



**„Die Entwicklung des professionellen Selbstverständnisses  
im Erzieherinnenberuf“**

Eine qualitativ empirische Untersuchung zur Rekonstruktion des  
professionellen Selbstverständnisses von Erzieherinnen im Wandel zweier  
Gesellschaftsformationen unter besonderer Berücksichtigung der  
angrenzenden Institution Grundschule

**Dissertation**

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktor der Philosophie (Dr. phil.),

genehmigt durch die

Fakultät für Humanwissenschaften

der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

von Claudia Nürnberg, M.A.

geb. am 24.03.1979 in Leinefelde/Eichsfeld

von Maria Schmidt

geb. am 11.05.1973 in Erfurt

Gutachter: Prof. Dr. Fritz Schütze

Gutachter: Prof. Dr. Ronald Hofmann

Gutachter: Prof. Dr. Detlef Garz

Eingereicht am: 24.03.2015

Verteidigung der Dissertation am: 07.07.2015

Rahel M.

Noah Maximilian

Perpetua C.

Jacob Salomo

Johannes Levi

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b> (Claudia Nürnberg und Maria Schmidt) .....	10
<b>I. AUßENANSICHTEN: DETERMINANTEN DES ERZIEHERINNENBERUFES</b> .....	28
<b>1 Institutionskunde der Kindergartenpädagogik</b> .....	28
<b>1.1 Anfänge der Kindergartenpädagogik</b> (Claudia Nürnberg) .....	28
<b>1.2 Kindergartenpädagogik in der DDR</b> (Claudia Nürnberg).....	37
1.2.1 Staatliche Kindergartenpädagogik (Claudia Nürnberg) .....	38
1.2.1.1 <i>Die Kindergärtnerin</i> (Claudia Nürnberg) .....	44
1.2.1.2 <i>Die Ausbildung zur Kindergärtnerin</i> (Claudia Nürnberg).....	46
1.2.2 Konfessionelle Kindergärten in der DDR (Claudia Nürnberg) .....	48
1.2.2.1 <i>Die Kinderdiakonin im kirchlichen Dienst (evangelisch)</i> (Claudia Nürnberg) 51	
1.2.2.2 <i>Die Ausbildung</i> (Claudia Nürnberg) .....	53
1.2.2.3 <i>Die Erzieherin im kirchlichen Dienst (katholisch)</i> (Claudia Nürnberg).....	56
1.2.2.4 <i>Die Ausbildung</i> (Claudia Nürnberg) .....	58
<b>1.3 Kindergartenpädagogik im Umbruch</b> (Claudia Nürnberg).....	62
1.3.1 Die Kindergärtnerin im Transformationsprozess (Claudia Nürnberg) .....	65
1.3.2 Anpassungs- und Ausbildungsregelungen im Transformationsprozess (Claudia Nürnberg) .....	68
1.3.3 Relevante Forschungsergebnisse zur Kindergärtnerin im Transformationsprozess (Claudia Nürnberg) .....	75
<b>1.4 Kindergartenpädagogik im Aufbruch</b> (Maria Schmidt) .....	77
1.4.1 Die Erzieherin (Maria Schmidt) .....	79
1.4.2 Qualitätsdebatte (Maria Schmidt).....	83
1.4.3 Bildungsdebatte (Maria Schmidt).....	86
1.4.4 Die Ausbildungsdebatte (Maria Schmidt) .....	90
1.4.4.1 <i>Die Reform der Fachschulausbildung</i> (Maria Schmidt).....	90
1.4.4.2 <i>Die Akademisierungsdebatte</i> (Maria Schmidt).....	95

<b>II. INNENANSICHTEN: REKONSTRUKTION DER ENTWICKLUNG BERUFLICHER IDENTITÄT VON ERZIEHERINNEN IN OSTDEUTSCHLAND</b> .....	103
<b>2 Berufside ntität als Gegenstand der Analyse des institutionellen Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule</b> .....	103
<b>2.1 Anlage der Studie</b> (Maria Schmidt) .....	103
2.1.1 Relevante Forschungsergebnisse der Transitionsforschung (Maria Schmidt) .....	104
2.1.2 Theoretischer Hintergrund (Maria Schmidt) .....	107
2.1.3 Forschungsmethodologie (Maria Schmidt) .....	108
2.1.4 Projektverlauf (Maria Schmidt) .....	109
<b>2.2 Analyse der Ausgangslage</b> (Maria Schmidt) .....	109
<b>2.3 Quantitative Iststand-Analyse</b> .....	112
2.3.1 Forschungsvorgehen (Maria Schmidt) .....	112
2.3.2 Ergebnisse der quantitativen Bestandsaufnahme (Maria Schmidt 2.3.2.1 – 2.3.2.6; Claudia Nürnberg 2.3.2.7 – 2.3.2.12) .....	114
2.3.2.1 <i>Regelungen der Kooperation</i> (Maria Schmidt) .....	114
2.3.2.2 <i>Anzahl regelmäßiger Kooperationen</i> (Maria Schmidt) .....	115
2.3.2.3 <i>Inhalte der Zusammenarbeit</i> (Maria Schmidt) .....	117
2.3.2.4 <i>Initiatoren der Zusammenarbeit</i> (Maria Schmidt) .....	124
2.3.2.5 <i>Zuständigkeit für die Organisation der Kooperation</i> (Maria Schmidt) .....	127
2.3.2.6 <i>Gleichberechtigung und Dominanz in der Kooperation</i> (Maria Schmidt) .....	128
2.3.2.7 <i>Alltagsrituale in der Kindertagesstätte für den Übergang</i> (Claudia Nürnberg) .....	129
2.3.2.8 <i>Ziele der Kooperation</i> (Claudia Nürnberg) .....	131
2.3.2.9 <i>Gelingensbedingungen in der Kooperation</i> (Claudia Nürnberg) .....	136
2.3.2.10 <i>Probleme in der Kooperation</i> (Claudia Nürnberg) .....	138
2.3.2.11 <i>Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung</i> (Claudia Nürnberg) .....	142
2.3.2.12 <i>Hilfe bei der Auswahl der Grundschule</i> (Claudia Nürnberg) .....	145
<b>2.4 Feinanalyse in zwei Fallstudien</b> .....	147
2.4.1 Forschungsvorgehen (Claudia Nürnberg) .....	147
<b>2.4.2 Fallstudie I in X-Stadt</b> (Claudia Nürnberg) .....	154
2.4.2.1 <i>Kooperationsstruktur: Kooperationstandem</i> (Claudia Nürnberg) .....	154

2.4.2.2	<i>Kindergartenpädagoginnen</i> (Claudia Nürnberg).....	157
2.4.2.3	<i>Schulpädagoginnen</i> (Claudia Nürnberg) .....	174
2.4.2.4	<i>Eltern</i> (Claudia Nürnberg) .....	181
2.4.2.5	<i>Kinder</i> (Claudia Nürnberg).....	192
<b>2.4.3</b>	<b>Fallstudie II in Y-Stadt</b> (Maria Schmidt) .....	198
2.4.3.1	<i>Kooperationsstruktur: Kooperationsstern</i> (Maria Schmidt) .....	198
2.4.3.2	<i>Kindergartenpädagoginnen</i> (Maria Schmidt).....	202
2.4.3.3	<i>Schulpädagoginnen</i> (Maria Schmidt) .....	220
2.4.3.4	<i>Eltern</i> (Maria Schmidt) .....	230
2.4.3.5	<i>Kinder</i> (Maria Schmidt).....	241
<b>2.5</b>	<b>Ergebnisdiskussion der quantitativen Iststand-Analyse und der qualitativen Fallstudien als Komponenten der Übergangsuntersuchung</b> (Claudia Nürnberg und Maria Schmidt).....	252
<b>3</b>	<b>Berufsidentität als Gegenstand der Biographieforschung</b> .....	263
<b>3.1</b>	<b>Theoretisch-methodischer Ansatz der Studie</b> .....	263
3.1.1	Autobiographisch-narratives Interview (Maria Schmidt).....	263
3.1.2	Zugang zum Forschungsfeld (Maria Schmidt) .....	270
3.1.3	Durchführung der autobiographisch-narrativen Interviews mit Erzieherinnen (Claudia Nürnberg).....	272
3.1.4	Auswertungsschritte (Claudia Nürnberg) .....	275
3.1.5	Fallauswahl (Claudia Nürnberg).....	277
<b>3.2</b>	<b>Fallporträt Margot</b> (Claudia Nürnberg).....	280
3.2.1	Strukturelle Beschreibung (Claudia Nürnberg).....	280
3.2.2	Analytische Abstraktion (Claudia Nürnberg).....	429
<b>3.3</b>	<b>Fallvignette Ingrid</b> (Maria Schmidt) .....	452
3.3.1	Kategorien Ingrid (Maria Schmidt) .....	459
<b>3.4</b>	<b>Fallvignette Luise</b> (Claudia Nürnberg) .....	469
3.4.1	Kategorien Luise (Claudia Nürnberg) .....	481
<b>3.5</b>	<b>Fallporträt Elisabeth</b> (Maria Schmidt) .....	485
3.5.1	Strukturelle Beschreibung (Maria Schmidt).....	485
3.5.2	Analytische Abstraktion (Maria Schmidt).....	625

<b>III. THEORETISCHE IMPLIKATIONEN UND ASPEKTE BERUFLICHER HANDLUNGSWIRKLICHKEIT</b> .....	649
<b>4 Berufsidentifizierung im Erzieherinnenberuf aus biographieanalytischer Sicht</b> .....	649
4.1 Unterschiedliche Konzeptionen vom Erzieherinnenberuf (Claudia Nürnberg) ...	649
4.2 Motivation für den Beruf der Erzieherin als Evidenzerlebnis (Maria Schmidt) ..	654
4.3 Haltung der Erzieherinnen zur Ausbildung (Claudia Nürnberg) .....	660
4.4 Die Entfaltung der biographischen Professionsidentität von Erzieherinnen (Claudia Nürnberg) .....	665
4.5 Weltanschauliche Orientierungsrahmen und das professionell biographische Selbstverständnis unter diesem Sinnhimmel (Maria Schmidt) .....	684
4.6 Die Verwendung von Kategorisierungen und damit verbundene Folgen (Maria Schmidt) .....	690
4.7 Diffusität der Erziehungsaufgabe zwischen der beruflichen Erzieherinnenrolle als „professionelle Mütterlichkeit“ und der familialen Mutterrolle als „mütterliche Professionalität“ (Maria Schmidt) .....	699
4.8 Fähigkeit zur Gefühlsarbeit und die Gefährdung durch generalisierte Ansprüche der sozialen Umgebung insbesondere im Generationenvertrag (Maria Schmidt).....	703
4.9 Erfahrung der Anpassungsqualifikation und die Haltung dazu (Claudia Nürnberg).....	706
4.10 Degradationserfahrung und neue Chancen im Transformationsprozess (Claudia Nürnberg).....	712
<b>5 Aspekte beruflicher Handlungswirklichkeit</b> .....	716
5.1 Die Tektonik der Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule und deren Auswirkung auf die Berufsidentität der Erzieherinnen (Maria Schmidt) .....	716
5.2 Dimensionen der Arbeitsvollzüge im Erzieherinnenberuf (Claudia Nürnberg)...	729
<b>6 Zusammenfassung und Ausblick</b> (Claudia Nürnberg und Maria Schmidt).....	740
<b>Verzeichnis der Anhänge</b> .....	740
<b>Literatur und Quellen</b> .....	750

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abbildung 1:</b> 14-Tagesplan der Beschäftigten im Kindergarten.....	42
<b>Abbildung 2:</b> Tagesplan im Kindergarten der DDR (1989) - Ein Beispiel aus der Kinderkombination Eisenach .....	43
<b>Abbildung 3:</b> Stundentafel für Kindergärtnerinnen in der DDR von 1980 .....	47
<b>Abbildung 4:</b> Fächerkatalog der Ausbildung zur Kinderdiakonin im Seminar für kirchlichen Dienst .....	56
<b>Abbildung 5:</b> Lehrbereiche und Fächerkatalog des Seminars in Michendorf.....	61
<b>Abbildung 6:</b> Übersicht über die berufliche Anerkennung in der Bundesrepublik Deutschland.....	69
<b>Abbildung 7:</b> Rahmenlehrplan für die Anpassungsfortbildung in Thüringen, 25.10.1991 .....	71
<b>Abbildung 8:</b> Struktur der fachtheoretischen Ausbildung, (KMK-Vereinbarung 24.9.1982) .....	74
<b>Abbildung 9:</b> Bayerischer Lehrplan 1994 gültig für Thüringen.....	75
<b>Abbildung 10:</b> Anforderungen an das berufliche Handeln von Erzieherinnen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung .....	81
<b>Abbildung 11:</b> Rahmenstundentafel für die Fachrichtung Sozialpädagogik.....	91
<b>Abbildung 12:</b> Thüringer Rahmenstundentafel für die Fachrichtung Sozialpädagogik.....	92
<b>Abbildung 13:</b> Gegenüberstellung der angestrebten Ziele in Fachschule und Hochschule in Bezug auf die Absolventinnen, die Ausbildung und die Lehre .....	100
<b>Abbildung 14:</b> Anzahl regelmäßiger Kooperationen I .....	115
<b>Abbildung 15:</b> Anzahl regelmäßiger Kooperationen II.....	116
<b>Abbildung 16:</b> Inhalte der Zusammenarbeit bezogen auf die Kinder .....	118
<b>Abbildung 17:</b> Inhalte der Zusammenarbeit bezogen auf die Eltern.....	121
<b>Abbildung 18:</b> Inhalte der Zusammenarbeit bezogen auf die Pädagoginnen.....	122
<b>Abbildung 19:</b> Initiatoren der Zusammenarbeit I.....	125
<b>Abbildung 20:</b> Initiatoren der Zusammenarbeit II.....	126
<b>Abbildung 21:</b> Zuständigkeit für die Organisation der Kooperation.....	127
<b>Abbildung 22:</b> Gleichberechtigung und Dominanz in der Kooperation .....	128
<b>Abbildung 23:</b> Alltagsrituale in der Kita für den Übergang.....	129



<b>Abbildung 24:</b> Ziele in der Kooperation (konzeptionell) .....	131
<b>Abbildung 25:</b> Ziele in der Kooperation (kindzentriert) .....	134
<b>Abbildung 26:</b> Ziele in der Kooperation (Feedback) .....	135
<b>Abbildung 27:</b> Gelingensbedingungen in der Kooperation.....	137
<b>Abbildung 28:</b> Probleme in der Kooperation (strukturelle Rahmenbedingungen) .....	139
<b>Abbildung 29:</b> Probleme in der Kooperation (reziproke Wahrnehmungen) .....	140
<b>Abbildung 30:</b> Die Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung I .....	142
<b>Abbildung 31:</b> Die Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung II .....	143
<b>Abbildung 32:</b> Die Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung III.....	144
<b>Abbildung 33:</b> Die Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung IV.....	145
<b>Abbildung 34:</b> Hilfe bei der Auswahl der Grundschule .....	146
<b>Abbildung 35:</b> Forschungsvorgehen im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie	151
<b>Abbildung 36:</b> Organigramm des Institutionentandems in X-Stadt .....	155
<b>Abbildung 37:</b> Kooperationsstern Y-Stadt .....	200

## Einleitung (C.N./M.S.)

Die Entstehung neuer professioneller und professionalisierungsbedürftiger Felder aktualisiert die Fragen nach dem, was eine Profession ist, wie Professionalisierungsprozesse verlaufen und was professionelles Handeln ist. Die Elementarpädagogik ist eines dieser Felder, in dem professionsbezogene Fragestellungen an Relevanz gewinnen. In unterschiedlichen Ansätzen der neueren Professionalisierungsdebatte wird übereinstimmend professionelles Handeln als a) Strukturfordernis in Modernisierungsprozessen, b) als riskant, ungewiss und fehleranfällig sowie c) als widersprüchlich, antinomisch und paradox gekennzeichnet (Kraul/Marotzki/Schwepe 2002: 7ff.). Die Professionellen selbst geraten „mit ihren (berufs)biographischen Erfahrungen, Einstellungen und Kompetenzen sowie den damit möglicherweise verbundenen blinden Flecken ins Blickfeld“ (ebd.: 9). In der vorliegenden Dissertationsschrift werden die professionellen Akteure der Elementarpädagogik – die Erzieherinnen<sup>1</sup> – in den Blick genommen, um die Entwicklung ihres professionellen Selbstverständnisses zu rekonstruieren. Dabei soll davon ausgegangen werden, dass Erzieherinnen auf dem Wege zu einem professionellen Berufshabitus sind, obwohl ihre Ausbildung mehrheitlich eine immer noch nicht akademische ist, und der Rang der Professionalität – insbesondere in Anlehnung an *Parsons* (1964/1939; 1964/1952) – von einem akademischen Studium abhängig gemacht wird. Folgende Merkmale von Professionalität (Schütze 2014b: 2ff.) lassen es aber als wahrscheinlich erscheinen, dass Erzieherinnen im Kern einen professionellen Beruf ausüben:

- Die Frühpädagogik weist einen intensiven Bezug zum einzelnen Kind und zu dessen Einbettung in den familialen Kontext auf.
- Der Erzieherinnenberuf respektive der Beruf der Kindheitspädagoginnen<sup>2</sup> liefert der Erzieherin/Kindheitspädagogin biographische Sinnquellen. Der Beruf wird zum integralen Bestandteil der persönlichen Identität (Hughes 1971a).

---

<sup>1</sup> Die vorliegende Arbeit bezieht sich ausschließlich auf die im Elementarbereich tätigen Erzieherinnen. Es wird die weibliche Form der Berufsbezeichnung „Erzieherin/Erzieher“ verwendet, da bis heute der übergroße Anteil der Berufsgruppe Frauen sind. Die Perspektive der männlichen Erzieher, die zweifelsohne in diesem Berufsfeld dringend erwünscht sind und deren Anzahl in jüngerer Vergangenheit steigt, bleibt jedoch in dieser Arbeit unberücksichtigt.

<sup>2</sup> Die AbsolventInnen der frühpädagogischen Studiengänge tragen die Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“.

- Eigene biographische Erfahrungen der Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen sind Erkenntnisressource bei der Arbeit mit dem Kind und deren Familien.
- Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen haben eine ambivalente Haltung gegenüber der Einrichtung<sup>3</sup> und dem Träger als Organisationen fremdsteuernden Kontrollinstanzen und Handlungsplattformen.
- Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen haben eine Bewusstheit gegenüber dem Störpotential ihrer Arbeit. Auch wenn nicht jede in jeder beruflichen Handlungssituation fehlersensibel und selbstkritisch ist, so wird doch in Supervisionen oder Fallbesprechungen reflexive Bewusstheit eingeübt.
- Die Frühpädagogik ist im Begriff, eine höhersymbolische Sinnwelt zu entwickeln, die in einer sich etablierenden akademischen Ausbildung von den Studierenden angeeignet werden muss.<sup>4</sup> Das Studium enthält:

---

<sup>3</sup> Entsprechend dem englischen Sprachgebrauch hat sich eingebürgert vom Kindergarten als „Institution“ zu sprechen. Genau in diesem Verwendungskontext ist das englische Wort „institution“ – jedoch präziser übersetzt mit „Einrichtung“ bzw. „organisatorische Einrichtung“. Wir würden es der Tendenz nach also eigentlich vorziehen, den Begriff „Institution“ im Sinne der Ethnologie bzw. Kultur- oder Sozialanthropologie und der Wissenssoziologie dezidiert im grundlagentheoretischen Sinne zu verwenden: also als Bündel geregelter wechselseitiger Handlungsanforderungen, die in ihrem normativen Charakter Gemeint geworden sind. Um es mit *Berger* und *Luckmann* (1980: 58) zu sagen: „Institutionalisierung findet statt, sobald habitualisierte Handlungen durch Typen von Handelnden reziprok typisiert werden.“ In diesem grundlagentheoretischen Sinne sind z.B. Familie, Recht, Schule, Kindergarten im Allgemeinen und in ihrem allgemeinen Anforderungscharakter Institutionen.

Nun hat sich allerdings der Ausdruck „Institution“ im Sinne von Einrichtung im deutschen Sprachgebrauch weitgehend durchgesetzt. Deshalb werden auch wir im Folgenden Kindergärten oftmals generalkursorisch als „Institutionen“ bezeichnen. Insbesondere werden auch wir die Sozialisation im Kindergarten als „institutionelle“ Sozialisation bezeichnen. Damit ist nicht im grundlagentheoretischen Sinne impliziert, die familiäre Sozialisation sei eine Sozialisation außerhalb eines institutionellen Kontextes, denn Familie ist ja im grundlagentheoretischen Sinne die Institution per excellence. Präzise grundlagentheoretisch ausgedrückt ist jeder Kindergarten eine organisatorische Einrichtung, die ein Sozialisationsmilieu erzeugt, welches die formalen Aspekte der Organisation möglichst verdeckt wirken lässt: die Verwaltung des Kindergartens, die hierarchischen Bemühungen zwischen den Bediensteten der Einrichtung, die Kontrolle durch die Leitung. Dass der Kindergarten aber dennoch eine Organisation ist, zeigt sich z. B. am festen Zeitrahmen seiner täglichen Aktivitätsabläufe und an der herausgehobenen Stellung der Leiterin.

Grundlagentheoretisch gesehen besser wäre es, die institutionelle Sozialisation des Kindergartens als „professionelle“ Sozialisation zu bezeichnen, wobei stets im Auge behalten werden muss, dass sich die professionellen Erzieherinnen gerade auch im organisatorischen Kontext der Einrichtung Kindergarten bewegen. Man könnte deshalb – wie auch bei der schulischen Sozialisation – sogar von „formal organisierter“ Sozialisation sprechen, wenn das nicht – entsprechend der umgangssprachlichen Bedeutung von formaler Organisation den falschen Eindruck vermitteln würde, die Erzieherinnen würden „formal“ oder „strikt organisatorisch“ mit den Kindern umgehen. – Im Gegenteil ist im Erzieherinnenberuf die verständnisvoll-liebevolle Beziehung zu den Kindern in einen professionell-emotional gestalteten Kontext eingebettet. Die professionellen Merkmale des Erzieherinnenberufes können dabei mitunter auch im Konflikt mit dessen organisatorischen Rahmenbedingungen treten – wie das auch bei allen anderen professionellen Berufen (z. B. den der Lehrerin oder dem der Ärztin) der Fall ist.

<sup>4</sup> Dies geschieht sowohl in grundständigen Ganztagsstudiengängen als auch in berufsbegleitenden Studiengängen. AbsoventInnen dieser frühpädagogischen Studiengänge tragen die Berufsbezeichnung „Kindheitspädagoge/ Kindheitspädagogin“.

- den Zugriff auf Fundierungswissenschaften wie Erziehungswissenschaft, Psychologie, Soziologie,
  - die hybridisierende Kombination von Wissenschaftsdisziplinen unter Praxisfragestellungen (beispielsweise: Übergang des Kindes von der Familie in eine Kindertagesstätte),
  - Untersuchungsstrategien der Problemverursachung– und bearbeitung (Praxisforschung),
  - generelle pädagogische Handlungsstrategien (Organisation von Gruppenzusammenleben, Methodik/Didaktik).
- Eine eigene professionelle Sozialwelt, die Diskursarenen und auf die professionelle Sozialwelt gerichtete Orientierungen aufweist, hat die Frühpädagogik bislang noch nicht eindeutig entwickelt, wengleich Prozesse der Entwicklung einer solchen professionellen Sozialwelt nachweisbar sind (z.B. in den Debatten um Qualität, Bildung oder Ausbildung in der Frühpädagogik vgl. Abschnitt 1.4.1; 1.4.3; 1.4.4).

Pädagogische Prozesse in Kindertagesstätten werden von Erzieherinnen initiiert, die in ihrer Berufsbiographie die für die Berufsausübung notwendigen Kompetenzen entwickelt haben. Sie sind methodisch-didaktisch ausgebildet, haben ein großes Repertoire an Liedern, Spielen, Geschichten, kreativen, künstlerischen und musikalischen Techniken, haben medizinisches, entwicklungspsychologisches und sozialwissenschaftliches Grundwissen. Innerhalb ihrer Berufsfähigkeit entwickeln sie routinierte und standardisierte Handlungsweisen, die sowohl die Individualität als auch die Sozialität eines Kindes betreffen, sowie auf Kindergruppen bezogen sind: Sie können Entwicklungsverläufe einschätzen, Umgebungen vorbereiten, die Bedürfnisse der Kinder erkennen und Beziehungen zu Kindern aufbauen. Die Erzieherinnen haben Freude an der Arbeit mit Kindern und sind stolz darauf, Entwicklungsbegleiterinnen der Kinder zu sein. Sie reflektieren ihre Arbeit und stellen sich selbst in Frage, insbesondere an der Auseinandersetzungsfäche der Grundschule.

Am Horizont des beruflichen Selbstverständnisses des Erzieherinnenberufes steht immer der Beruf der Grundschullehrerin; an sie werden ihre „kleinen Klienten“ weitergegeben, denen sie geholfen haben, sich zu entwickeln. Die Lehrerinnen werden so zum „Spiegel“ der Arbeit der Erzieherinnen. Aus diesem Grund haben wir in einer Transitionsstudie untersucht, wie der Übergang von Kindern vom Kindergarten in die Grundschule gestaltet wird, welche vielfältigen Aufgaben in dieser Zeit geleistet werden, aber auch inwieweit die Professionalität der Erzieherinnen im Gegenbild der Professionalität

der Lehrerinnen – und durch dieses – und in der Auseinandersetzung zwischen den Institutionen Kindergarten und Grundschule herausgefordert wird. Diese Professionsfragestellung nach professionellem Handeln im Erzieherinnenberuf kann demnach einerseits in der Auseinandersetzung zwischen zwei Institutionen und andererseits zwischen den beiden Berufsgruppen – denjenigen der Erzieherinnen und der Lehrerinnen – aufgezeigt werden: Die Schule ist die Institution, an die der Kindergarten die Kinder abgibt. Diese Institution hat für die Erzieherinnen einen Kontrolleffekt, der ein Minderwertigkeitsbewusstsein hervorbringen kann. Die Kinder werden an die Lehrerinnen abgegeben und sind in bestimmten Aspekten auch ein Produkt der Arbeit der Erzieherinnen, das dann von den Lehrerinnen bewertet wird. Zusätzlich wirken die Erwartungen der Eltern auf die Erzieherinnen. Die Erzieherinnen haben den Lehrerinnen gegenüber ein Minderwertigkeitsgefühl, da Lehrerinnen seit langem anerkannte Akademikerinnen sind und Erzieherinnen nicht<sup>5</sup>. In der Interaktion und im Vergleich mit den Lehrerinnen haben die Erzieherinnen dadurch wenig professionelles Selbstbewusstsein. Im Hinblick auf die Vorbereitung der Kinder auf die Schule ist die Möglichkeit der Erzieherinnen, die andere Profession, die der Grundschullehrerinnen, zu beeinflussen und zu überzeugen, sehr gering, da sie in deren Augen als essentielle Nichtakademikerinnen gelten.

Als ein Ergebnis der Transitionsstudie kann festgehalten werden, dass Erzieherinnen tatsächlich einen Rückstand im Vergleich zu den Lehrerinnen hinsichtlich ihres professionellen Selbstverständnisses, ihrer professionellen Selbstsicherheit und ihrer professionellen Selbstwirksamkeit haben. Es wird deutlich, dass das Berufsbild der Erzieherinnen, ihre Kompetenzen und ihre Arbeitsabläufe gefährdet sind, wenn sie dem dominanten Einschätzungseinfluss der Schule unterliegen. Auch die sozialwissenschaftliche Rekonstruktion der Professionalität der Erzieherinnen kann deshalb nicht ausschließlich im Gegenbild zum Lehrerinnenberuf erfolgen, sondern muss eigenständig untersucht werden.

Der Untersuchungskontext des Erzieherinnenberufes wurde auf einen größeren biographieanalytischen Rahmen ausgeweitet, um gerade das persönlich geleistete Professionelle des Erzieherinnenberufes herauszuarbeiten. Professionalisierung kann auf der individuellen personenbezogenen Ebene als grundsätzlich unabgeschlossener Bildungs-, Entwicklungs-, Qualifizierungs- und Lernprozess verstanden werden. In verschiedenen

---

<sup>5</sup> Seit 2004 haben sich in allen Bundesländern Studiengänge zur Akademisierung der Erzieherinnen entwickelt.

---

professionstheoretischen Ansätzen werden Reflexions-, Vermittlungs- und Balancierungsleistungen der handelnden professionellen Akteure hervorgehoben. Ein solches Verständnis der Entwicklung professionellen Handelns zugrunde legend, sind die Biographien der Erzieherinnen zentral für die Untersuchung ihrer Professionalität. Ihre biographischen Erfahrungen, Beziehungen und familialen Sinnzusammenhänge sowie ihr Herkunftsmilieu sind für die sozialisatorische Ausbildung eines professionellen Habitus von Bedeutung. Eine biographieanalytische Untersuchung, bei der die Lebensgeschichte von Erzieherinnen, ihr Hineinwachsen in den Beruf und ihre Entwicklung im Beruf rekonstruiert wurde, ermöglichte uns einen Zugang zu biographischen Ressourcen und identitäts- und orientierungsstiftenden Sinnbezügen, die das professionelle Handeln einer Erzieherin prägen; aber auch zu deren Verletzungsdispositionen und Verlaufskurvenpotentialen, die zu Berufsfällen werden können. Da eine Erzieherin ihre ganze Persönlichkeit, ihren Körper (mit dessen biographischer Körperkonzeption) (Corbin und Strauss 2004: 69f, 78f), ihr Gefühl, ihre Intellektualität in die Arbeit mit den Kindern einbringt, ist zur Rekonstruktion ihres professionellen Selbstverständnisses und ihrer professioneller Kompetenzen auch ihre biographische Entwicklung maßgeblich.

„Wenn ich groß bin, arbeite ich mit Kindern“, so formulierte eine Erzieherin im Interview ihre Erinnerung an ihren bereits als Kind empfundenen Wunsch, später als Erwachsene im Beruf eine Arbeit mit Kindern auszuführen. Ein Phänomen, das bei vielen von uns interviewten Erzieherinnen zu finden ist. Das Berufsbild einer Erzieherin scheint schon bei Kindern fest umrissen zu sein. Das kann an den eigenen Erfahrungen, sowohl selbst als Kind im Kindergarten<sup>6</sup> als auch an Betreuungserfahrungen im Umgang mit jüngeren Kindern, zum Beispiel Geschwisterkindern, liegen. Offenbar gibt es – selbst bei Kindern und auch bei Erwachsenen – eine klare Vorstellung von der Arbeit einer Erzieherin im Kindergarten. Der Kern der Handlungskompetenz von Erzieherinnen wird oft mit der von Müttern in der Familie zu erbringenden Erziehungsleistung und der dafür nötigen Handlungskompetenz gleichgestellt. Möglicherweise liegt es an dieser fest umrissenen und auf die mütterlichen Kompetenzen verengten allgemeinen Vorstellung des Erzieherinnenberufs, dass der seit 1836<sup>7</sup> etablierte Beruf bis zur Jahr-

---

<sup>6</sup> Die Bezeichnungen Kindergarten, Kindertagesstätte und Kindertageseinrichtung werden synonym verwendet. Damit sind die organisatorischen Einrichtungen des Elementarbereiches für Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt gemeint.

<sup>7</sup> 1836 wurde das erste „Seminar für Kleinkinderlehrerinnen von *Theodor Fliedner* eingerichtet. Er gilt gemeinsam mit *Friedrich Fröbel* als Impulsgeber für Ausbildungsstätten und die Ausbildung von erzieherischem Personal. *Fröbel* gründete 1849 seine erste Ausbildungsstätte: „Anstalt für allseitige Lebenssei-

tausendwende kaum wissenschaftlich untersucht worden ist. Erst zu Beginn des 21. Jahrhunderts wurde der Bereich der Elementarpädagogik in der gesellschaftlichen, in der bildungspolitischen und in der wissenschaftlichen Diskussion relevant. Forschungsaktivitäten bezogen sich auf die Qualität, den Bildungsauftrag und die Bildungsbereiche in Kindertageseinrichtungen sowie auf die Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern, auf die Transition der Kinder von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Grundschule, auf die Betreuung von Kindern unter drei Jahren und auf das Qualifikationsprofil der Erzieherinnen, um nur einige Forschungsthemen zu nennen. Die doch in den letzten Jahren angelaufenen vielfältigen Forschungsaktivitäten wirkten sich auf die Anforderungen des Erzieherinnenberufes aus; beispielsweise wurden in den einzelnen Bundesländern Bildungspläne erarbeitet und zum Teil als verbindliche Arbeitsgrundlage eingeführt. Eine bedeutsame Folge waren außerdem die Einrichtung und Implementierung von kindheitspädagogischen Studiengängen in Deutschland.

In den Sozialwissenschaften ist die Betrachtung von Berufen, der Veränderungen der Berufsaufgaben und des Selbstverständnisses der Akteure im Beruf ein bedeutendes Forschungsfeld. Berufe sind nach *Max Weber* für eine Person „Grundlage einer kontinuierlichen Versorgungs- und Erwerbschance“ (Weber 1964: 104) und somit existenzsichernd sowie gleichzeitig „Spezifizierung, Spezialisierung und Kombination von Leistungen in einer Person“ (ebd.). Berufe sind Bedingung individuellen Besitzes und an gesellschaftliche Normierungen gebunden und haben insofern einen Doppelcharakter. Die Dimensionen von Person und Funktion bilden in ihrer Überkreuzung den Schnittpunkt eines Berufes. Ein Beruf ist sowohl an die den Beruf ausübende Person gebunden als auch an „die Verkörperung objektiver Fähigkeitsschablonen und standardisierter sozialer Erwartungen“ (Müller 2006: 12). Berufe sind das Ergebnis gesellschaftlicher Arbeitsteilung und fungieren als von Menschen ausgestaltete soziale Ordnungsgebilde, die auf die Organisationsform von Arbeit und Erwerb zurückgeführt werden können (ebd.). In den Berufen werden nach *Hughes* gesellschaftliche Veränderungen in kultureller, sozialer und technologischer Hinsicht gespiegelt (Hughes 1971). Die an Menschen gestellten veränderten Arbeitserfordernisse provozieren die Entstehung neuer und die Veränderung bestehender Berufe. *Hughes* hob hervor, dass bedingt durch gesellschaftlichen Wandel das Handeln der Akteure einer Berufsgruppe den Be-

---

nigung durch entwickelnd-erziehende Menschenbildung“ mit einem Übungskindergarten für Kinderpflegerinnen, die von ihm später als Kindergärtnerinnen bezeichnet wurden, im thüringischen Bad Liebenstein (siehe Abschnitt 1.1).

ruf verändert (ebd.: 376ff.). Insbesondere die dabei auszumachenden Aushandlungsprozesse wurden in der Tradition der Chicago-Soziologie als Forschungsgegenstand aufgegriffen (Strauss 1968, 1987, 1991; Becker/Geer/Hughes/ Strauss 1977; Schütze 1984, 1992, 1995).

Der gesellschaftliche Wandel ist in mehrfacher Hinsicht ein Bezugsrahmen der vorliegenden Studie. Drei wesentliche Markierer der Entstehung, Entwicklung und Veränderung des Erzieherinnenberufes, der natürlich als Spiegel kultureller, sozialer und technologischer Veränderungen unserer Gesellschaft anzusehen ist, werden skizziert:

1. Zunächst ist der gesellschaftliche Wandel des 19. Jahrhundert zu nennen, der zur Etablierung des Erzieherinnenberufes führte. Das Hauptmotiv der Entstehung vorschulischer Betreuungseinrichtungen war nach *Reyer* die notwendige Erwerbsarbeit der Mütter, um den Lebensunterhalt der Familien sicherzustellen. Etwa zeitgleich zur Entstehung nebenfamiliärer Betreuungseinrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter wurde in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Familiennorm des Bürgertums verallgemeinert. Sie verlangte eine enge Mutter-Kind Beziehung innerhalb der Familie. Ebenso wie Erwerbstätigkeit von Müttern wurde auch die öffentliche Kleinkinderziehung als von der damaligen bürgerlichen Norm abweichend und damit als gemeinhin unnatürlich und künstlich betrachtet. Zu dieser Zeit wurde die Arbeit, die außerhalb der häuslichen Gemeinschaft stattfand und vom Mann erbracht wurde, gesellschaftlich ungleich höher bewertet als die Familien- und Haushaltsarbeit der Frau. Dieses Phänomen war ein Auslöser der Frauenbewegung im 19. und 20. Jahrhundert. Die Bedürfnisse der arbeitenden Frauen und die der bürgerlichen Frauen jener Zeit ergänzten sich insofern, als die einen Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder brauchten und die anderen Möglichkeiten außerhäuslicher Beschäftigung suchten. Die öffentliche Kleinkinderziehung wurde als Option der Beschäftigung außerhalb der Familie erkannt; es eröffnete sich für bürgerliche Frauen die Möglichkeit, als Kleinkinderlehrerin oder Kindergärtnerin zu arbeiten. Der Erzieherinnenberuf wurde aus diesem Entstehungskontext heraus lange Jahre prinzipiell der von Müttern in der Familie zu erbringenden Erziehungsleistung gleichgestellt und lief deshalb auch stets Gefahr, dass er in der gesellschaftlichen Wahrnehmung ohne besondere Qualifikationen ausgeübt werden könne.

2. Als zweiter Markierer der Veränderung des Erzieherinnenberufes ist die radikale Veränderung aller gesellschaftlichen Bedingungen durch die Auflösung des Staates der DDR zu nennen. In den Jahren 1989/1990 vollzog sich auf dem Gebiet der ehemaligen



DDR ein radikaler gesamtgesellschaftlicher Umbruchs- und Neugestaltungsprozess. In Folge der am 3. Oktober 1990 übernommenen Gesetze und Strukturen der Bundesrepublik Deutschland kam es dabei auch zu einem radikalen Institutionentransfer und institutionellen Wandel im Sozial- und Bildungswesen in Ostdeutschland. Bezogen auf die Kindergärten hieß das, dass sich durch die veränderten gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen sowohl ein Institutionentransfer – beispielsweise in Gestalt der Entstehung der Jugendämter – als auch ein institutioneller Wandel der jeweiligen Einrichtung – beispielsweise in Gestalt der Übernahme von Einrichtungen durch freie Träger – vollzog. Für die in der DDR ausgebildeten und dort ihren Beruf ausgeübt habenden Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen<sup>8</sup> entstanden Irritationen in verschiedener Hinsicht:

Die staatliche Anerkennung als Erzieherin in der Bundesrepublik Deutschland musste von Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen der ehemaligen DDR in einer Anpassungsqualifikation formal erworben werden. Das Menschenbild, das der Pädagogik der DDR zu Grunde lag, sowie die Ideologisierung und die Kontrolle der Einrichtungen zu DDR-Zeiten wurden in ihrer Auswirkung auf die grundlegenden Orientierungen der ehemaligen DDR-Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen allerdings kaum diskutiert. Diese Orientierungsauswirkungen führten in der neuen Gesellschaftsordnung natürlich bei vielen in der Elementarpädagogik Tätigen zu enormen Irritationen, die durch den Druck zum Orientierungswandel verstärkt wurden. Nach kurzer Zeit kamen dann noch existenzielle Bedrohungen durch Einrichtungsschließungen und Entlassungen – dies bedingt nicht nur durch finanzielle Engpässe, sondern auch durch den Rückgang der Geburtenzahlen – auf die Berufsgruppe zu.

Im Gegensatz zum Institutionentransfer ist eine Veränderung der beruflichen Identität der Erzieherinnen – zu der das Bild vom Kind und das Selbstbild einer Pädagogin gehören – nicht mittels administrativer Vorgaben herbeizuführen. Der Veränderungsprozess

---

<sup>8</sup> In der vorliegenden Arbeit werden die Berufsbezeichnungen „Krippenerzieherin“ und „Kindergärtnerin“ im Kontext der Aussagen über diese Berufsgruppen in der DDR verwendet. Die Berufsbezeichnung „Erzieherin“ wird bei Aussagen über Angehörige dieser Berufsgruppe in der Bundesrepublik Deutschland verwendet, d.h. auch auf dem Gebiet der DDR nach dem 3. Oktober 1990.

In der DDR gab es im Bereich der Elementarpädagogik – der auf Kinder bis sechs Jahre bezogen ist – die Berufe der Krippenerzieherin und der Kindergärtnerin. Nach dem Jahr 1990 erhielten Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen durch eine Anpassungsqualifikation die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Erzieherin“ – auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene bis zum 27. Lebensjahr bezogen. In der vorliegenden Arbeit beziehen wir uns allerdings ausschließlich auf Erzieherinnen, deren Tätigkeitsbereich in Kindertagesstätten liegt, d.h. die Kinder bis zum Schuleintritt betreuen.

des beruflichen Selbstbildes der Erzieherinnen kann nur in die jeweiligen Berufs- und Lebensgeschichte sowie in deren Kontextbedingungen eingebettet vollzogen werden.

3. Der als dritter Markierer der Veränderung des Erzieherinnenberufes zu nennende gesellschaftliche Wandel seit Ende des letzten Jahrhunderts brachte eine erhebliche Ausweitung der institutionellen Elementarerziehung, vor allem in den alten Bundesländern, hervor. Hierfür gab es vielfältige Ursachen. Ein Grund ist die wachsende Zahl erwerbstätiger Mütter. Ein weiterer Grund ist die Zunahme alleinerziehender Mütter und Väter. Durch den 1996 in Kraft getretenen Rechtsanspruch<sup>9</sup> auf einen Kindergartenplatz wurde der quantitative Ausbau der Kindertageseinrichtungen zusätzlich forciert (Tietze/Viernickel 2003: 9).

Ein weiterer Auslöser der Aufbruchstimmung waren internationale Vergleichstests von schulischen Leistungen. Diese Vergleichsstudien bewirkten auf dem gesamten Bildungssektor eine Diskussion um Bildung, Betreuung und Erziehung. Die zu Beginn des Jahrtausends verstärkt einsetzenden Debatten thematisierten auch das Berufsbild der Erzieherinnen, deren berufliche Handlungsvollzüge und deren Grad an Fachlichkeit sowie die notwendige Reform der Ausbildung von Erzieherinnen.

Kindergärten – wie auch Grundschulen – sind organisatorische Einrichtungen, in denen Kinder betreut, gebildet und erzogen werden. Diese Trias der Betreuung, Bildung und Erziehung soll, so steht es im Sozialgesetzbuch, individuell und an den Bedürfnissen eines jeweiligen Kindes orientiert geschehen. Die Kindertagesstätten können als die erste institutionelle (bzw. auch die erste formal organisierte) Sozialisationsinstanz bezeichnet werden. Neben gleichaltrigen Kindern, den Peers, auf die Kinder im Kindergarten treffen, sind die Erzieherinnen die wichtigsten Wegbegleiter in diesem Lebensabschnitt. Im Kindergarten wird ein Kind in eine ihm unbekanntere Gruppe anderer Kinder integriert; hier sind nicht Mutter oder Vater Bezugsperson; es gibt Tagesabläufe, die anders sind als die gewohnten. Ein Kind hat in dieser Situation erst einmal wenige Gestaltungsmöglichkeiten. Es kann sich der Situation in der Einrichtung nicht entziehen und ist dabei auf erwachsene Begleiterinnen angewiesen. In der Sozialisationsinstanz Kindergarten kommt der Erzieherin eine Schlüsselposition zu. Sie ist die erwachsene Begleiterin des Kindes im Kindergarten. Die Bindung eines Kindes an mindestens eine

---

<sup>9</sup> Diese Entwicklung des quantitativen Ausbaus der Kindergärten erfährt einen enormen Aufschwung, denn seit 01.08.2013 ist der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder mit dem vollendeten ersten Lebensjahr bundesweit gültig.

Bezugsperson (oft die Mutter) wird mit dem Eintritt in den Kindergarten erweitert auf die Erzieherin. „Ob und wie es gelingt, den Kindergarten als Lebens- und Erfahrungsraum zu gestalten, hängt ganz wesentlich von der Person der Erzieherin, ihrem Selbstverständnis und ihrer Art der Gestaltung des Kindergartenalltags ab“ (Colberg-Schrader/Derschau 1991: 246). Die Erzieherin erfüllt eine wichtige Sozialisationsfunktion, durch die den Kindern wichtige Hilfestellungen für das Heranwachsen in die soziale Gemeinschaft der anderen Kinder und in ihre Umwelt gegeben werden. Eine Erzieherin unterstützt die Kinder bei der Bewältigung und Einordnung neuer Erfahrungen und führt sie an Werte und Normen heran. Erzieherinnen begleiten die vielfältigen und sich rasant vollziehenden Entwicklungsprozesse, die die Kinder in den ersten sechs Lebensjahren durchlaufen: Angefangen von den ich-bezogenen Entwicklungsaufgaben wie Sprechen und Laufen, über den Erwerb verschiedenster Kulturtechniken bis hin zu sozial-bezogenen Entwicklungsaufgaben, um sich in einer Gruppe zurecht zu finden. Diese Entwicklungsprozesse ermöglichen den Kindern, sich in der Welt zu orientieren. Die Bedingung, um solch eine Unterstützungs- und Sozialisationsfunktion zu erfüllen, ist eine stabile emotionale Zuwendung der Erzieherin zum Kind. Eine für ein Kind verantwortliche Erzieherin muss sich auf die individuelle Verschiedenheit jedes Kindes einlassen und einstellen. Dabei steht sie dem Kind, ebenso wie das Kind selbst der Erzieherin, als individuelle Persönlichkeit gegenüber. Jede Erzieherin hat ihre je eigene Lebenserfahrung, ihre persönliche Geschichte, die geprägt ist durch die Lebensgeschichte anderer; sie hat ihre Talente und Vorlieben, ihr Temperament und ihre Vorstellungen vom Leben. Eine Erzieherin ist die Interaktionspartnerin des Kindes. Sie ist mit *ihrer gesamten Persönlichkeit* das Gegenüber des Kindes und nicht nur mit einem Ausschnitt ihrer Persönlichkeit.

Aus der beschriebenen Sozialisationsfunktion, die jede Erzieherin ausfüllen muss, ist die Relevanz der Person der Erzieherin für den Entwicklungsprozess der ihr anbefohlenen Kinder ableitbar. Die Frage nach der Sicht der Erzieherin auf sich selbst und auf ihr berufliches Handeln ergibt sich notwendigerweise, wenn eine professionsanalytische Forschungshaltung eingenommen wird. Wie eine handelnde Person sich selbst und ihr Handeln sowie damit einhergehend auch andere Personen und ihr Handeln begreift, ist von ihrem Selbstverständnis abhängig und drückt sich in ihm aus. Auf die berufliche Praxis bezogen, ist von einem professionellen Selbstverständnis zu sprechen, sofern es selbstreflektiv und selbstkritisch ist. Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit liegt auf der Sicht der Erzieherinnen auf ihren Beruf und auf sich selbst als Akteurinnen

in diesem Beruf. Diese Innenansicht des Erzieherinnenberufes soll das professionelle Selbstverständnis des beruflichen Handelns der Erzieherinnen rekonstruieren.

Das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen und ihre professionellen Kompetenzen werden in zwei unterschiedlichen Untersuchungsdimensionen näher analytisch betrachtet.

In der *ersten* Untersuchungsdimension wird das berufliche Selbstverständnis der Erzieherin an der Schnittstelle zwischen Kindergarten und Schule analysiert. Beide Berufsgruppen, die der Erzieherinnen und die der Lehrerinnen, haben Berührungspunkte durch die in die Schule übergehenden Kinder, aber auch durch die ähnliche Aufgabenstellung beider Berufsgruppen. Sowohl Erzieherinnen als auch Lehrerinnen begleiten die Entwicklungs- und Bildungsprozesse von Kindern. Erzieherinnen setzen sich mit den Erwartungen und Anforderungen der Grundschullehrerinnen an die zukünftigen Schulkinder auseinander. Bedingt durch das Erfordernis der Auseinandersetzung mit den schulischen Anforderungen stellen die Lehrerinnen für die Erzieherinnen eine Herausforderung ihres eigenen professionellen Selbstverständnisses dar.

Die Verabschiedung der Kinder aus dem Kindergarten ist mit Bilanzierungen der Erzieherinnen verbunden: Habe ich als Erzieherin das Kind auf die Anforderungen in der Schule vorbereitet? Konnte ich die Erwartungen, die von Eltern und Lehrerinnen an mich als Erzieherin gestellt wurden, erfüllen? Dies auf die übernehmende Grundschule gerichteten bangen Bilanzierungsfragen können andere wichtige Einschätzungsfragen, die sich auf die Sozial- und Lebenstüchtigkeit der Kinder und auf ihre Persönlichkeitsentwicklung beziehen, ungerechtfertigterweise völlig überlagern.

In der Beziehung zwischen den Berufsgruppen der Erzieherinnen und Lehrerinnen zeichnen sich untergründige Spannungen ab. Ein Grund dafür liegt darin, dass der Schule durch ihre Selektions- und Qualifikationsfunktion ein hoher gesellschaftlicher Wert beigemessen wird. Die Schule hat die zentrale Funktion, die Kinder an die Beruflichkeit heranzuführen. Dabei fungiert sie auch – oft ohne das zu wollen – als erste formale Selektionsinstanz für die späteren Chancen, im sozialstrukturellen Schichtungssystem der Gesellschaft einen hohen Status einzunehmen. Im Gegensatz dazu gilt der Kindergarten bis in die Gegenwart vielerorts vordergründig „nur“ als familienergänzende Betreuungsinstitution. Die latenten Spannungen zwischen den beiden Berufsgruppen werden weiterhin durch den verschiedenen Ausbildungsgrad von Lehrerinnen und Erzieherinnen – Hochschulabschluss versus Fachschulabschluss – forciert. Die Gefahr besteht, dass die

Erzieherinnen schon in der Ausbildung den Lehrerinnen gegenüber einen strukturellen Minderwertigkeitskomplex entwickeln und ihn später im Beruf nicht mehr loswerden können. Erzieherinnen, die den Erfolg ihrer Arbeit daran messen, wie zufrieden die Lehrerinnen mit den schulvorbereitenden Fähigkeiten der aus dem Kindergarten kommenden Kinder in der Schule sind, erliegen dieser Gefahr.

Lehrerinnen sind dagegen aufgrund ihrer akademischen Ausbildung und ihrer formalen organisatorischen Machtstellung „institutionell“ selbstsicher in der Beziehung zu den Erzieherinnen, während die Erzieherinnen unsicher in der Beziehung zu den Lehrerinnen sind und sich immer wieder hinsichtlich ihrer angeblich geringeren Professionalität hinterfragen. In Folge dieser Unsicherheiten der Erzieherinnen haben die Lehrerinnen die Möglichkeit, mit Forderungen an die Schulvorbereitung im Kindergarten weitreichend in die inhaltliche Arbeit der Erzieherinnen einzugreifen – die Gestaltung des Übergangs der Kinder vom Kindergarten zur Schule ist ein zentraler Arbeitsbereich für Erzieherinnen, der demnach stark desorientierend sein kann.

Neben den Erwartungen der Lehrerinnen gibt es auch noch die oft drängenden Erwartungen der Eltern, dass Erzieherinnen den Kindern in formalen Bildungsangeboten schulrelevante Inhalte vermitteln. Indem die Erzieherinnen sich diesen Forderungen der Eltern und Lehrerinnen beugen, wird ihre ganzheitliche Bildungs- und Erziehungsarbeit zugunsten einseitiger schulvorbereitender Maßnahmen zurückgedrängt. Erzieherinnen schaffen es oftmals nicht, in einen gleichberechtigten Diskurs mit den Lehrerinnen zu treten, obwohl den Erzieherinnen bewusst ist, dass Kinder gerade im Kindergarten die komplexen Formen von Sozialität entwickeln müssen, die für deren Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung sind – nicht zuletzt (aber nicht nur!), um sich in der Schule bewähren zu können. Ebenso fällt es Erzieherinnen häufig schwer, den Eltern die Relevanz ganzheitlicher Bildungs- und Entwicklungsprozesse überzeugend nahezubringen und im Sinne einer Erziehungspartnerschaft das Zutrauen der Eltern in ihre eigene Fachlichkeit zu gewinnen.

Die Untersuchung der Transition der Kinder vom Kindergarten zur Schule zeigt somit einen Arbeitsbereich in der Elementarpädagogik auf, der enorme Anforderungen an die Erzieherinnen stellt. Diese Anforderungen werden von Erzieherinnen entweder als besonders interessant aufgefasst oder als entfremdend und ihre Berufsidentität in Frage stellend. Die Forderung, die Qualität der Kindergärten zu erhöhen und auch dort die Bildung stärker zu etablieren, brachte ambivalente Konsequenzen mit sich: Einerseits

wird dem Kindergarten als Bildungsinstitution seither ein höherer Stellenwert beigegeben. Andererseits wurden durch den systematisierten Bildungsauftrag gerade in den neuen Bundesländern die Erzieherinnen verunsichert. Mit der Ratifizierung der elementarpädagogischen Bildungspläne für Kindergärten in den einzelnen Bundesländern assoziierten viele ostdeutsche Erzieherinnen die Wiedereinführung ihrer ehemaligen Arbeitsgrundlage des Bildungs- und Erziehungsplanes in der DDR, in dem einem vormals in ihrer Berufspraxis in der DDR vorherrschend gewesenen instruktivistischen Bildungsverständnis wieder Raum geboten wurde. Als Reaktionen auf die Forderung von Bildung im Kindergarten auf die Einführung der *neuen* Bildungspläne entstanden gerade in einigen ostdeutschen Kindergärten wieder altershomogene Gruppen mit der Begründung, die Kinder nur so bestmöglich im Sinne elementarer kognitiver Operationen fördern und auf die Schule vorbereiten zu können. Schulvorbereitenden Übungen, wie Schwungübungen und Mengenlehre wurden wiederbelebt. Darüber hinaus entstand in den letzten Jahren eine Vielzahl von Trainingsprogrammen zur Einübung von schulischen *Vorläuferfähigkeiten* der Kinder.

Der Kindergartenalltag wird durch diese Trainingsprogramme und andere Angebote wie z.B. Früh-Englisch verschult. Dabei werden die Leistungen der Kinder eingeschätzt und bewertet – ähnlich wie beim schulischen Lernen. Das bringt die Gefahr der Stigmatisierung durch schlechte Leistungsbeurteilung bereits vor Eintritt in die Schule mit sich. Auch besteht die weitere Gefahr, dass die Institutions- und Einrichtungsorganisation „Kindergarten“ ihre Spezifik einbüßt: Der Prozesscharakter der kindlichen Bildung und Entwicklung und darüber hinaus ein auf der Grundlage von Selbstbildung beruhendes Bildungsverständnis im Sinne der Förderung von Konstruktion der Welt und des Selbst könnten abhanden kommen. Die kreativitätsfördernde Unbestimmtheitsdimension von Bildung, die nach *Marotzki* den experimentellen und suchenden Charakter von Bildungsprozessen als Bestimmungsmoment ausmacht (Marotzki 1990: 153) und die gerade in der Elementarpädagogik als handlungsleitend erscheint, droht durch die Überbordung der schulischen Arbeitsweisen in Gefahr zu geraten.

Im Spiegel der aufnehmenden Institution Schule und auch aus den Rückmeldungen der Eltern, deren Erwartungen besonders zum Zeitpunkt des Übergangs zur Schule an die Erzieherin herangetragen werden, wird für die Erzieherinnen die Frage nach der beruflichen Identität professionsanalytisch besonders drängend.

Die berufliche Identität der Erzieherinnen, die sich in der Vorbereitung der Kinder auf den Übergang in die Schule ebenso zeigt wie in den von Erzieherinnen vorgenommenen Einschätzungen hinsichtlich der antizipierten und erfahrenen Erwartungen der Lehrerinnen, wird ebenso analysiert wie die Fremdwahrnehmung und Fremdspiegelung durch die Lehrerinnen zum Zeitpunkt des Beginns der Schulzeit der Kinder. In dieser ersten Untersuchungsdimension wurde untersucht, inwieweit das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen von der angrenzenden Institution Schule und der Profession der Lehrerinnen beeinflusst wird.

Die professionelle Identität der Erzieherinnen ist jedoch nicht ausschließlich ein Kontrastbild zum Beruf der Lehrerinnen. Das professionelle Selbstverständnis und die professionellen Fähigkeiten der Erzieherinnen müssen über die gerade beschriebene Untersuchungsdimension hinaus auch noch ganz eigenständig untersucht werden.

In der *zweiten* Untersuchungsdimension wird das berufliche Selbstverständnis der Erzieherinnen mit einem biographieanalytischen Ansatz rekonstruiert. Es wird die Lebensgeschichte der Erzieherinnen – insbesondere wie sie in den Beruf hineingewachsen sind und wie sie sich im Beruf entwickelt haben – untersucht. Um rekonstruieren zu können, was die professionellen Kerne des Erzieherinnenberufes sind, wird die Beruflichkeit der Erzieherinnen, vor allem in ihrer Einbettung in den jeweiligen Lebenslauf der Erzieherin, betrachtet. Hieraus werden Aspekte der Berufsorientierung und Berufsidentifizierung rekonstruiert. Durch die biographieanalytische Perspektive werden die berufsbiographischen, kontext- und ausbildungsbezogenen Prozesse des Aufbaus beruflicher Handlungsorientierungen von Erzieherinnen aufgezeigt. Die Analyse der lebensgeschichtlichen Einbettung des Berufes ermöglicht uns die Berücksichtigung der je eigenen Sozialisationserfahrungen der Erzieherinnen für die Aneignung beruflicher Handlungsvorgaben.

In der vorliegenden Studie werden die berufsbiographischen Verläufe von Erzieherinnen untersucht, die ihre Ausbildung in der DDR absolviert haben. Es wird dargestellt, wie sich die Erzieherinnen zu den sich im Laufe ihrer Biographie veränderten Bedingungen und Anforderungen positioniert haben und über welche Anknüpfungs- und Gestaltungspotentiale sie verfügen. Die von der DDR geprägten biographischen und beruflichen Erfahrungszusammenhänge der Erzieherinnen lassen insbesondere die Veränderungen der Berufswirklichkeit im Zusammenhang der gesellschaftlichen Transformation in Ostdeutschland bedeutsam werden. Die berufsbiographischen Verläufe der unter-

suchten Erzieherinnen vollzogen sich im Kontext zweier Gesellschaftsformationen, die sehr unterschiedliche Vorstellungen von der Gestalt der Beziehungen zwischen individueller biographischer Entfaltung und gesellschaftlichen Anforderungen hatten bzw. haben. Das lässt zunächst erhebliche Schwierigkeiten der beruflichen Umorientierung vermuten. Inwieweit sich die in der staatssozialistischen Gesellschaftsformation geprägten Orientierungsstrukturen im professionellen Selbstverständnis der Erzieherinnen immer noch aufzeigen lassen bzw. welche Veränderungsprozesse mit gegebenenfalls welchen Schwierigkeiten stattgefunden haben, wird analysiert. Da die vorliegende Studie die Transformation der DDR-Kindergartenpädagogik zur Kindergartenpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland in den Blick nimmt und in der DDR der Kindergarten ausdrücklich als Vorschule gesehen wurde, sind die hintergründigen Orientierungsstrukturen, insbesondere hinsichtlich der Berufskomponente der Vorschulerziehung der Erzieherinnen im Kontext ihrer Berufsbiographie, besonders interessant.

## **Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Studie zur Berufsidentität von Erzieherinnen wird neben der Einleitung in drei Hauptteilen entwickelt:

Im ersten Teil (Kapitel 1) wird die auf der Grundlage gesellschaftlicher Veränderungen sich abzeichnende historische Entstehung, Entwicklung und Veränderung des Erzieherinnenberufes nachgezeichnet. Diese Darlegung verdeutlicht die in Deutschland bis in die ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts zurückreichenden und bis heute maßgeblichen Sichtweisen bei der Verortung der institutionellen Kleinkindbetreuung als familienergänzende Betreuungsinstitution oder als unterste und erste Stufe des formalen Bildungssystems. Diese historisch sehr früh grundgelegten Sichtweisen haben ihre Wirkungen in der Berufsgeschichte des Erzieherinnenberufes bis heute hinterlassen.

Zu dem an die Darstellung der historischen Gründungsphase der Kindergartenpädagogik anschließenden Abschnitt der Dissertationsschrift beinhaltet die Darstellung der Kindergartenpädagogik in der DDR sowohl die staatlichen Kindergärten und die Ausbildung zur staatlichen Kindergärtnerin in der DDR als auch die konfessionellen – evangelischen und katholischen – Kindergärten und die Ausbildung der in den Kindergärten tätigen evangelischen Kinderdiakoninnen und katholischen Kindergärtnerinnen.

Anschließend werden die grundlegenden Veränderungen im Bereich der Elementarpädagogik auf dem Gebiet der neuen Bundesländer nach der gesellschaftlichen Transfor-



mation der DDR zur Bundesrepublik Deutschland dargelegt. In dieser Umbruchsituation galt es für die ostdeutschen Kindergärtnerinnen erhebliche Irritationen zu bewältigen.

Die institutionskundliche Darstellung greift zum Abschluss des ersten Teils der Dissertationsschrift die als „Aufbruch“ bezeichnete Großwetterlage der Elementarpädagogik seit der Jahrtausendwende mit den in dieser Zeit maßgeblichen Debatten auf. Die Qualitäts-, die Bildungs- und die Ausbildungsdebatte werden nachgezeichnet, letztere mit ihren Diskursen zur Akademisierung des Erzieherinnenberufes. Es wird in diesem Kontext aufgezeigt, dass professionelles Handeln der Erzieherinnen in makrosoziale Zusammenhänge eingebettet ist und die Entwicklung des Erzieherinnenberufes ein Strukturfordernis innerhalb gesellschaftlicher Veränderungen darstellt.

Die Darstellung der historischen Entfaltung des Erzieherinnen-Berufes wird als „Außenansichten des Erzieherinnenberufes“ betitelt, da es unser Anliegen ist, die Bestimmungsfaktoren des Berufes, die außerhalb der beruflichen Akteure selbst liegen, zu beleuchten. Die kontextuellen Bedingungen der die historische Entfaltung des Erzieherinnenberufes bestimmenden Faktoren sind bedeutsam, um die im zweiten Teil der Arbeit entfalteten „Innenansichten des Erzieherinnenberufes“ verstehen zu können. Da die forschungsleitende Fragestellung zum beruflichen Selbstverständnis der Erzieherinnen im Kontext von gesellschaftlichen und institutionellen Veränderungen einerseits und von individuellem, insbesondere biographischem, Handeln andererseits zu verorten ist, entschieden wir uns in der vorliegenden Arbeit für die Triangulation unterschiedlicher Untersuchungsmethoden.

Im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit werden zwei empirische Untersuchungen der Analyse beruflicher Identität von Erzieherinnen dargestellt (Kapitel 2 und Kapitel 3).

### **Transitionsstudie (Kapitel 2)**

Im Kontext des institutionellen Übergangs der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule wurden die Ausgestaltung der Beruflichkeit, die spezifischen Kompetenzen und Schwierigkeiten der Erzieherinnen untersucht. Die Transitionsstudie innerhalb der vorliegenden Dissertationsschrift ist im Rahmen des vom BMBF geförderten Forschungsprojektes „Den Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule gemeinsam gestalten – eine Thüringer Bestandsaufnahme“ entstanden. Dieses Forschungsprojekt wurde in den Jahren 2011/2012 an der Fachhochschule Erfurt durchgeführt. Das Ziel des Ge-

samtforschungsprojektes war eine umfassende Untersuchung der Gestaltung des Übergangs der Kinder vom Elementar- zum Primarbereich, also vom Kindergarten in die Grundschule, in Thüringen.

In der vorliegenden Dissertationsschrift erfolgt nach der Beschreibung der Projektskizze die Darstellung der quantitativen Fragebogenerhebung zur Iststand-Analyse der Gestaltung des Übergangs. Nachfolgend werden die aus der Datenanalyse der quantitativen Untersuchung herauskristallisierten beiden unterschiedlichen Haupttypen institutionalisierter Übergangskooperation zwischen elementar- und primarpädagogischen Einrichtungen in zwei qualitativen Fallstudien dargelegt. Hierbei werden die Antworten der Informantinnen auf die vertiefenden Fragen nach dem beruflichen Selbstverständnis der Erzieherinnen genauer analysiert und es werden die Funktionen und Wirkungen der pädagogischen Arbeit der Erzieherinnen und Lehrerinnen innerhalb der Kooperation bei der Übergangsgestaltung erhellt.

Als forschungsmethodologischer Rahmen der beiden qualitativen Fallstudien wurde die Grounded Theory (Strauss 1998; Strauss/Corbin 1996) gewählt. Es waren ja problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Kindern, Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen durchgeführt worden. Die in der Auswertung der Interviews mit der Grounded Theory entwickelten Kategorien wurden jeweils fallstudien- und akteursbezogen dargelegt. Die Ergebnisse des zweiten Kapitels wurden sodann in einer vergleichenden Diskussion übergreifender Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Untersuchung abschließend verdichtet; entsprechend wurde auf einer ersten Stufe das Forschungsergebnis der Übergangsstudie abstrahiert.

### **Biographiestudie (Kapitel 3)**

Das dritte Kapitel entwickelt weitere Aspekte der Berufsidentifizierung von Erzieherinnen. Ihr professionelles Selbstverständnis wird biographieanalytisch untersucht. Zunächst wird der theoretisch-methodische Ansatz der Biographiestudie erläutert. Das Erhebungsinstrument des autobiographisch-narrativen Interviews nach *Schütze* (1981, 1983) geht über eine punktuelle Erfassung der Berufsidentität hinaus und untersucht die Beruflichkeit als Prozess, der in das biographische Geschehen eingebettet ist. Die Interviews werteten wir mit der Narrationsanalyse nach *Schütze* (2008) aus. In zwei Extremfallanalysen – die den Kern der biographieanalytischen Untersuchung ausmachen und in aller Ausführlichkeit dargestellt werden – sowie in zwei weiteren Fallvignetten wird der empirischen und theoretischen Reichhaltigkeit der lebens- und berufsgeschichtli-

chen Interviewdarstellungen sinnrekonstruktiv und prozessanalytisch nachgegangen. Durch die Wahl besonders stark kontrastierender Fälle wurde darauf geachtet, dass die theoretische Gesamtvarianz des Forschungsfeldes möglichst weitgehend ausgeschöpft wird (Glaser/Straus 1967: Kap. III und V). Die detaillierten empirischen Extremfallanalysen und Fallvignetten repräsentieren im dritten Kapitel besonders charakteristische Kompetenzen, Aufgaben, Möglichkeiten und Quellen des Selbstverständnisses im Erzieherinnenberuf, aber auch die auftauchenden systematischen Schwierigkeiten mit und in dem Beruf.

Die Ergebnisse der theoriegenerierenden Forschungsarbeit werden im dritten Teil der vorliegenden Studie entwickelt. Zunächst wird dabei (Kapitel 4) die Berufsidentifizierung im Erzieherinnen aus biographieanalytischer Sicht expliziert und dann werden die Ergebnisse der Transitionsstudie in die Darstellung der Aspekte beruflicher Handlungswirklichkeit einbezogen (Kapitel 5). Diese im Ergebnissteil der Dissertationsschrift dargestellten theoretischen Implikationen und Aspekte beruflicher Handlungswirklichkeit der empirischen Untersuchungen werden in zwölf Abschnitten entfaltet, z.B. zu *Unterschiedlichen Konzeptionen im Erzieherinnenberuf* oder zur *Diffusität der Erziehungsaufgabe zwischen der beruflichen Erzieherinnenrolle als „professionelle Mütterlichkeit“ und der familialen Mutterrolle als „mütterliche Professionalität“* oder zu den *„Dimensionen der Arbeitsvollzüge im Erzieherinnenberuf“*. Unsere Gesamtuntersuchung schließt mit einem Fazit (Kapitel 6), welches die zentralen Erkenntnisse unserer beiden Forschungsstränge zusammenfasst und einen Ausblick auf daran mögliche anschließende Forschungsfragen eröffnet.

# I. Außenansichten: Determinanten des Erzieherinnenberufes

## 1 Institutionskunde der Kindergartenpädagogik

Die professionelle Basis des Erzieherinnenberufes liegt bereits in den Anfängen der Kindergartenpädagogik. Dieses Kapitel hat die Funktion, die professionellen Grundlagen sowie die Sinnweltelemente einer professionellen Sozialwelt einer Kindergartenpädagogik zu skizzieren. Die Geschichte des Kindergartens spielt dabei eine wesentliche Rolle. Im Folgenden werden nur die aus unserer Sicht entscheidenden Ereignisse hervorgehoben.<sup>10</sup>

### 1.1 Anfänge der Kindergartenpädagogik (C.N.)

Die Wurzeln der Pädagogik der frühen Kindheit gehen kulturgeschichtlich bis ins Zeitalter der Aufklärung zurück (Ebert 2006: 16).<sup>11</sup> Die Aufklärung hat für die Humanisierung<sup>12</sup> des sozialen und kulturellen Lebens, für die Achtung der Menschenwürde und die Anerkennung der Gleichheit aller Menschen ebenso wie für die Entwicklung der Wissenschaften und der pädagogischen Praxis entscheidendes geleistet. Im Kontext einer neuen, freiheitlichen Gesellschaftsordnung, die die Rechte des Einzelnen ins Zentrum rückt, haben die Pädagogen<sup>13</sup> der Aufklärung ihre Ideen zu einem Erziehungswesen für alle Volksschichten entwickelt. Über den Zusammenhang von Mutterschaft und

---

<sup>10</sup> Hinsichtlich der thematischen Gebundenheit dieser Arbeit wird zur Geschichte des Kindergartens auf die einschlägige Literatur verwiesen: Ernig/Neumann/Reyer 1987; Müller 1989; Grossmann 1994; Aden-Grossmann 2002; Reyer 2006.

<sup>11</sup> Aufklärung ist jene geistesgeschichtliche Epoche des 18. und 19. Jahrhunderts, die vom Bürgertum getragen, das geistige Leben in ganz Europa und Nordamerika bestimmte. Aufklärung ist „der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit unter zu Hilfenahme der Vernunft“ (sapere aude) (Kant 1784). Mündigkeit im damaligen Kontext wurde verstanden als die Fähigkeit sich wirtschaftlich selbst zu versorgen, sich um den eigenen Schutz zu kümmern, auf sozialem, ökonomischem und intellektuellem Gebiet. Als Erziehungsziel ist Mündigkeit nur mit bestimmten gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen umzusetzen. Die „selbstverschuldete Unmündigkeit“ meint hier sowohl die Faulheit des Menschen, sich nicht seines eigenen Verstandes zu bedienen als auch die Bevormundung durch Staat und Kirche.

<sup>12</sup> In dieser Zeit kam es zu vielen neuen Erkenntnissen der Naturwissenschaften, das bewirkte, dass sich das Welt- und Menschenbild zunehmend am Humanismus orientierte. Die bisherige Ordnung, der Herrschaftsanspruch der absoluten Monarchie und der absolute Wahrheitsanspruch der Kirche, wurden in Frage gestellt. Dies kam u.a. in „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“, der Parole der Französischen Revolution, zum Ausdruck.

<sup>13</sup> Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), Johann Bernard Basedow (1724-1790), Johann Heinrich Campe (1746-1818), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).

Erziehung respektive Familienleben und Gemeinwohl wurde schon Ende des 18. Jahrhunderts nachgedacht. Die Führungsrolle in der Erziehung wurde freilich in dieser Zeit immer noch Vätern oder anderen männlichen Autoritätspersonen zugeschrieben. Das öffentliche Interesse an der mutterzentrierten Häuslichkeit, das im Allgemeinen Landrecht von Preußen formuliert wurde, bezieht sich ausschließlich auf die Gesundheitsfürsorge von Müttern und Kindern. Im gesamten deutschsprachigen Raum entstand so eine Vermischung von väterlicher Autorität und Staatsautorität (ebd.: 18).

Der 1762 von *J.J. Rousseaus* in Frankreich veröffentlichte Entwicklungsroman „*Emilie oder Über die Erziehung*“ wurde auch in Deutschland große Aufmerksamkeit zuteil. In Deutschland entwickelte sich zu dieser Zeit eine etablierte männerzentrierte Erziehungswissenschaft. Vertreter der Philanthropen<sup>14</sup> sind neben *Rousseaus* u.a. *Salzmann*, *Campe* und *Basedow*. Die Mutter spielte aufgrund der natürlichen Mutterschaft eine wichtige Rolle. Die Philanthropen schrieben der Mutter für die Kindererziehung noch keine Bedeutung zu (Rousseau 1762/1978; Salzmann 1806/1887/1964). Eine Verlagerung auf einen mutterzentrierten Ansatz der Kindererziehung findet bei *Pestalozzi* statt. Anders als *Rousseaus* übertrug *Pestalozzi* einen Großteil der moralischen und kulturellen Verantwortung der Kindererziehung auf die Mutter. In seinem 1802 erschienen Buch „*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*“ beschreibt er die Relevanz der Mutter-Kind Beziehung für die Entwicklung des Kindes.

Die Geschlechterdifferenz zeichnet sich im Theorie-Praxis-Verhältnis der Kleinkindpädagogik erstmals unter *Pestalozzi* ab (Pestalozzi 1801/1983).

Die mütterliche Erziehungsarbeit hat bei *Pestalozzi* eine kulturstiftende Bedeutung erlangt. Auch *Heinrich Campe* als Pädagoge der Aufklärung formuliert in seinem Konzept des „natürlichen“ Berufs der Frau als „Hausfrau, Gattin und Mutter“ die Erziehungsarbeit als speziell von Frauen zu erbringende Leistung (Campe 1785).

Das berufliche Handeln<sup>15</sup> des Menschen ist im Kontext der Aufklärung ein Dienst an der Gesellschaft und nicht mehr nur ein Dienst an Gott und dem Nächsten. Die individuellen Anlagen und Fähigkeiten und nicht wie bisher Tradition oder göttliche Weisung, sind nunmehr entscheidend dafür, welche Leistungen der Einzelne zu erbringen

---

<sup>14</sup> Philanthrop (griechisch): Menschenfreund. Die Philanthropen begründeten eine pädagogische Bewegung, die ca. zwischen 1770 und 1800 auf der Grundlage von Ideen der Aufklärung eine Reform der Erziehung herbeiführen wollten.

<sup>15</sup> Im Protestantismus verstand man unter Beruf eine Pflicht oder Leistung des Einzelnen, die sich aus seinem Stand oder Amt ergibt.

hat. Es erfolgt damit eine Individualisierung der Berufswahl. Erstmals beschrieb *Campe* den Berufsgedanken für Frauen. Er begründete sein Bildungskonzept für Frauen damit, dass sie ihrer Bestimmung nach „beglückende Gattinnen, bildende Mütter und weise Vorseherinnen des inneren Hauswesens“ (Ebert 2006: 22) sein sollten. Basierend auf der Ungleichheit der Geschlechter und mit der Begründung, dass die Frau ihre Rolle als von Gott gewollt und naturgegeben erfüllen muss, wurde die Konstruktion des „weiblichen Berufs“ zum Leitbild der bürgerlichen Mädchenerziehung im 19. Jahrhundert. Dabei bezog sich *Campe* jedoch ausschließlich auf Frauen aus bürgerlichen Familien. Das bürgerliche Bildungskonzept für Mädchen war im Gegensatz zu dem der Jungen nicht an ihren jeweils individuellen Fähigkeiten ausgerichtet, sondern zielte auf ein berufliches Wirken im häuslich-familiären Kreis. Die Arbeit der Frauen der unteren sozialen Schichten wurde nicht als Beruf, sondern als Erwerbsarbeit bezeichnet und die Erziehung der Mädchen dieser Schichten orientierte sich an deren Lebensverhältnissen (ebd.).

In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstanden die ersten vorschulischen Betreuungsanstalten, wie Säuglingspflegeanstalten, Krippen, Kleinkindbewahranstalten und ab 1840 der Fröbelsche Kinder-Garten.

Diese Pflege- und Erziehungseinrichtungen für Kinder unter 6 Jahren wurden nach *Reyer* aus sogenannter „Privatwohltätigkeit“ und „christlicher Liebestätigkeit“ heraus gegründet. Träger dieser Einrichtungen waren im Wesentlichen Vereine. Ziel der Träger war es, Mütter von der Betreuungsarbeit freizustellen, damit sie der Erwerbsarbeit nachgehen konnten, aber auch die Kinder in dieser Zeit nach trägerspezifischen Wertvorstellungen zu erziehen (Reyer 2006: 27ff.). Kinder im Vorschulalter sollten eigentlich von den Müttern erzogen werden. Die außerhäusliche Erwerbstätigkeit war jedoch zum Überleben der Familien notwendig. Außerfamiliale Betreuungseinrichtungen hatten also die Aufgabe, Müttern die Möglichkeit des Arbeitens zu geben und darüber hinaus den Zweck der Erziehung und Betreuung der Kinder zu erfüllen. Die Erziehungs- und Betreuungsaufgabe der außerfamilialen Einrichtungen war allerdings nachgeordnet (ebd.: 61).

In der Literatur wird der Wandel der Rolle der Frau hin zum außerhäuslichen Tätigsein und der damit verbundenen Notwendigkeit einer Kinderbetreuung immer wieder mit der einsetzenden Industrialisierung erklärt (Ebert 2006: 28f.; Aden-Grossmann 2002: 20ff.). Dieser „Industrialisierungsthese“ widerspricht *Reyer* vehement (Reyer 2006: 59ff.).

Aus seiner Sicht war das Hauptmotiv, das zur Entstehung vorschulischer Betreuungseinrichtungen führte, wie beschrieben, die Erwerbsarbeit der Mütter. Erwerbsarbeit<sup>16</sup> war in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nur zu einem kleinen Teil Industriearbeit<sup>17</sup>. Die Industrialisierung sei somit nicht zur Entstehungserklärung der Betreuungseinrichtungen heranzuziehen (ebd.: 59).

Etwa zeitgleich zur Entstehung nebenfamiliärer Betreuungseinrichtungen für Kinder im vorschulischen Alter wurde in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts die Familiennorm des Bürgertums verallgemeinert. Sie verlangte eine enge Mutter-Kind-Beziehung innerhalb der Familie. Allgemein galt, dass Kinder in der frühen Kindheit in die Familie gehören, da sich nur im familialen Haushalt die Anlagen des Kindes und auch die der Frau und Mutter natürlich entfalten. Familienarbeit entspricht den natürlichen Anlagen und dem Wesen der Frau (ebd.: 61; Ebert 2006: 27). Ebenso wie Erwerbstätigkeit von Müttern wurde auch die öffentliche Kleinkinderziehung als von der bürgerlichen Norm abweichend und damit als unnatürlich und künstlich betrachtet. Hier entstand ein Spannungsfeld zwischen dem Erziehungsideal des idealen Mutterbildes und der realen Lebenswelt vieler Frauen, gerade aus ärmeren Schichten (Reyer 2006: 61). Befürwortern der nebenfamiliären Einrichtungen wurde vorgeworfen, sie gefährdeten die „Familienbande“ und „entfremdeten“ das Kind von seiner Mutter. Nach *Reyer* ist das zentrale Legitimationsargument, das an dieser Stelle angeführt wurde: „Man kann nicht gefährden, was nicht vorhanden ist! Aber: die natürliche Familie und die Mutterliebe sind prinzipiell nicht zu ersetzen!“ (ebd.: 63). Stellvertretend für die Befürworter nebenfamiliärer Einrichtungen sollen hier *Theodor Fliedner*, Begründer der christlichen Kleinkinderschul-Bewegung, und *Friedrich Fröbel*, Begründer der Kindergarten-Bewegung, genannt werden. Das Spannungsverhältnis zwischen der Erziehung im privaten und öffentlichen Raum war vorprogrammiert. Trotz der aufgezeigten Spannungsverhältnisse entstanden zahlreiche Einrichtungen für Kinder unter 6 Jahren<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Bäuerinnen, die Tagreisen machten, Tagelöhnerinnen, Wasserträgerinnen, Badfrauen, Krankenwärterinnen, Hebammen, Dienstmägde, usw. (Wertheimer In: *Reyer* 2006: 59).

<sup>17</sup> Fabrikarbeitsarbeit der Frauen gab es in einem größeren Umfang erst Ende des 19. Jahrhunderts (*Reyer* 2006: 59).

<sup>18</sup> Vielfältig waren die Bezeichnungen der Einrichtungen sowie die herausgegebenen Schriften. In den Herzogtümern Schleswig und Holstein war in der allgemeinen Schulordnung von 1814 von „Aufsichterschulen“ für „die kleinsten Kinder unter sechs Jahren“ die Rede. In Preußen wurde 1826 die Übersetzung der Schrift mit dem Titel „Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinderschulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen.“ von dem Engländer *Samuel Wilderspins* verbreitet. In Sachsen wurde 1829 über

1840 gründete *Friedrich Fröbel* in Rudolstadt einen Kinder-Garten<sup>19</sup>. Die Einrichtung ging aus einem von ihm geleiteten Spielkreis hervor. Die Familien, die den von *Fröbel* gegründeten Kinder-Garten nutzten, gehörten zum aufgeklärten Bürgertum. Im Kinder-Garten wurden Kinder durch Spiele und Beschäftigung gefördert. Sie wurden so auf die Schule vorbereitet. Der Kinder-Garten sollte ebenfalls als Ausbildungsstätte für Erziehungsaufgaben dienen. Es wurden Spielmaterialien entwickelt und fachliche Diskurse geführt, die später veröffentlicht wurden (Aden-Grossmann 2002: 39). Von nun an regte *Fröbel* die Gründung von Elternvereinen an, die Initiatoren weiterer Kinder-Gärten u. a. in Frankfurt a. M., Gotha, Dresden und Coburg. Bis 1847 gab es sieben Kinder-Gärten und drei Kleinkindbewahranstalten, die nach dem Fröbelkonzept arbeiteten.

Wie erwähnt war Anfang des 19. Jahrhunderts der Widerstand gegen die Errichtung außerfamiliärer Betreuungseinrichtungen enorm. Unter den Befürwortern gab es unterschiedliche Auffassungen zu den Gründen der öffentlichen Kleinkinderziehung.

*Klattenhoff* spricht in diesem Zusammenhang von zwei Konzeptionen, die im 19. Jahrhundert maßgeblich für die entstehenden Einrichtungen waren. Er stellt die Bewahranstalten und Kleinkinderschulen u.Ä. dem Kindergarten gegenüber (*Klattenhoff* 1987: 106ff.). Die Befürworter der außerfamiliären Betreuungseinrichtungen teilt *Reyer* zwei Lagern zu, der sogenannten Nothilfeaktion<sup>20</sup> und der Bildungsfaktion<sup>21</sup>.

---

die „Bewahr- und Beschäftigungsanstalten für noch nicht schulfähige Kinder“ berichtet. Der evangelische Geistliche *Theodor Fliedner* gründete 1835 nach einer Reise durch England und Schottland in Kaiserswerth bei Düsseldorf eine Strickschule für arme Kinder. Sie wurde 1836 zu einer Kleinkinderschule für Kinder aller Konfessionen erweitert. Eine Besonderheit war eine von ihm gegründete „Vorschule“. Das war eine Vorbereitungsschule mit Elementarunterricht für die älteren Vorschulkinder. „Kinderpflegen“ nannte man im Königreich Württemberg die Einrichtungen für Kinder unter 6 Jahren. *Fröbel* bezeichnete die Einrichtungen vor 1840 auch als „Spiel- und Beschäftigungsanstalten“. *J. Fölsing* und *C. F. Lauckhard* veröffentlichten 1848 das Buch „Die Kleinkinderschulen, wie sie sind und was sie sein sollen“. In ihm führten sie neun Bezeichnungen von Einrichtungen für Kinder unter 6 Jahren auf: Kleinkinderbewahr-Anstalten, Kleinkinderpflege-Anstalten, Kleinkinderbeschäftigungs-Anstalten, Warteschulen, Bewahrschulen, Kleinkinderschulen, Kindergärten, Vorschulen, Spielschulen (*Reyer* 2006: 48ff.). Die Autoren sprachen sich für Kleinkinderschule aus „weil das Wort Alles so ziemlich in sich schließt, was die Sache bedeuten will, und weil man, ohne weiteres Nachfragen, sogleich versteht, was mit dem Namen gesagt sein soll. Er ist deutlich. Auch ist er der populärste und bekannteste. Er hat gleichsam das Bürgerrecht in der Sprache erlangt“ (*John In: Reyer* 2006: 51). Neben den aufgeführten Bezeichnungen der Betreuungseinrichtungen für Kinder unter 6 Jahren ergänzt *Reyer* um weitere gebräuchliche Namen: Erziehungs-Schule, Hüteschule, Strickschule, Aufsichtsschule, Kinder-Schule, Kinderbewahrschule (*Reyer* 2006: 28).

<sup>19</sup> In der Literatur wird *Friedrich Fröbel* fast immer als Urheber des Begriffs „Kindergarten“ genannt, das ist eine falsche Annahme. Zur Etymologie des Wortes „Kindergarten“ siehe: *Erning/Gebel* 2001: 23ff.

<sup>20</sup> Die Vertreter der Nothilfeaktion sprachen sich dafür aus, dass nebenfamiliäre Einrichtungen Nothilfeeinrichtungen bleiben sollten, also nur für Kinder sein sollten, deren Mütter erwerbstätig sein mussten und somit die familiäre Betreuung nicht gewährleisten konnten. D.h. Einrichtungen für alle Kinder waren nicht gewünscht. Die christlichen Kleinkinderbewahranstalten verstanden sich als Nothilfeeinrichtungen.



*Reyer* verweist in diesem Zusammenhang auf die Entwicklung der grundlegenden Strukturen des Volksbildungssystems zu dieser Zeit und den hierzu naheliegenden Gedanken, einen Unterbau der Schule zu gestalten (*Reyer* 2006: 67). In Deutschland grenzte man die nebenfamilialen Betreuungseinrichtungen strikt von den schulischen Einrichtungen ab.

Im thüringischen Rudolstadt tagte im August 1848 eine von *Friedrich Fröbel* initiierte Lehrerversammlung. Zu ihr kamen ca. 260 Lehrer, die eine Petition an die zu dieser Zeit in der Frankfurter Paulskirche tagende Nationalversammlung verfassten. In der Eingabe appellierten sie an die „deutschen Regierungen und den Reichstag“ die öffentlichen Vorschuleinrichtungen, insbesondere Kindergärten den Volksschulen einzugliedern. Der Deutsche Lehrer-Verein forderte die „einheitlich vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte deutsche Volksschule“ (ebd.: 212). Darüber hinaus forderten sie, dass der Staat die Trägerschaft und Finanzierung übernimmt und die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen organisiert. Nach *Reyer* war dies die erste Verdichtungszone in der Gestaltung des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule (ebd.). Die Reaktion auf die von *Fröbel* initiierte Petition von 1848 war verheerend. 1851 wurden Kindergärten verboten, die sich der Pädagogik *Fröbels* verschrieben. Ein Schreiben von 1851 aus dem Ministerium stellt heraus, „dass sich das Verbot auf die allgemeinbildenden Qualitäten der Fröbelschen Bildungstheorie bezog“ (ebd.: 55). Dieses Kindergartenverbot war auf die 1848 gescheiterte Revolution zurück zu führen. Es verhinderte vorerst die weitere Ausbreitung Fröbelscher Ideen. *Reyer* schreibt dazu, „es dürfte in der Geschichte der Pädagogik einmalig sein, dass man durch Kinderspiele die staatliche Ordnung gefährdet sah“ (ebd.). Acht Jahre nach *Fröbels* Tod wurde das Verbot der Fröbel'schen Kindergärten im Jahr 1860 aufgehoben.

---

Die meisten Befürworter öffentlicher Kleinkinderziehung waren über das gesamte 19. Jahrhundert der Meinung, die Einrichtungen öffentlicher Kleinkindererziehung seien Nothilfeeinrichtungen. Die Vertreter der Nothilfefraktion waren der Meinung, dass ein Kleinkind in einer Familie am besten gefördert werde und diese Art der Einrichtung lediglich familienunterstützend für eine Minderheit von Kindern sei. Sie gingen davon aus, dass sich mit Besserung der wirtschaftlichen Verhältnisse der Familien auch die außerfamilialen Betreuungseinrichtungen auflösen würden.

<sup>21</sup> Die Bildungsfraktion, zu der auch *Fröbel*, der Vater der Kindergarten-Bewegung, gehörte, stellte die Minderheit dar. Sie forderten, dass Kleinkinderschulen und Kindergärten verpflichtend für alle Kinder als unterste Stufe im staatlichen Bildungssystem eingeführt werden sollten. Auch die Vertreter der Bildungsfraktion verwiesen auf die Notwendigkeit öffentlicher Betreuung auf Grund der Erwerbstätigkeit der Mütter (*Reyer* 2006: 62ff.). Sie waren aber im Gegensatz zur Nothilfefraktion der Auffassung, dass ein Kleinkind in der Familie allein nicht angemessen gefördert werde.

Die Zeit bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts war ruhig, verglichen mit den bisherigen Reformversuchen. In der Entwicklung des Verhältnisses von Elementarbereich und Schulbereich spricht *Reyer* von einer „Abriegelung gegen den Kleinkindbereich“ (ebd.: 95). Die Anhänger *Fröbels* suchten nach einer „organischen Verbindung zwischen Kindergarten und Schule“ (ebd.: 100). Die Bestrebungen des deutschen Fröbelvereins bezeichnet *Reyer* als zweite Verdichtungszone im Verhältnis von Kindergarten zur Grundschule (ebd.: 212).

### **Entstehung eines Berufs**

Im 19. und 20. Jahrhundert wurde die Arbeit des Mannes, die außerhalb der häuslichen Gemeinschaft stattfand, gesellschaftlich ungleich höher bewertet als die Familien- und Haushaltsarbeit der Frau. Dieses Phänomen war Auslöser der Frauenbewegung im 19. und 20. Jahrhundert<sup>22</sup>. Im Bürgertum setzt sich diese Ordnung der Aufspaltung zwischen männlicher Berufsarbeit und weiblicher Haushaltsarbeit schnell durch. In den ärmeren Schichten ließ die soziale und finanzielle Not eine so klare Trennung von Arbeitsbereichen der Frau und des Mannes nicht zu (Ebert 2006: 27f.). Vielmehr war die außerhäusliche Arbeit der Frau Voraussetzung für die Existenzsicherung der Familie. Die bürgerlichen Frauen hingegen begannen nun aber, die Fokussierung auf die Familie und innerhäusliche Arbeit als einengend zu empfinden.

Die Bedürfnisse der arbeitenden Frauen und die der bürgerlichen Frauen jener Zeit waren komplementär. Die einen brauchten Betreuungsmöglichkeiten für ihre Kinder, die anderen suchten Möglichkeiten außerhäuslicher Beschäftigung. Für die bürgerlichen Frauen war es von Bedeutung nicht *irgendeiner* Arbeit nach zu gehen. Vielmehr war es unerlässlich, eine standesgemäße Erwerbsmöglichkeit zu finden. Die öffentliche Kleinkinderziehung wurde als solche erkannt mit der Möglichkeit, als Kleinkinderlehrerin oder Kindergärtnerin zu arbeiten. So wurde die Bildungsfraktion durch die im 19. Jahrhundert entstehende Frauenbewegung unterstützt.

---

<sup>22</sup> Im gesellschaftlichen Kontext hatte ausschließlich die Arbeit des Mannes einen Wert, die nach Arbeitszeit und Entgelt gemessen wurde. Die Stellung des Mannes innerhalb der Arbeitswelt bewirkte und sicherte bürgerliche Existenz und soziale Anerkennung. Die soziale Absicherung der Familie war an das Arbeitsverhältnis des Ernährers geknüpft. Im Bürgertum war dieses Rollenverständnis mit einer Hierarchisierung zwischen produktivem Arbeitsbereich außerhalb der Familie und reproduktivem Arbeitsbereich innerhalb der Familie, wie auch mit einer solchen zwischen Mann und Frau verbunden. Frauen konnten nur über Heirat und die ihrem Wesen entsprechende Rollenübernahme der Hausfrau und Mutter sozialen Status erlangen. *Ebert* spricht in diesem Kontext von einem Identitätsverlust der Frauen aus den höheren Schichten (Ebert 2006: 27f.).

1840 hielt Fröbel eine Rede anlässlich des 400jährigen Jubiläums der Erfindung des Buchdrucks, in der er „den Entwurf eines Planes zur Begründung und Ausführung eines Kinder-Gartens“ vorstellte. Der Zeitpunkt der Rede war strategisch gewählt, da zu dem Fest viele junge Frauen aus dem Bürgertum kamen. An sie wandte er sich. In seinem Aufruf erklärte er u.a., die Notwendigkeit einer Ausbildung zur Kindererziehung. Er führte aus, dass die Zeit gekommen war „das weibliche Geschlecht seiner instinktiven und passiven Tätigkeit – als Glied der Menschheit – zu entheben und es von seinem Wesen aus und um seiner Menschheitspflegenden Bestimmung willen ganz zu der selben Höhe wie das männliche Geschlecht zu erheben“ (ebd.: 40). Für die Entwicklung des deutschen Feminismus leistete *Fröbel* einen wichtigen Beitrag (Allen 2000: 61). Er prägte das öffentliche Rollenmuster von Frauen in der Erziehung in großem Maße und bezeichnete es des Öfteren als „geistige Mütterlichkeit“ (ebd.: 62).

Die bürgerliche Frauenbewegung hat sich besonders in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die allgemeine Einführung von Kindergärten eingesetzt.

„Wollen wir tüchtige Kinderschulen haben und der Wohnstube wacker beistehen, ihr Muster sein und der Elementarschule zeigen, was wahre Bildung ist, dann müssen wir erst bessere, tiefer gebildete Erzieherinnen haben“ (Fölsing 1866: 18).

Der Anfang der Ausbildung für die Arbeit in den Einrichtungen der Vorschule begann nicht bei Fröbel, wie häufig angenommen. Er war jedoch zusammen mit *Theodor Fliedner* entscheidender Impulsgeber zur Gründung von Ausbildungsstätten.

Der evangelische Pfarrer und Gründer der christlichen Kleinkinderschul-Bewegung *Theodor Fliedner* richtete 1836 in Kaiserswerth an der Diakonissenanstalt ein erstes evangelisches Seminar zur Ausbildung von Kleinkinderschul-Lehrerinnen ein. Anfänglich dauerte ein Ausbildungskurs zwei bis drei Monate und wurde bis 1854 auf ein Jahr ausgeweitet. Ausschließlich Frauen aus dem Bürgertum nahmen an diesen Kursen teil. In ihnen wurden bis 1860 über 900 Kleinkinderlehrerinnen ausgebildet (Derschau 1987: 68f.). Die Kleinkinderschul-Lehrerinnen übernahmen im Rheinland und in Westfalen viele Kleinkindbewahranstalten als Leiterinnen. *Fliedners* pädagogische Konzeption beeinflusste somit eine Vielzahl von Kleinkinderschulen. Die Ausbildung war auf religiöse Unterweisungen und schulische Übungen ausgerichtet. Die Frauen lernten, dass die Übungen vor allem der Disziplinierung dienen sollten. Das Spiel der Kinder hatte in dem von *Fliedner* entworfenen Programm die Funktion, die Pausen zwischen den einzelnen Unterrichtsabschnitten zu füllen (Aden-Grossmann 2002: 25f.).

Auch die Einrichtung von *Fölsing* in Darmstadt bot Frauen einen Ausbildungsgang zur Kleinkinderschul-Lehrerin an. Im Gegensatz zu *Fliedners* Ausbildungskonzeption, in dem das Spiel einen geringen Stellenwert hatte, ist in der von *Fölsing* entworfenen Konzeption „für die Bildung und Erziehung 4-7jähriger Kinder in den Kleinkinderschulen“ das Spiel von großer Bedeutung. Spiele sind hier wichtiger als Spaziergänge oder Körperübungen, da sie „unbemerkt zur körperlichen und geistigen Entwicklung, zum Frohsinne, zur Freude, zur Zufriedenheit hinführen“ (Fölsing In: Kreckler 1971b: 154).

Neben den von *Fliedner* und *Fölsing* angebotenen Ausbildungen bestand die Möglichkeit an einem der vielerorts entstandenen Fröbelvereine einen Kurs zur Ausbildung als Kindergärtnerin zu belegen.

Es gab drei Erzieherinentypen zu jener Zeit: die evangelische Kleinkindlehrerin, die katholische Kinderfrau oder Nonne und die Kindergärtnerin. Für die Frauenbewegung war vor allen die Fröbelbewegung interessant, da die Kindergärtnerin relativ ungebunden tätig sein konnte (Reyer 2006: 67). *Fröbel* gründete 1847 eine Bildungsanstalt für Kinderpflegerinnen und Erzieherinnen. Die Zugangsvoraussetzungen zur Aufnahme in die Kindergärtnerinnenausbildung waren im Allgemeinen: ein immer wieder neu bestimmtes Mindestalter, eine hohe Schulbildung – beispielsweise ein Abschlusszeugnis einer höheren Mädchenschule –, ein Lebenslauf, ein Attest über den gesundheitlichen Zustand sowie die Bezahlung von Schulgeld. Die Ausbildung zur Kindergärtnerin dauerte ein Jahr und beinhaltete theoretische sowie praxisbezogene Unterrichtsfächer wie Pädagogik, Menschenkunde, Religion, Geschichte, Fremdsprachen, Zeichnen und Singen. Um die Kindergärtnerinnen in ihrer Berufstätigkeit unterstützen zu können, wurden Seminare angeboten. Den Berufseinstieg fanden Kindergärtnerinnen nicht nur in der öffentlichen Kleinkinderziehung, sondern auch im privaten Haushalten bürgerlicher Familien (Gary 1995: 88ff.). Die Kindergärtnerin nach Fröbel'schem Konzept verstand sich nicht mehr nur als Bewahrerin in einer Kinderaufbewahrungsanstalt, sondern als pädagogische Fachkraft, die eine kindgerechte Erziehung gestaltet (Derschau 1987: 69ff.). Damit begann die Herausbildung eines neuen Berufsverständnisses. Das sich abzeichnende quantitative Anwachsen der Kindergärten im Deutschen Kaiserreich war der Auslöser für Preußen, ab 1908 „die Kindergärtnerinnenausbildung im Rahmen der Neuordnung des Mädchenschulwesens staatlich zu regeln: Die Bestimmungen für eine staatliche Ausbildung sahen einen einjährigen Fachkurs an einer allgemeinen Frauenschule vor (...)“ (ebd.: 72). Die konfessionellen Ausbildungsstätten übernahmen die

staatlichen Regelungen. Diese Entscheidung fiel ihnen nicht leicht, doch sie waren dazu gezwungen, da in der Weimarer Republik die staatlich geprüften Absolventinnen bevorzugt eine Anstellung erhielten. Vor, während und nach der Reichsschulkonferenz von 1920 wurden als Forderungen vorgetragen, den Kindergarten als familienergänzende und schulvorbereitende Einrichtung dem Bildungssystem einzugliedern. Doch mit dem Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1922 wurden die institutionelle und rechtliche Zuordnung des Kindergartens zum Jugendhilfebereich und der Vorrang der freien Träger festgeschrieben. Sie wurden der Aufsicht der neu geschaffenen Jugendämter unterstellt (Reyer 2006: 115). Diese Diskussionen zwischen 1919 und 1922 werden von *Reyer* als dritte Verdichtungszone im Verhältnis des Kindergartens zur Grundschule bezeichnet (ebd.: 212).

Eine Veränderung der Kindergärtnerinnenausbildung vollzog sich in der Weimarer Republik, als 1928 eine zweijährige Ausbildung gemeinsam für Hortnerinnen und Kindergärtnerinnen eingeführt wurde (Derschau 1987: 71f.). Jetzt prägte nicht mehr nur das Gedankengut von Friedrich Fröbel, sondern vor allem die reformpädagogische Bewegung die Kindergartenarbeit. Reformpädagogen, wie beispielsweise Montessori, gaben wesentliche Anstöße zur Erziehung von Vorschulkindern und zur Ausbildung von Kindergärtnerinnen (Metzinger 1993: 121ff.). Mit Beginn der nationalsozialistischen Herrschaft wurde die reformpädagogische Bewegung in Deutschland verboten. Während die Kindergärten kleiner Träger (Montessorikindergärten, Waldorfkindergärten) verboten wurden, blieb der Großteil der Kindergärten auch während des Nationalsozialismus in kirchlicher Trägerschaft. Bis 1945 diente die Erziehung im Kindergarten und die daran gekoppelte Ausbildung des pädagogischen Personals ausschließlich den Zwecken des nationalsozialistischen Regimes (ebd.: 125). Nach dem zweiten Weltkrieg knüpfte die Alliierte Besatzungszone im Westen im Wesentlichen an die Kindergartenpädagogik der Weimarer Republik an. So wurde der Kindergarten der Jugend- und Familienhilfe zugeordnet, die Trägerstruktur und die konzeptionelle Vielfalt lebten wieder auf (Derschau 1987: 72). Die Kindergartenpädagogik in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) wird nachfolgend dargestellt

## **1.2 Kindergartenpädagogik in der DDR (C.N.)**

In der vorliegenden empirischen Arbeit ist die Herausbildung beruflicher Identität auf der Folie von biographischen Erfahrungen und Bewältigungsstrategien in den zwei Gesellschaftssystemen, der DDR und dem vereinigten Deutschland, von Bedeutung. Die

unterschiedlichen Gesellschaftssysteme basierten auf unterschiedlichen Normen, Werten und Traditionen. Die Erfahrungen, die die interviewten Frauen in der DDR gemacht haben, sind für ihre berufliche Identität als Erzieherin von Bedeutung. Das Kontextwissen über die Strukturen und das Wertesystem des DDR-Erziehungs- und Bildungswesens ist wichtig, um die Rekonstruktionen der Biographien zu verstehen.

### **1.2.1 Staatliche Kindergartenpädagogik (C.N.)**

Mit dem Zusammenbruch der nationalsozialistischen Diktatur wurden 1946 für die sowjetisch besetzte Zone Richtlinien für den Kindergarten erlassen, die sich bildungspolitisch und pädagogisch auf die Tradition der sowjetischen Siegermacht beriefen.<sup>23</sup> In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ), vor der Gründung der DDR im Jahre 1949, wurde durch das Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schulen“, das am 12. Juni 1946 von den fünf Ländern<sup>24</sup> der SBZ verabschiedet worden war, der Kindergarten als unterste Stufe des Bildungswesens erklärt. Der alte Abgrenzungsgedanke<sup>25</sup>, Kindergarten dem Jugendhilfebereich zuzuordnen und die Schule dem Bildungssystem, stellte somit für die DDR kein Problem dar. Für die außerfamiliale Kinderbetreuung, die im Kindergarten und Hort stattfand, war der administrative Bereich für schulische Bildung verantwortlich. Mit der Staatsgründung der DDR 1949 war das Ministerium für Volksbildung der DDR für den Kindergarten zuständig. Die damit schulvorbereitende Aufgabe des Kindergartens und die Kooperation zwischen Kindergarten und Unterstufe bezeichnete *Reyer* als die vierte Verdichtungszone des Verhältnisses von Kindergarten und Schule (*Reyer* 2006: 212). Ausschließlich der Krippenbereich lag in der Verantwortung des Gesundheitssektors (*Reyer* 2006: 181; *Rauschenbach/Behr/Knauer* 1995: 151).

Die erste Stufe des sozialistischen Betreuungssystems war die Kinderkrippe, eine Einrichtung für Säuglinge und Kleinkinder bis zum dritten Lebensjahr. Drei- bis sechsjährige Kinder besuchten den Kindergarten. Mit dem sechsten Lebensjahr begann die Schulpflicht. Nach dem Unterricht verblieben viele Kinder in der Schule und besuchten den Hort. Das Angebot des Schülerhortes galt den Kindern im Alter von sechs bis zwölf Jahren.

---

<sup>23</sup> Dazu: *Reyer* 2006: 182ff.

<sup>24</sup> 1952 sind die fünf Bundesländer aufgelöst und in 14 Bezirke eingeteilt worden.

<sup>25</sup> Dazu: *Reyer* 2006: 181ff.

Das Angebot an Plätzen in pädagogischen Einrichtungen wuchs in der DDR kontinuierlich. In der DDR hatte man bereits Mitte der 1950er Jahre mit dem Ausbau an Plätzen in Kindertageseinrichtungen begonnen. Der Hintergrund dafür war die Verfassung der DDR, in der das Recht auf Arbeit verankert war. Frauen sollten voll in das Erwerbsleben einbezogen werden. Es sollte jeder Mutter ein Betreuungsplatz für ihre Kinder garantiert werden. Der Versorgungsgrad wuchs, standen 1960 für 46% aller Kindergartenkinder Plätze in Einrichtungen zur Verfügung, waren es 1980 bereits 92% und 1990, dem letzten Jahr in dem die DDR als Staat existierte, gab es für 97% der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren einen Kindergartenplatz. Damit war die Voraussetzung dafür geschaffen worden, dass fast 90% aller erwerbsfähigen Frauen berufstätig sein konnten (Aden-Grossmann 2002: 286ff.).

In der DDR verbrachten die Mehrzahl der Kinder die meiste Zeit des Tages<sup>26</sup> in pädagogischen Einrichtungen wie Kinderkrippen, Kindergärten, Schulen, und Horten. Die pädagogischen Einrichtungen waren überwiegend in kommunaler bzw. staatlicher Trägerschaft. Einige der pädagogischen Einrichtungen waren in Trägerschaft staatlicher Betriebe, nur wenige Kindergärten und Horte waren in konfessioneller Trägerschaft. So waren im Jahr 1989 insgesamt 383 Kindergärten in konfessioneller und 11 592 in kommunaler und 1 477 Kindergärten in betrieblicher Trägerschaft (Statistisches Jahrbuch der DDR 1990).

Die DDR wurde zentralistisch regiert und das Bildungssystem einheitlich gestaltet. In der Verfassung der DDR wurde in den Artikeln 17 bis 25 das Bildungs- und Erziehungsverständnis beschrieben. In den Ausführungsgesetzen des Ministeriums für Volksbildung wurden die Erziehungs- und Bildungsziele konkretisiert. Maßgeblich war das „Gesetz über das einheitliche Bildungssystem“ (Bildungsgesetz 1981), das die gesellschaftlichen Erziehungsfaktoren, die Vorschulerziehung, die Schulbildung regelte und Zuständigkeiten für Bildung und Erziehung in den verschiedenen Bereichen der DDR festlegte. Das Ziel der Bildung in der DDR war es, „jedem Bürger eine kontinuierliche sozialistische Erziehung, Bildung und Weiterbildung“ (Verfassung der DDR 1974) zu gewährleisten. Die Vorgaben der Parteitage und die des Zentralkomitees der Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) waren maßgebend. Ausführendes Organ war das Ministerium für Volksbildung. Das für alle pädagogischen Einrichtun-

---

<sup>26</sup> Beispielsweise besuchten 85% der Kinder ab dem 2. Lebensjahr bis zu 9 Stunden täglich die Krippe (Daigler 2008: 20).

gen verbindliche und einheitliche Erziehungsziel war zuerst im „Bildungs- und Erziehungsplan“, später im „Programm der Bildung und Erziehung“, festgeschrieben. Alle pädagogischen Einrichtungen sollten die Kinder zu „allseits gebildeten sozialistischen Persönlichkeiten“ erziehen. Die Gemeinschaft und das Kollektiv hatten eine wichtige Funktion bei der Kindererziehung. „Gerade die gesellschaftlichen Erziehungseinrichtungen wie Krippen und Kindergärten, in denen die Kinder von frühesten Kindheit an im Kinderkollektiv leben und gemeinsam tätig sind, haben alle Möglichkeiten für eine Erziehung nach den Normen der sozialistischen Moral“ (Krecker 1971a: 382). Das quantitativ hervorragend ausgebaute Versorgungssystem der Kinderbetreuung war zugleich ein gesellschaftliches Erziehungsprogramm mit Vorbild- und Anleitungsfunktion. Somit waren die Erziehungsziele, die Didaktik und die Materialien für alle Stufen des Bildungssektors festgelegt.

Der Kindergarten hatte neben der Betreuung und der sozialistischen Grundbildung als weitere Aufgabe, die Kinder zur Schulreife zu führen. In der DDR war die Vorschul-erziehung von hoher Wichtigkeit. 1952 wurden die altersheterogenen Familiengruppen aufgelöst und eine altersmäßige Binnendifferenzierung im Kindergarten angeordnet. Die Kinder wurden in Altersgruppen zusammengefasst. Die drei bis vierjährigen Kinder besuchen eine Gruppe, die vier bis fünf jährigen und die fünf bis sechsjährigen. Die Gruppengröße sollte 18 Kinder umfassen. Altersgemischte Gruppen waren nur zulässig, wenn die Anzahl und das Alter der angemeldeten Kinder es erforderten, beispielsweise in kleineren Ortschaften. Das Ziel dieser Binnendifferenzierung war die Konzentration auf eine altersgerechte Bildung der Kinder im Kindergartenalter. Um die Bedeutung der vorschulischen Erziehung zu stärken, fand 1957 die „Zentrale Konferenz der Vorschul-erziehung“ statt. Es wurden u.a. Thesen formuliert zur Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Schule. Im Fokus stand die Zusammenarbeit der Kindergärtnerin der ältesten Kindergartengruppe und der Unterstufenlehrerin<sup>27</sup>. 1959 wurde im „Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR“ der Kindergarten als Stufe des Schulsystems bestätigt: „In Kindergärten und anderen Einrichtungen der vor-schulischen Erziehung sind die drei- bis sechsjährigen Kinder auf die Schule vorzubereiten, an das sozialistische Leben heranzuführen und mit dem Schaffen der werktätigen Menschen bekannt zu machen. Die besondere Fürsorge gilt den Kindern berufstätiger Mütter“ (ebd.: 377). Der Kindergarten sollte einen Beitrag zum Aufbau der sozialisti-

---

<sup>27</sup> Dazu: Krecker 1971a: 358ff.; Reyer 2006: 181ff.



schen Gesellschaft leisten und deshalb konnte die Erziehung nicht unpolitisch sein. Das Ministerium für Volksbildung gab 1961 den „Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten“ heraus, mit dem Titel: „Sozialistisch erziehen – allseitig bilden – auf die Schule vorbereiten“, dieser war für alle Kindergärten verbindlich (Sasse 2004: 118). Mit den vom Staat verbindlich vorgeschriebenen zentralen Bildungsprogrammen wurde auf die Bildung im Kindergarten großen Einfluss genommen. Der Staat nahm für sich das Bildungsmonopol in Anspruch. Es sollte nur Kindergärten geben, die nach dem Bildungs- und Erziehungsplan arbeiteten. Im §10 der Kindergartenordnung von 1983 hieß es „Die sozialistische Erziehung der Kinder erfolgt auf der Grundlage des vom Ministerium für Volksbildung herausgegebenen Bildungs- und Erziehungsplanes sowie den dazu erlassenen inhaltlichen Orientierungen“ (Ministerium für Volksbildung 1985: 282). 1985 trat das letzte Regelwerk, der insgesamt fünf seit dem Bestehen der DDR, nämlich das „Programm zur Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“ in Kraft, das bis zur politischen Wende Gültigkeit hatte. Die darin formulierten pädagogischen Zielsetzungen folgten weitestgehend ideologische Vorgaben. Kinder sollten u.a. „zur Liebe zu ihrem sozialistischen Vaterland“, „zur Liebe zur Arbeit“ erzogen werden. Es sollten „kontinuierlich Fertigkeiten zur gesunden Lebensweise“ herausgebildet werden (ebd.: 8). Diesen Zielformulierungen lag die Vorstellung zu Grunde, man könne durch Erziehung jedes Kind nach den gesellschaftspolitischen Zielen formen. Man ging davon aus, „daß die Erreichung eines Zieles durch die Verknüpfung von Didaktik, Methodik und Umwelteinflüssen in der pädagogischen Planung sicher gewährleistet werden könne“ (Höltershinken/Hoffmann/Prüfer 1997: 39). Die Vorstellung, die damit verbunden ist, so *Höltershinken*: „(...) der Mensch sei ein zu formendes Rohmaterial“ (ebd.). Dieses Menschenbild sah das Kind als defizitäres Wesen, gemessen an der Norm der Erwachsenen.

Der Bildungs- und Erziehungsplan enthielt detaillierte inhaltliche und zeitliche Vorgaben für Beschäftigungen im Kindergarten. „Die Bildungs- und Erziehungsaufgaben in den Plänen der einzelnen Gruppen sind jeweils für den Zeitraum von September bis August festgelegt. (...) Um ein richtiges Verhältnis der Beschäftigung zu den anderen Organisationsformen und zur Erarbeitung des Inhalts zu wahren, erwies es sich als notwendig, die Anzahl der Beschäftigungen für den Zeitraum von jeweils 14 Tagen wie folgt festzulegen“ (Ministerium für Volksbildung 1967b). Die Abbildung 1 zeigt die Beschäftigungseinheiten je nach Alter der Kinder innerhalb von 14 Tagen.

**Abbildung 1: 14-Tagesplan der Beschäftigten im Kindergarten**

	Jüngere Gruppe	Mittlere Gruppe	Ältere Gruppe
Muttersprache	2	3	3
Turnen	2	2	2
Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben	1	2	2
Bekanntmachen mit der Kinderliteratur	-	-	1
Bekanntmachen mit der Natur	1	2	2
Bekanntmachen mit Mengen, Vergleichen vom Längen, Breiten und Höhen	-	2	2
Malen, Zeichnen, Formen, Bauen und Basteln	3	5	5
Musik	1	2	2

*Quelle: Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Ministerium für Volksbildung 1967b: 9*

Alle Kindergärten mussten nach dem gleichen, verbindlichen Programm für die Bildung- und Erziehung im Kindergarten arbeiten, d.h. die Kindergärten unterschieden sich grundsätzlich nicht. In Anlehnung an den Bildungs- und Erziehungsplan musste für jede Gruppe ein Tagesablaufplan ausgearbeitet werden, der sichtbar ausging. Alle Tätigkeiten waren zeitlich festgelegt. Die Leiterin der Einrichtung hatte die Einhaltung des Tagesplanes zu gewährleisten. So war sowohl der Inhalt als auch der Zeitplan der täglichen Arbeit im Kindergarten durch den Bildungs- und Erziehungsplan vorgeschrieben.

**Abbildung 2: Tagesplan im Kindergarten der DDR (1989) - Ein Beispiel aus der Kinderkombination Eisenach**

6.00 – 7.30	Ankunft der Kinder/Spiel
7.30 - 7.45	Körperpflege
7.45 - 8.00	Fröhlicher Tagesbeginn
8.00 - 8.20	Frühstück
8.20 - 8.30	Körperpflege
8.30 - 9.20	Beschäftigung je nach Gruppe: klein) 1x a15min, mittel) 2x a 15 min, groß) 2x a 20min
9.20 - 9.30	Aufräumen der Beschäftigungsmaterialien
9.30 - 11.00	Spiel/Aufenthalt im Freien
11.00 - 11.10	Aufräumen
11.10 - 11.30	Körperpflege
11.30 - 12.00	Mittagessen
12.00 - 12.30	Körperpflege/Vorbereitung Schlaf
12.30 - 14.00	Mittagsschlaf
14.00 - 14.30	Anziehen/Aufräumen der Betten/Körperpflege
14.30 - 15.00	Vesper
15.00 - 16.30	Spiel in der Gruppe/ angeleitetes Basteln
16.30 - 18.00	Spätdienst übernimmt die Kinder

*Quelle: Aden-Grossmann 1992: 250)*

Der Bildungsauftrag des Kindergartens als Teil der Volksbildung, also dem Schulwesen gleichgestellt, wurde sehr ernstgenommen. So waren die täglichen Beschäftigungen ein wichtiger Bestandteil des Kindergarten-tages. Die zu behandelnden Themen wurden wie der Stoffverteilungsplan in der Schule für Quartale vorgeschrieben festgelegt. Die Sachgebiete Muttersprache, Bekanntmachen mit der Natur, Bekanntmachen mit Mengen, Vergleichen vom Längen, Breiten und Höhen als auch das Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben sollten vor allem die Schulfähigkeit der Kinder fördern. Es wurde mit ähnlichen Methoden gearbeitet wie im Anfangsunterricht der Schule.

Das Spiel im Kindergarten wurde zum wichtigsten Erziehungsmittel erklärt. „Im inhaltsreichen Spiel sind der Charakter der Kinder, ihr Wille, ihr Gefühl, ihre kollektiven Beziehungen, ihre geistigen und sittlichen Kräfte sowie Interessen und Neigungen aus-

zubilden“ (Ministerium für Volksbildung 1985: 8). Das Rollenspiel galt demzufolge der Aneignung gesellschaftlicher Eigenschaften<sup>28</sup>. Das Kind in seiner Objektfunktion ist formbar. Es muss erzogen werden, dann wird es die gewünschten Verhaltensweisen ausprägen, und je früher damit begonnen wird, umso erfolgreicher wird das Ergebnis des Erziehungsprozesses.

Um diese Pädagogik umzusetzen, war neben dem sehr streng vorgegebenen Erziehungsprogramm ein festes Regime notwendig. Die Kindergärtnerin nahm dabei die „führende Rolle“ wahr (Hartmann/Rahner 1997: 94).

### **1.2.1.1 Die Kindergärtnerin (C.N.)**

Die Erziehungsberufe in der DDR hatten sowohl gesellschaftlich als auch politisch einen sehr hohen Stellenwert. Der Beruf der Kindergärtnerin war ein Wunschberuf mit relativ hohem Sozialprestige und lebenslanger Perspektive. Eine Kindergärtnerin arbeitete 43,75 Stunden in der Woche. Die direkte Arbeitszeit mit Kindern war kürzer, sie betrug 38 Stunden pro Woche. Die restliche Zeit war als Vorbereitungszeit und für Elterngespräche und Elternbesuche zu nutzen. Eine Kindergärtnerin, mit einer abgeschlossenen pädagogischen Ausbildung, verdiente in einer Vollzeitbeschäftigung im Kindergarten ca. 900 Mark (Rauschenbach/Behr/Knauer 1995: 159f.); das ist vergleichbar mit dem Einkommen einer Unterstufenlehrerin in der DDR.

Das Ziel der Tätigkeit einer Kindergärtnerin war, im Sinne gesellschaftlich relevanter Zielvorgaben, auf die Entwicklung des Kindes Einfluss zu nehmen (Neuner 1989: 23). Die Aufgabe der Erzieherin war es demzufolge die Erziehung im Kindergarten als politischen Auftrag zu begreifen<sup>29</sup>. Damit befand sich auch die Kindergärtnerin, ebenso wie das Kind, in einer Objektfunktion, bei der es um die Erfüllung des partei- und staatspolitischen Auftrages ging. Der disziplinäre Charakter der Erziehung konnte aufgrund des geregelten Tagesablaufes (siehe Abb. 2) nicht aufgehoben werden.

Im Erziehungsprozess war die Kindergärtnerin die verantwortliche Akteurin. Sie war es, die den Prozess steuert, beeinflusst und führt (Musiol 1998: 35). „Ihr Vertrauen, ihre

---

<sup>28</sup> Dazu: Musiol 1998: 43ff.; Rudolph 1992: 296ff.

<sup>29</sup> Kindergärtnerinnen mussten regelmäßig an marxistisch-leninistischen Weiterbildungen teilnehmen. Die Teilnahme an den Weiterbildungen der Erzieherinnen wurde von der Einrichtungsleiterin und den Fachberaterinnen kontrolliert. Welche Freiräume einer Kindergärtnerin bei der inhaltlichen Gestaltung der Arbeit hatte, war abhängig von der Leiterin der Einrichtung. Ob die Erzieherin die Möglichkeit hatte, ihre Arbeit unpolitisch zu gestalten, hing demzufolge ebenfalls von der Leiterin ab (Aden-Grossmann 2002: 271f.).

Liebe zu den Kindern, ihre Autorität, ihr Wissen und Können spielen im Leben der Kinder eine große Rolle und sind bedeutende Bedingungen für die erfolgreiche Arbeit in der Gruppe“ (Ministerium für Volksbildung 1967b: 7ff.).

Einerseits sollte sich die Planung und Gestaltung von Erziehungsprozessen primär an die Gesamtgruppe richten. Das einzelne Kind und dessen Bedürfnisse waren sekundär zu betrachten. Eine Kindergärtnerin sollte sich bei ihrer Arbeit an der kollektiven Norm ausrichten. Bezogen auf das Lernvermögen eines Kindes, gab es das Bild eines „Durchschnittkindes“. Kindergärtnerinnen planten also ihre Arbeit für alle Kinder in gleicher Weise. Die einheitlich geltenden Vorgaben ließen kaum Abweichungen zu (Musiol 1998: 36).

Andererseits sollte eine Erzieherin dafür sorgen, dass sich jedes Kind gesund und allseitig entwickelte, dabei sollte eine Erzieherin die Entwicklungsunterschiede zwischen den Kindern und den Entwicklungsstand der Gruppe berücksichtigen (ebd.: 105).

Nach *Musiol* wurde Ende der 1980er Jahre die Kindergärtnerin in ihrer Individualität stärker in den Blick genommen, obwohl nach wie vor ihre Tätigkeiten im pädagogischen Prozess, z.B. die Struktur des Kindergartenalltages, durch staatliche Vorgaben festgelegt waren (ebd.: 37). Als maßgebende Faktoren für die Entwicklung des Kinderkollektivs und des einzelnen Kindes benannte *Kirchhöfer*: die psychische Konstitution, das Temperament, die sprachliche Kompetenz, das didaktische Können, der Ideenreichtum und die äußere Erscheinung einer Kindergärtnerin. *Kirchhöfer* fasste all diese Dinge als „inneren Reichtum“ einer Kindergärtnerin zusammen. Innerhalb des pädagogischen Prozesses sei der „innere Reichtum“, so *Kirchhöfer* eine wichtige Erziehungsbedingung (*Kirchhöfer* 1988). Damit wurde, so *Musiol*, der Anspruch an die Professionalität einer Kindergärtnerin formuliert, gleichzeitig aber an den Vorgaben des Bildungs- und Erziehungsplanes und dessen Sicherung im pädagogischen Alltag festgehalten. Die damalige Diskussion um die Individualität einer Kindergärtnerin räumte ein, dass die Individualität einer Kindergärtnerin in den pädagogischen Prozess und für die Entwicklung der Kinder etwas Einmaliges und Unverwechselbares einzubringen vermochte. In der Ausbildung zur Kindergärtnerin konnte eben diese Individualität kaum oder nur in einem geringen Maße entwickelt werden.

### 1.2.1.2 Die Ausbildung zur Kindergärtnerin (C.N.)

Die Ausbildung zur Kindergärtnerin hatte in der DDR den Status eines (Fachschul-) Studiums. Die Zulassung zum Fachschulstudium unterlag der staatlichen Bildungsplanung. Die Bildungsplanung war abhängig von der demographischen Entwicklung und deren Bedarfsermittlung<sup>30</sup>. Die Voraussetzung für die Ausbildung zur Kindergärtnerin war der Abschluss der zehnten Klasse an einer Polytechnischen Oberschule. Die Ausbildung zur Kindergärtnerin dauerte drei Jahre<sup>31</sup> und war eine vollzeitschulische Berufsausbildung an einer Pädagogischen Fachschule (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995: 153). Diese Ausbildung war nach heutigem Verständnis keine akademische Ausbildung. Die Auszubildenden wurden als Studentinnen bezeichnet und die Ausbildungsabschnitte wurden in Semester unterteilt, damit wurde der Ausbildung gewissermaßen ein wissenschaftlicher Status verliehen (ebd.).

Die Ausbildung gliederte sich in drei Gruppen von Lehrgebieten. Die allgemeinen Grundlagen umfassten die Fächer Marxismus/Leninismus und Russisch. Sie nahmen 16 Prozent der Gesamtstundenzahl der Ausbildung in Anspruch. Zum Lehrgebiet „Spezielle Grundlagen“ gehörten u.a. Pädagogik, Psychologie und Sprecherziehung. Dieses Lehrgebiet umfasste 28 Prozent der Gesamtstunden. Die restlichen 56 Prozent waren dem „Fachrichtungsspezifischen Lehrgebiet“ mit den Fächern: Deutsche Sprache, Literatur, Musikerziehung, Instrumentalunterricht, Kunsterziehung und deren Methodiken sowie den Methodiken des Bekanntmachens mit dem gesellschaftlichen Leben, der Natur u.a., vorbehalten. Der praktische Anteil betrug ca. ein Drittel der Ausbildung und war die Ausbildungsdauer integriert.

---

<sup>30</sup> In der DDR wurde für Berufsgruppen in allen Betrieben, Kombinat und Räten der Bedarf an Absolventinnen im Planungszeitraum ermittelt. Die Zahlen wurden über die Fachministerien an die zuständigen Ministerien geleitet.

Die Fachschulen leiteten genauso die Zahlen der voraussichtlichen Absolventinnen an das Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen. Aus den beiden Zahlengruppen wurde die Absolventinnenbilanz, entsprechend den Fachrichtungen, gebildet. Durch die staatliche Bedarfsermittlung und Lenkung gab es eine Arbeitsplatzgarantie für alle Absolventinnen (Waterkamp 1987: 274).

<sup>31</sup> Die Ausbildungsdauer zur staatlichen Kindergärtnerin wurde Anfang der 1970er Jahre von zwei auf drei Jahre angehoben (Kroll 1998: 310).

**Abbildung 3: Studentenliste für Kindergärtnerinnen in der DDR von 1980**

				1.	2.	3.	4.	5.	6.
Allgemeine Grundlagen	480 (=16%)	Grundlagen des Marxismus-Leninismus	308	3	3	3	3	4	4
		Russisch	172	3	3	2	2	-	-
Spezielle Grundlagen	852 (=28%)	Pädagogik	318	4	4	3	3	3	3
		Psychologie	254	-	3	3	3	4	4
		Gesundheitserziehung, Anatomie und Physiologie	226	4	3	2	2	2	-
		Sprecherziehung	36	1	1	-	-	-	-
		Technik der Arbeit mit audiovisuellen Unterrichtsmitteln	18	1	-	-	-	-	-
Fachrichtungsspezifische Lehrgebiete	1748 (=56%)	Deutsche Sprache und Methodik	175	3	2	2	1	2	-
		Literatur und Methodik	173	2	3	1	2	2	-
		Musikerziehung und Methodik	196	2	2	2	2	2	3
		Instrumentalunterricht	86	1	1	1	1	1	-
		Kunsterziehung und Methodik	224	3	3	2	2	2	2
		Körpererziehung und Methodik	308	3	3	3	3	4	4
		Methodiken des Bekanntmachens mit:							
		- dem gesellschaftlichen Leben	100	-	-	2	2	2	-
- der Natur	136	2	2	2	2	-	-		
- ausgewählten math. Begriffen und Relationen	100	-	2	2	2	-	-		
		Studientag in der pädagogischen Praxis	250	-	-	5	5	5	-
Summe	100%		3080	32	35	35	35	33	20

*Institut für Fachschulwesen der DDR In: Rauschenbach/Behr/Knauer 1995:154*

Mit dem Abschluss der Ausbildung war die fachgebundene Hochschulreife verbunden. Es bestand für einige delegierte Frauen die Möglichkeit mit der fachgebundenen Hochschulreife, ein zweijähriges Aufbaustudium zur Diplom-Pädagogin zu absolvieren. Als Diplom-Pädagogin bildeten die Frauen dann selber Kindergärtnerinnen an Fachschulen aus. Ob und wer den Aufbaustudiengang besuchen durfte, legte das Zentralinstitut für Weiterbildung in Ludwigsfelde fest (Waterkamp 1987: 389ff.).

### **1.2.2 Konfessionelle Kindergärten in der DDR (C.N.)**

Im vorangegangenen Kapitel wurde sichtbar, dass der Kindergarten in der DDR als wesentliche Grundlage für die sozialistische Gesellschaft betrachtet wurde. Da in der DDR Erziehung als „ausschließliche Angelegenheit des Staates“ hervorgehoben wurde, gerieten die Kirchen in Bedrängnis. Der Staat wollte das Handeln der Kirchen bei der Bildung und Erziehung verhindern. In den gesetzlichen Regelungen sind keine Aussagen zu Kindergärten in freier Trägerschaft getroffen worden (Kroll 1998: 192). Mit dem Inkrafttreten der ersten Verfassung der DDR (7. Oktober 1949) wurde die Trägerstruktur für den Vorschulbereich durch die Trennung von Kirche und Staat festgelegt (ebd.: 186ff.). „Dementsprechend übernahm der Staat die Erziehung in den kommunalen Kindergärten, die religiöse Beziehung der Kinder blieb dem Elternhaus überlassen. Der evangelischen und katholischen Kirchenverwaltung wurde gestattet, bestehende Kindergärten weiterhin zu führen. Die Errichtung neuer privater Erziehungsstätten wurde untersagt“ (Weckwerth 1961: 257). Es durften demzufolge nur die Kindergärten weiter bestehen, die bereits vor 1945 existierten. Anträge auf Neueinrichtungen von evangelischen oder katholischen Kindergärten wurden als Verstoß gegen die Verfassung in der DDR und ihrer gesetzlichen Bestimmungen bewertet. Kindergärten beider Kirchen bekamen keine finanzielle Unterstützung vom Staat. Sie wurden durch die Kirchen und durch geringe Elternbeiträge finanziert. In evangelischen und katholischen Kindergärten musste, anders als in staatlichen Kindergärten, außer dem Essengeld<sup>32</sup>, auch der Kindergartenplatz bezahlt werden. Träger der konfessionellen Kindergärten waren die örtlichen Kirchengemeinden, diakonische und caritative Einrichtungen und Ordensgemeinschaften (Hartmann/Rahner 1997: 90).

Im Jahr 1989 gab es in der DDR 275 evangelische Kindergärten und 142 katholische Kindergärten (ebd.: 92). Die 417 konfessionellen Kindergärten waren weder an die staatlich verordneten Bildungs- und Erziehungspläne noch an die damit verbundenen Ziele gebunden und unterstanden nicht den staatlichen Kontrollinstanzen. Die konfessionellen Kindergärten waren die einzige Alternative zu den staatlichen Kindergärten. Aus diesem Grund wollten viele Eltern auch ohne konfessionellen Hintergrund einen Kindergartenplatz in einer christlichen Einrichtung. Der Nachfrage konnte nicht entsprochen werden, und so gab es in vielen konfessionellen Kindergärten Wartelisten

---

<sup>32</sup> In den staatlichen Einrichtungen betrug das Essengeld pro Tag 0,35 Mark pro Kind. In kirchlichen Einrichtungen variierte der Preis für das Essengeld.



(ebd.: 91). Die konfessionellen Kindergärten waren genauso wie die staatlichen Kindergärten acht bis zehn Stunden geöffnet. Die Kirchen waren bemüht, trotz der langen Öffnungszeiten eine familienergänzende Einrichtung und keine familienersetzende Einrichtung zu sein (ebd.: 96).<sup>33</sup>

In den Räumen der Kindergärten befanden sich Bilder und Symbole christlichen Glaubens. In den Tagesablauf waren Elemente des christlichen Glaubens wie Morgenkreis und Gebet, Tischgebete zu den Mahlzeiten und Erzählen biblischer Geschichten eingebettet (ebd.: 93). Material zum Basteln, Bücher und Spielzeug u.v.a.m. wurden mit Hilfe des Bonifatiuswerkes der katholischen Kirche, durch Hilfen von evangelischen und katholischen Pfarrgemeinden der Bundesrepublik Deutschland und durch Patendiözesen angeschafft. Damit war der Standard staatlicher Einrichtungen oftmals übertroffen. Sicher auch ein Grund für Eltern, ihre Kinder in konfessionellen Einrichtungen unterbringen zu wollen (ebd.). Eltern erkannten, dass die Kinder in konfessionellen Einrichtungen mehr Freiräume hatten und ihnen mehr Selbstbestimmung ermöglicht wurde. Kindern wurde viel ungestörte Zeit für das freie Spiel gelassen, die Auswahl der Spielsachen wurde nicht bevormundet und die Materialien für Kinder zugänglich aufbewahrt (ebd.).

Für Kinderdiakoninnen und Erzieherinnen bestand die Aufgabe darin, die Situation des einzelnen Kindes wahrzunehmen, die Situation unter vielen Gesichtspunkten zu beschreiben. Darüber hinaus sollte auch die Gesamtgruppe analysiert werden und mit angemessenen Angeboten reagiert werden (ebd.: 96). Für die Planungen der pädagogischen Arbeit galt: „Das Kind ist Subjekt, weil es nämlich nicht erst ein Mensch werden muß, sondern bereits eine eigenständige Person und Persönlichkeit ist. Für den Erwachsenen galt: Er muß bereit sein, sich auf das Kind als Partner einzulassen, von dem in diesem Prozeß des gemeinsamen Glaubens, Lebens und Lernens etwas zu erwarten ist“ (ebd.).

Die in staatlichen Einrichtungen mit höchster Priorität behandelte Vorbereitung der Kinder auf die Schule spielte auch in konfessionellen Einrichtungen eine große Rolle. Pädagogen aus den Schulen bestätigten, so *Hartmann* und *Rahner*, „Kinder aus konfessionellen Kindergärten bringen gute und sehr gute Voraussetzungen für den Schulalltag

---

<sup>33</sup> Es vollzog sich ein Wandel im Verständnis vom Kindergarten als familienergänzende Einrichtung. Dieser Wandel liegt weniger in der besonderen Situation der katholischen Kirche, sondern vielmehr darin begründet, dass caritatives Handeln sowohl vom Menschenbild als auch von den gesellschaftlichen-historischen Erfahrungen getragen wird. Dazu: Hermanutz 1977; Manderscheid 1987; Kroll 1998.

mit, weil sie in vielerlei Weise in ihrer Kreativität gefördert wurden“ (ebd.: 93). Ebenfalls von besonderer Wichtigkeit war die Elternarbeit. „Im beidseitigen Bemühen um enge Kontakte fanden viele hier den Raum, sich zu artikulieren. Hier war es möglich, über die Situation der Einrichtung ebenso nachzudenken wie über die eigene Lebenssituation“ (ebd.: 94). Elternarbeit war deshalb ein Schwerpunkt in konfessionellen Ausbildungen.

Konfessionelle Ausbildungsstätten gab es in der DDR nur in geringer Anzahl. Es gab fünf evangelische und zwei katholische Ausbildungsseminare in der DDR. Auf der evangelischen Seite wurden die Frauen zu „Kinderdiakoninnen im kirchlichen Dienst“ und auf der katholischen Seite zu „Kindergärtnerinnen/Erzieherinnen im kirchlichen Dienst“<sup>34</sup> ausgebildet.

In den konfessionellen Ausbildungsstätten wurde auf einen partnerschaftlichen Umgang von Lehrenden und Seminaristinnen wertgelegt. Die Seminaristinnen sollten Toleranz, Flexibilität, Kreativität und Kooperationsbereitschaft lernen. Die Kinderdiakoninnen und Erzieherinnen durften über den Kindergarten hinaus in der Gemeindegottesdienste bzw. Seelsorge arbeiten, jedoch nicht in staatlichen Kindergärten. Die Ausbildungen wurden staatlich nicht anerkannt. Die Bezahlung entsprach den kirchlichen Tarifen. Das Gehalt lag ca. ein Drittel unter dem einer staatlichen Kindergärtnerin (ebd.: 98).

Für die Kinderdiakoninnen und Erzieherinnen, insbesondere für die Leiterinnen der Kindergärten, gab es verschiedene Formen von Fortbildungen. Mit Hilfe von Mitarbeiter/Innen der Patendiözesen und Partnerkirchen sowie durch den Caritasverband und das Comeniusinstitut aus der Bundesrepublik Deutschland konnten verschiedenartige Fortbildungen angeboten werden. Möglichkeiten wurden geschaffen, die eigenen Konzepte zu reflektieren und die Arbeitsweise und pädagogischen Ansätze anderer konfessioneller Kindergartenarbeit kennen zu lernen. Kinderdiakoninnen und Erzieherinnen wurde so ein Austausch mit Weiterbildner/Innen aus den verschiedenen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland ermöglicht. Die Teilnehmerinnen wiederum fungieren als Multiplikatorinnen für ihre Region.

---

<sup>34</sup> Neben der Ausbildung zu Kinderdiakoninnen gab es im Bereich Kinder- und Jugendhilfe folgende Ausbildungsgänge in der katholischen Kirche: Ausbildung zur Kinderpflegerin und Gruppenerzieherin; Ausbildung zur Heimerzieherin; Ausbildung zur Jugendleiterin; Ausbildung zur Fürsorgerin. Wir beschränken uns in der vorliegenden Arbeit auf die Gruppenerzieherin.

Der fachliche Austausch fand unter zum Teil sehr gewagten Bedingungen statt. Der Tagungsort der Caritas war meist Berlin, so dass die Referenten und Referentinnen aus der Bundesrepublik Deutschland mit einem Besucher-Tages-Visum einreisten. Es kam vor, dass die Einreise nicht gewährt und Tagungsmaterial beschlagnahmt wurde und demzufolge die Fortbildung nicht stattfand. Anderenorts luden zum Beispiel Dresdner Erzieherinnen Freiburger Erzieherinnen ein. Die Fortbildnerinnen aus der Bundesrepublik Deutschland wurden als vermeintliche Verwandte privat polizeilich angemeldet. So war Austausch möglich – bis zur politischen Wende aber nur in eine Richtung (ebd.: 99f.).

### **1.2.2.1 Die Kinderdiakonin im kirchlichen Dienst (evangelisch) (C.N.)**

In den auf dem Gebiet der DDR liegenden evangelischen Landeskirchen Berlin-Brandenburg, Görlitz, Greifswald, Mecklenburg, Kirchenprovinz Sachsen und Thüringen gab es 1989 insgesamt 275 evangelische Kindergärten. Die evangelischen Kindergärten waren in die evangelischen Gemeinden integriert. Die Aufgaben und Ziele des evangelischen Kindergartens waren zugleich auch Legitimation für dessen Existenz: „Die evangelische Kindergartenarbeit ist ein Teil des Auftrages der christlichen Gemeinde, das Evangelium von Jesus Christus allen Menschen auszurichten. Sie geschieht in der Gemeinde und ist am Leben der Gemeinde und der ganzen Kirche eingebunden. Die evangelische Kindergartenarbeit ist ein Teil des Bemühens der Gemeinde um ihre getauften und ungetauften Kinder“ (Doye/Stengel 1989: 7).

Nach 1945 wurden viele evangelische Kindergärten von Diakonissinnen geleitet. Später nahm die Anzahl der Kinderdiakoninnen zu, die Leitungsaufgaben übernahmen.

Kennzeichnend für die Arbeit der evangelischen Kindergärten in der DDR war „das Bemühen (...) Kindern den Glauben, das Angenommensein und die Geborgenheit im Miteinander und bei Gott erlebbar und erfahrbar zu machen“ (Ruppin 2008: 74). Evangelische Kindergärten hatten acht bis zehn Stunden am Tag geöffnet. Der Tagesablauf eines Kindergartentages wurde durch die Elemente: Spielzeiten, Angebote, Mahlzeiten, Mittagschlaf und Übergangszeiten strukturiert. Der „Facharbeitskreises für Kinderpflege“ beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR formulierte 1986 Spezifizierungen der Elemente. Die Spielzeiten hatten eine besondere Bedeutung in der Gestaltung des Tagesablaufs des Kindergartens, und ihnen wurde im Laufe eines Tages mehrmals Raum gegeben: frühmorgens, vormittags und nachmittags, denn: „im Spiel befriedigt das Kind seine Bedürfnisse. Es setzt sich auseinander mit sich selbst, mit anderen, mit

seiner natürlichen, technischen und kulturellen Umwelt. Dabei lernt es“ (Praxis im evangelischen Kindergarten In: Großmann 1992: 274). Der Besuch eines evangelischen Kindergartens war, anders als der eines staatlichen Kindergartens, gebührenpflichtig. Die Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen in der DDR hob 1979 die Stellung des evangelischen Kindergartens und die Möglichkeit der Gestaltung des gemeinsamen Lebens hervor: „Die besondere Chance im evangelischen Kindergarten besteht in der Gestaltung eines gemeinsamen Lebens über einen geschlossenen Zeitraum von drei Jahren. Dabei begegnet der kirchliche Auftrag den Erwartungen der Eltern und gesellschaftlichen Erfordernissen“ (Konferenz der Evangelischen Kirchenleitungen in der DDR In: ebd.: 251).

Seit 1986 gab es für die Kindergärten der Evangelischen Kirchen in der DDR eine Rahmenordnung, auf deren Grundlage fachliche Diskussionen, Reflexionen und Weiterentwicklungen stattfanden. Der „Facharbeitskreis für Kinderpflege“, der beim Bund der Evangelischen Kirchen in der DDR angesiedelt war und aus leitenden Mitarbeiter/Innen der Dienststellen und Fachgremien der jeweiligen Landeskirchen bestand, entwickelte die Anforderungen an das Arbeitsfeld weiter. Es wurden methodische und theologisch-pädagogische Arbeitshilfen für evangelische Kindergärten herausgegeben, die die pädagogische Arbeit des evangelischen Kindergartens in der DDR thematisierten und so die Arbeit der Kinderdiakoninnen unterstützten. Diese Arbeitshilfen wurden als sogenannte „Graue Literatur“ veröffentlicht und durften nur zum innerkirchlichen Gebrauch verwandt werden. In den Arbeitshilfen zur Kindergartenarbeit im evangelischen Kindergarten wurden die Bezugsebenen Kind, Eltern, Mitarbeiter, Gemeinde, Gesellschaft unterschieden und zu den jeweiligen Ebenen Handlungsmöglichkeiten und Zielformulierungen beschrieben. Dabei war das pädagogische Handeln durch das Aufzeigen verschiedener Handlungsoptionen flexibel und individuell auf das Kind, die Gruppe und die Situation durch die Kinderdiakonin abzustimmen (ebd.). Der Aspekt des partnerschaftlichen Umgangs wurde in den Darstellungen als zentrales Element herausgestellt (Hartmann/Rahner 1997: 95).

### 1.2.2.2 Die Ausbildung (C.N.)

Die Ausbildung zur Kinderdiakonin fand an den sogenannten „Seminaren für kirchlichen Dienst“ statt. In den Jahren von 1951 bis 1957 wurden fünf dieser Seminare<sup>35</sup> gegründet, um dem Personalbedarf der evangelischen Einrichtungen zu entsprechen. Die Ausbildung zur Kinderdiakonin sollte in erster Linie zur pädagogischen Arbeit in evangelischen Kindergärten befähigen und umfasste darüber hinaus auch die Befähigung zur Arbeit mit Kindern bis zum zehnten Lebensjahr sowie die Befähigung zur Arbeit mit Menschen mit Behinderung (Ruppin 2008: 54). Das Hauptziel der Ausbildung stellte nach *Kruse* die „Qualifizierung pädagogischer Mitarbeiter für den Verkündigungsdienst im gemeindlichen Kindergarten“ (Kruse 1994b: 26) dar. Die Ausbildung war in der DDR staatlich nicht anerkannt, d.h. Absolventinnen der Seminare für kirchlichen Dienst konnten nicht als Erzieherin in staatlichen Kindergärten arbeiten.

Um im Seminar für kirchlichen Dienst aufgenommen zu werden, wurden Aufnahmeverfahren durchgeführt. Die Zahl der zur Verfügung stehenden Ausbildungsplätze war geringer als die Anzahl der Bewerbungen (Ruppin 2008: 56). Nach *Ruppin* waren für die Aufnahme im Seminar ein pfarramtliches Zeugnis der Heimatgemeinde der Bewerberin und eine schriftliche Begründung des Berufswunsches mit ausführlichem Lebenslauf ausschlaggebend (ebd.: 67). Im Gemeindegutachten, das der Ortspfarrer einer Bewerberin ausstellte, stand vor allem das Engagement der Bewerberin in der Kirchengemeinde, die aktive Beteiligung am Gottesdienst oder der „Jungen Gemeinde“ im Mittelpunkt.

Allen Seminaren war ein Internat angegliedert, in dem die Seminaristinnen wohnen mussten, um die gewünschte Verbindung zwischen Lernen und Leben und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung realisieren zu können. Die Gemeinschaft der Seminaristinnen wurde durch gemeinsames Wohnen, die gemeinsame Einnahme der Mahlzeiten und gemeinsame Freizeitaktivitäten unterstützt. Der sogenannten Hausmutter des Internates kam bei der Gemeinschaftsförderung sowie bei der Begleitung und Unterstützung der einzelnen Seminaristinnen, die im Alter von 16 Jahren in das Seminar kamen, eine Schlüsselfunktion zu (ebd.: 55f.). Ab 1983 gab es einen für alle Semi-

---

<sup>35</sup> In Wolmirstedt, Greifswald, Berlin-Weißensee, Bad Lausick, Dessau und Eisenach gab es Seminare für den kirchlichen Dienst. Das Seminar für Kinder- und Gemeindediakonie in Dessau wurde 1984 geschlossen.

naire für kirchlichen Dienst verbindlichen Rahmenlehrplan<sup>36</sup>, der Inhalte und Dauer der Ausbildung regelte. Bis 1983 variierten sowohl Ausbildungsinhalte als auch Ausbildungsdauer der jeweiligen Seminare. Das Lehrpersonal in den Seminaren wurde häufig aus Absolventinnen der Seminare gewonnen, die sehr gute Leistungen in der Ausbildung hatten und nach einigen Jahren Berufserfahrung eine Weiterqualifizierung in der Diakonischen Akademie Berlin oder die Jugendleiterausbildung der Caritas besuchten. Grundsätzlich war eine Verankerung im christlichen Glauben und das damit einhergehende christliche Menschenbild Voraussetzung für eine Lehrtätigkeit in den Seminaren für kirchlichen Dienst (ebd.: 57).

Die Zahl der Seminaristinnen, die jährlich pro Seminar ausgebildet wurden, lag durchschnittlich zwischen zehn und zwölf Teilnehmerinnen. Diese geringe Kursstärke sollte die partnerschaftliche und familienähnliche Atmosphäre in den Seminaren für kirchlichen Dienst begünstigen.

Inhaltlich sollten Kinderdiakoninnen Verkündigungsdienste des Glaubens an das Evangelium leisten. Dabei sollten sie mit ihrer Person und ihrer täglichen Arbeit dazu beitragen, den Kindern und Eltern das Evangelium als Lebenshilfe und Orientierung erfahrbar zu machen (Waßermann 1994: 57). Im Rahmenlehrplan wurde der Persönlichkeitsentwicklung der Seminaristinnen einen hohen Stellenwert eingeräumt, so dass Haltungen, wie Toleranz, Flexibilität, Kreativität und Bereitschaft zur Kooperation, in der Ausbildung entwickelt werden sollten. Hierbei sollte eine partnerschaftliche Umgangsweise der Seminaristinnen untereinander und zwischen Dozent/Innen und Seminaristinnen gelebt werden (Kruse 1994: 146).

Die Ausbildung zur Kinderdiakonin umfasste vier Jahre. Davon waren die ersten drei Jahre der theoretischen Ausbildung gewidmet und beinhalteten Praktika verschiedener Länge. Das vierte Ausbildungsjahr umfasste das Anerkennungsjahr, das in einem evangelischen Kindergarten unter Anleitung einer Mentorin abgeleistet wurde. In Anlehnung an *Ruppın* werden die Schwerpunkte der einzelnen Ausbildungsjahre dargestellt:

1. Jahr:

- Förderung der persönlichen Kompetenzen der Seminaristinnen,
- Erfahrung von Gemeinschaft und Anstoßen von Selbstfindungsprozessen,

---

<sup>36</sup> *Ruppın* stellt fest, dass dem Rahmenlehrplan nach der staatlichen Wiedervereinigung entscheidende Bedeutung zukam. Auf Grundlage dieses Rahmenlehrplanes wurde die staatliche Anerkennung der Absolventinnen der Seminare für kirchlichen Dienst vollzogen (Ruppın 2008: 62).

- zentral ist im ersten Jahr die Rolle der Hausmutter als Bezugsperson
  - dreimonatiges Praktikum in einem evangelischen Kindergarten, das im Unterricht vorbereitet wird und in dem kleine Aufgaben übernommen werden
2. Jahr:
- Sachkenntnisse werden komplex und themenübergreifend vermittelt
  - die Fächer Hygiene, Naturkunde und Gesundheitslehre werden als Komplex unterrichtet
  - Durchführung von zwei bis drei Projekten
  - zwei sechswöchige Praktika
3. Jahr:
- theoretische Kenntnisse werden weiter systematisiert
  - Anleitung zur selbstständigen Arbeit
  - Bearbeitung von Projekten aus den Bereichen Eltern, Familie, Mitarbeiter und Gemeinde
  - drei Monate Praktikum
4. Jahr:
- Anerkennungsjahr, eigenverantwortliche Tätigkeit in einem evangelischen Kindergarten unter Begleitung einer Mentorin
  - Erprobung und Reflexion der eigenen Fähigkeiten, Kenntnisse und deren individuelle Bedeutung für die berufliche Tätigkeit

Ein starker Praxisbezug war durch die gesamte Ausbildungsdauer gegeben, da die Seminaristinnen auch neben den Praktika regelmäßig in evangelischen Kindergärten hospitierten (Ruppin 2008: 61).

Das Seminar für kirchlichen Dienst in Eisenach hatte einen Fächerkatalog, der sich in vier große Bereiche gliederte und in jedem Bereich gab es verschiedene Fächer. Die in den Bereichen zu unterrichtenden Stunden sind dem Rahmenplan für Kinderdiakoninnen entnommen und dem Fächerkatalog des Eisenacher Seminars zugeordnet. Obwohl im Rahmenplan das Fach Marxismus aufgeführt wird, ist es im Eisenacher Fächerkatalog nicht zu finden. *Ruppin* führt aus, dass es sich in ihrer empirischen Untersuchung bestätigt habe, dass in der Praxis das Fach Marxismus am Seminar in Eisenach nicht unterrichtet wurde (ebd.: 66). Die Tabelle verdeutlicht die Anteile der jeweiligen Bereiche am Stundenvolumen der Ausbildung in Eisenach.

**Abbildung 4: Fächerkatalog der Ausbildung zur Kinderdiakonin im Seminar für kirchlichen Dienst**

	<b>Stunden</b>
<b>1. Biblisch-theologischer Bereich</b>	504
Kirchlicher Unterricht (Dogmatik/Glaubenslehre) Gespräch mit der Bibel (Neues Testament/Altes Testament) Kirchengeschichte Christ in der Gesellschaft	
<b>2. Psychologisch-pädagogischer Bereich</b>	840
Psychologie Pädagogik Geschichte der Pädagogik Vorschulkatechetik (Theorie) Didaktik/Methodik Dienstkunde (Theorie) Rechtskunde Gesundheitslehre Kinder- und Jugendliteratur Naturkunde Deutsch	20 30 40
<b>3. Praxis des evangelischen Kindergartens</b>	420
Didaktik/Methodik Dienstkunde (Praxis) Vorschulkatechetik Praxiswochen	
<b>4. Musischer Bereich</b>	504
Musiktheorie und Praxis (Flöte und Klavier) außerdem Chor als Pflichtveranstaltung Zeichnen Werken Textiles Gestalten	

*Quelle: (ebd.: 64f.)*

### 1.2.2.3 Die Erzieherin im kirchlichen Dienst (katholisch) (C.N.)

Den 142 katholischen Kindergärten standen im Jahr 1989 13 113 staatliche Kindergärten gegenüber. Die katholischen Kindergärten verteilten sich auf die Diözesen und Jurisdiktionsbezirke: Erfurt/Meinigen (68 Kindergärten), Magdeburg (19 Kindergärten), Berlin (Ost) (24 Kindergärten), Dresden/Meißen (13 Kindergärten), Görlitz (9 Kindergärten) und Schwerin (10 Kindergärten). Fast die Hälfte der katholischen Kindergärten befanden sich in der DDR im Jurisdiktionsbezirk der Diözesancaritas Erfurt/Meinigen, das entspricht in etwa dem heutigen Thüringen. Der Grund dafür liegt in der Region des



dort gelegenen katholischen Eichsfeldes. Hier gab es in den Dörfern fast ausschließlich katholische Kindergärten (Hartmann/Rahner 1997: 90).

Obwohl der Staat eigene Kindergärten baute und der Besuch kostenfrei war, blieben die katholischen Einrichtungen in der DDR bestehen. Da es für Kindergärten in kirchlicher Trägerschaft keine Legitimation gab (vgl. Abschnitt 1.1.2), konnte die Begründung für Kindergärten in katholischer Trägerschaft nur aus dem Selbstverständnis der katholischen Kirche abgeleitet werden. In der Präambel der Kindergartenordnung der Diözesancaritas Erfurt vom 15.9.1986 heißt es: „Der katholische Kindergarten nimmt als Einrichtung der Kirche an deren umfassendem Sendungsauftrag teil. Er ist eine wichtige und einmalige Bildungseinrichtung einer Pfarrgemeinde für ihre Vorschulkinder. Hier wird Kindern von drei Jahren bis zum Beginn der Schulpflicht – ihrem Alter entsprechend und eingebettet in die Gestaltung eines ganzen Tages – religiöses Leben grundgelegt und christliches Glaubensgut verkündigt“ (Kroll 1998: 197). Der katholische Kindergarten in der DDR wurde als ein Teil der Dreidimensionalität der Kirche, nämlich der *Diakonia-Liturgia-Martyria*<sup>37</sup> verstanden.

In den Anfängen der DDR, 1949, wurden 131 von 142 Kindergärten katholischen Kindergärten von Ordensschwestern geleitet und 11 Kindergärten von sogenannten „Laien-Kindergärtnerinnen“. Im Laufe der Zeit kehrte sich das Verhältnis um, so waren es 1987 34 Ordensschwestern und 108 Erzieherinnen (ebd.: 223).

Analog zu den staatlichen Kindergärten waren auch in katholischen Kindergärten Kinder und Erzieherinnen zwischen acht und zehn Stunden am Tag über drei Jahre zusammen. Die Erlebnisdichte zwischen Kindergärtnerin und Kind war über diesen Zeitraum hoch. Kinder sollten hier Glaube als Lebensgemeinschaft und Lebenswirklichkeit erfahren. Daher war es von besonderer Bedeutung, dass den Kindergärtnerinnen der Zusammenhang zwischen Glaube und Erziehung bewusst war – ebenso wie ihre Rolle als Identifikationsmodell (ebd.: 202).

Im katholischen Kindergarten wurde die Schwierigkeit zwischen dem Leben im Sozialismus und dem Leben im Katholizismus sichtbar. So wurde beispielsweise bei der Frage nach den besonderen Aufgaben eines katholischen Kindergartens diskutiert, ob bei der Gestaltung der pädagogischen Arbeit die katholischen Feiertage vernachlässigt und die gesamte Umwelt des Kindes, das bedeutete auch die Feiertage der DDR berücksich-

---

<sup>37</sup> Diakonia = Dienst am Nächsten; Liturgia = Verkündigung; Martyria = Glaubenszeugnis.

tigt werden sollten (ebd.: 203ff.). Den Unsicherheiten in der pädagogischen Arbeit sollte die vom Deutschen Caritasverband, Zentralstelle Berlin (Ost), eingerichtete „Arbeitsgruppe Kindergartenplanung“ durch die Erstellung von Arbeitsmaterialien entgegenwirken (ebd.: 205). In dieser Arbeitsgruppe, der alle für den Kindergarten verantwortlichen Referentinnen aus den Diözesen und den Jurisdiktionsbezirken und Vertreterinnen der Kindergartenleiterinnen sowie Vertreterinnen der Ausbildungsstätten angehörten, wurde für die Arbeit in katholischen Kindergärten ein Rahmenplan erarbeitet. Die Erarbeitung fand mit der Unterstützung von Fachreferent/Innen aus der Bundesrepublik Deutschland statt. Zu diesem Rahmenplan wurden von Mitte bis Ende der 1980er Jahre „Arbeitshilfen für den katholischen Kindergarten“ entwickelt. Sie enthielten Aspekte katholischer Kindergartenarbeit wie Raumgestaltung, Altersmischung, verschiedene pädagogische Ansätze und Konzeptionen, Teamarbeit, Elternarbeit, Freispiel und Beobachtung. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe flossen sowohl in das Ausbildungskonzept der Kindergärtnerinnen als auch in die Weiterbildungen ein. Aufgrund der nicht zur Verfügung stehenden Literatur wurde eine Materialsammlung für die Arbeit im Kindergarten zusammengestellt. Diese Materialsammlung wurde im Auftrag der Kirche gedruckt und stand mit dem Vermerk: „Nur für den innerkirchlichen Dienstgebrauch“ allen katholischen Kindergärten zur Verfügung. Die Materialsammlung enthielt methodische und didaktische Anregungen (ebd.: 363; Hartmann/Rahner 1997: 95f.).

#### **1.2.2.4 Die Ausbildung (C.N.)**

In zwei Seminaren der katholischen Kirche wurden Erzieherinnen ausgebildet: Erfurt und Berlin- Michendorf<sup>38</sup>. Zu den Zugangsvoraussetzungen gehörte ein sehr guter bis guter Abschluss der zehnten Klasse und ein pfarramtliches Gutachten, das neben der Bestätigung der aktiven Mitwirkung bei der Gestaltung des Gemeindelebens und der Gottesdienste eine Einschätzung der Persönlichkeitsentwicklung der Bewerberin durch den jeweiligen Gemeindepfarrer enthielt (Kroll 1998: 298). Es wurden Bewerbungsverfahren durchgeführt, da es mehr Bewerbungen als Ausbildungsplätze gab. Ziel der Aus-

---

<sup>38</sup> Darüber hinaus gab es das Seminar in Heiligenstadt. Hier wurden, anders als in den beiden anderen Seminaren, sogenannte Gruppenerzieherinnen ausgebildet. Die Ausbildungsgänge zur Erzieherin und zur Gruppenerzieherin unterschieden sich im Theorie-Praxis-Anteil innerhalb der Ausbildung. Die Gruppenerzieherinnen waren wie die Erzieherinnen in Kindergärten, Kinderheimen und Kinderhorten tätig, allerdings mit dem Unterschied, dass sie mit „begrenzter Verantwortung“ arbeiteten. Dies bedeutete i.d.R., dass Gruppenerzieherinnen keine Leitung eines Kindergartens übernahmen. Es gab einen Unterschied in der Entlohnung zwischen den Gruppenerzieherinnen und Erzieherinnen, obwohl in den meisten Kindergärten beide in gleicher Weise für den Gruppendienst verantwortlich waren (Kroll 1998: 310).

bildung war die Befähigung der Seminaristinnen zur Arbeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe<sup>39</sup> der Katholischen Kirche in der DDR. Im Zentrum der Ausbildung stand die Vorbereitung der Absolventinnen auf die Praxis in katholischen Kindergärten (ebd.: 299ff., 335). Dabei kam der Persönlichkeitsentwicklung der Erzieherin besondere Beachtung zu: „(...) Ihre menschliche und religiöse Haltung wirkt durch ihr Vorbild und das Zusammenleben mit den Kindern den ganzen Tag über tief auf die Kinder ein, zumal diese im vorschulischen Alter durch Erlebnisse und Erfahrung mehr lernen als durch Unterweisung oder Unterricht“ (Caritasverband Thüringen Kindergarten, Akte Kindergarten In: ebd.: 202). Den Seminaren waren Internate angegliedert, in denen die Seminaristen gemeinsam lebten.

### **Die Ausbildung dauerte vier Jahre und gliederte sich in drei Abschnitte:**

Im ersten Jahr absolvierten die Auszubildenden die Aspirantur. Hier lebten die Aspirantinnen in Gruppen von ca. 12-15 Personen in verschiedenen Einrichtungen, zumeist von Ordensschwestern geleitet. In diesem Jahr wurden die Aspirantinnen in berufsspezifischen und allgemeinbildenden Fächern unterrichtet. Außerdem sollten die Aspirantinnen durch praktische Tätigkeiten in verschiedenen Arbeitsbereichen und durch ein Leben in der Gemeinschaft auf die Ausbildung vorbereitet und zum kirchlichen Dienst hingeführt werden (ebd.: 292).

Daran schloss sich eine zweijährige Ausbildung im Seminar an. Ziel dieser zwei Jahre war es, berufsspezifisches Wissen und Handlungskompetenzen zu vermitteln sowie die Persönlichkeit zu fördern. Im Zentrum der Ausbildung standen die pädagogischen Fächer im Zusammenhang zu den allgemeinbildenden Fächern, um fachübergreifendes Denken bei den Auszubildenden zu fördern. In diesem Abschnitt der Ausbildung absolvierten die Auszubildenden unterschiedliche Praktika in verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern (Hartmann/Rahner 1997: 97f.).

Im letzten Jahr der Ausbildung durchliefen die Auszubildenden das Anerkennungsjahr. Das Anerkennungsjahr wurde in einer katholischen sozialpädagogischen Einrichtung absolviert, mit dem Ziel, die eigene pädagogische Arbeit im konkreten Arbeitsfeld zu

---

<sup>39</sup> Erzieherinnen arbeiteten in kirchlichen Kinderkrippen, Kindergärten Kinderhorten, Heimen für Kinder mit und ohne Behinderung, in Tagesstätten für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, in Kur- und Erholungsheimen, in der offen pastoralen Kinder- und Jugendarbeit, in Internaten von kirchlichen Ausbildungsstätten und in Heimen für Erwachsene mit geistiger Behinderung.

reflektieren. Die Auszubildenden kamen in regelmäßigen Abständen in das Seminar (Kroll 1998: 347).

Ein Bestandteil der Ausbildung war eine religionspädagogische Ausbildung, die „missio canonica“<sup>40</sup>, übersetzt „kirchliche Sendung“, mit der die Erzieherinnen in der ersten und zweiten Klasse Religionsunterricht<sup>41</sup> erteilen durften, weswegen diese Missio auch „kleine Missio“ genannt wurde (ebd.: 340).

Der Abschluss der katholischen Ausbildung umfasste beide Berufsbezeichnung: „Kindergärtnerin/Erzieherin im kirchlichen Dienst“ (ebd.: 361).

Innerhalb der Ausbildung kam es immer wieder zu organisatorischen Veränderungen. Die wesentlichen Themen und Inhalte der Erzieherinnenausbildung blieben über die Jahre erhalten (ebd.: 336). Die Lehrgebiete gliederten sich in der gesamten Zeit bis 1989 in drei Schwerpunkte:

- I. Theoretische Fächer
- II. Künstlerisch-technische Fächer
- III. Praxis

Die Ausbildung umfasste jährlich ca. 32 Wochen mit ca. sechs bis acht Unterrichtsstunden (ebd.).

Als Beispiel ist der Fächerkatalog des Seminars in Michendorf aufgeführt. Er gliederte sich in acht übergeordnete Lehrbereiche, denen jeweils verschiedene Fächer zugeordnet waren, die wiederum den drei Schwerpunkten untergeordnet wurden. Die Tabelle verdeutlicht die Anteile der jeweiligen Lehrbereiche am Stundenvolumen der Ausbildung und darüber hinaus den Stundenumfang der einzelnen Fächer.

---

<sup>40</sup> Zur „Missio“ gehörte eine Prüfung, die die Prüfungsleistungen der in der Ausbildung erbrachten Prüfungsleistungen im Alten Testament und Neuen Testament sowie eine mündliche Prüfung, die in einem der drei Fächer Dogmatik, Moral oder Religionspädagogik abzulegen war (Kroll 1998: 346).

<sup>41</sup> Der Religionsunterricht in der DDR fand nicht in der Schule, sondern am Nachmittag in den Räumen der Pfarrgemeinden statt. Religionsunterricht war Katechese und nicht vergleichbar mit dem heutigen Religionsunterricht in Schulen.

**Abbildung 5: Lehrbereiche und Fächerkatalog des Seminars in Michendorf**

Lehrbereiche und Fächerkatalog	Stunden/Bereich	Stunden/Fach
<b>I. Theoretische Fächer</b>		
<b>1. Lebenslage und Lebensweise</b>	<b>288</b>	
Psychologie		224
Gesundheitslehre		64
<b>2. Theologische, philosophische und anthropologische Fragen</b>	<b>192</b>	
Religion		192
<b>3. Rahmenbedingungen</b>		-----
<b>4. Rechtsgrundlagen</b>	<b>128</b>	
Recht- und Verwaltungskunde		128
<b>5. Handlungstheorien</b>	<b>192</b>	
Pädagogik (Erziehungslehre)		128
Religionspädagogik		64
<b>6. Handlungskonzepte, Handlungsmethoden</b>	<b>1376</b>	
Methodik		192
Praxislehre		96
Deutsch		128
Jugendliteratur		96
Naturkunde		32
Kulturrkunde		32
<b>II. Künstlerisch-technische Fächer</b>		
Chor und Musik		192
Kinderspiel und -arbeit		128
Bewegungsspiel		32
Bildnerisches Gestalten		256
Textiles Gestalten		128
Gymnastik/ Rhythmik		64
<b>III. Praxis</b>		
<b>7. Praxis</b>		
Kindergarten, Frohe Herrgottstunde <sup>42</sup> , Kinderhort, Kinderheim, RKW Kindergartenpraktikum im 1. Jahr 8 Wochen Kinderheim-praktikum im 2. Jahr 6 Wochen RKW <sup>43</sup> (zw. 1. und 2. Jahr) 2 Wochen		
<b>8. Personorientierte Angebote</b>	<b>64</b>	
Geschichte/ Geistliche Angebote		64

*Quelle: Kroll 1998: 336ff.*

<sup>42</sup> Frohe Herrgottstunden: religiöse Kleinkinderstunde oder Vorschulkreis (drei bis sechs Jahre). Die Kinder kommen wöchentlich für einige Stunden oder einen ganzen Tag zu Spiel und Katechese in Räumen der Pfarrgemeinde zusammen.

<sup>43</sup> Religiöse Kinderwoche (RKW) ist eine Woche, die in den Pfarrgemeinden in den Sommerferien stattfindet. Meist findet die Kinderfreizeit mit dem Schwerpunkt einer jährlich wechselnden thematischen Katechese in den Räumen der Pfarrgemeinden statt. Einige Gemeinden fahren mit den Kindern von der ersten bis zur achten Klasse in eine Begegnungsstätte.

### 1.3 Kindergartenpädagogik im Umbruch (C.N.)

1989/1990 vollzog sich in der DDR ein radikaler gesamtgesellschaftlicher Umbruchs- und Neugestaltungsprozess. Die Ergebnisse der Volkskammerwahlen im März 1990, bei der das konservative Parteienbündnis die Mehrheit gewann, war ein Votum der DDR-Wähler für einen schnellen Beitritt der DDR zur Bundesrepublik. Mit der deutschen Einheit am 3. Oktober 1990 wandelten sich politische, rechtliche und wirtschaftliche Rahmenbedingungen auf dem Gebiet der nunmehr ehemaligen DDR fundamental. Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialprinzipien der Bundesrepublik hatten Gültigkeit in ganz Deutschland.

Binnen eines Jahres wurde das bürokratisch-zentralistische Gesellschaftssystem der DDR durch ein parlamentarisch-pluralistisch-föderales System ersetzt. In der Literatur wird dieser Wandel oft als Transformationsprozess<sup>44</sup> bezeichnet. *Geißler* merkt zur Verwendung des Begriffs „Transformation“ an, dass „angesichts der Abruptheit, des Tempos und der Radikalität der Veränderungen (...), Etiketten wie ‚Revolution‘, ‚Umwälzungen‘ oder Wortzusammensetzungen mit dem Begriff ‚Bruch‘ erheblich treffender“ (*Geißler* 1993a: 16) sind. Da alte Verhältnisse und Strukturen der DDR beendet wurden und neue Verhältnisse und Strukturen schlagartig eingeführt wurden, verwendet *Lötsch* den Begriff des „umfassenden Strukturbruchs“ (*Lötsch* 1993: 31). Für die radikale Veränderung der Strukturen, gerade im Bildungssystem, scheint uns die Verwendung des Begriffes „Umbruch“ treffender als Transformation<sup>45</sup>.

In Folge der plötzlich auf dem Gebiet der ehemaligen DDR gültigen Gesetze und Strukturen der Bundesrepublik kam es zu einem Institutionentransfer und einen institutionellen Wandel im Sozial- und Bildungswesen in Ostdeutschland. Institutionentransfer und institutioneller Wandel sind Begriffe, mit denen unterschiedliche Prozesse gekennzeichnet werden, die parallel verlaufen, sich aber auch teilweise überlappen können. Der Institutionentransfer beinhaltet die Einführung bundesdeutscher Institutionen in die neuen Bundesländer sowie die Gestaltung der gesellschaftlichen Ordnung nach westdeutschem Vorbild, wodurch ein Angleichungsprozess der institutionellen Ordnung in Gang gesetzt wurde. Unter institutionellem Wandel in den neuen Bundesländern wird der Prozess der Veränderung der Institutionen in Ostdeutschland verstanden (*Müller*

---

<sup>44</sup> Dazu: *Geißler* 1993a; *Zapf* 1994.

<sup>45</sup> Den Begriff des Transformationsprozesses halten wir für die Rekonstruktion der Erfahrung- und Erlebniswelt des Einzelnen in der Umbruchsituation und danach für sinnvoll.

2006: 117). Bezogen auf die Kindergärten hieß das, das sich durch die veränderten gesetzlichen und strukturellen Rahmenbedingungen sowohl ein Institutionentransfer beispielsweise durch die Entstehung der Jugendämter als auch ein institutioneller Wandel der jeweiligen Einrichtung vollziehen musste.

In der DDR kam den Kindergärten ein neben dem pädagogischem auch ein politischer Auftrag zu, insofern hatte der Umbruch zwangsläufig Auswirkungen auf die Institution Kindergarten und seine Beschäftigten (Konrad 2004: 227).

Im Rahmen der Pädagogik war der Umbruch mit dem Geltungsanspruch anderer, neuer Menschenbilder verbunden. Das Bild vom Kind und das Selbstbild einer Kindergärtnerin sind Bestandteile ihrer Identität und können nicht von heute auf morgen ihre Gültigkeit und Bedeutung für das Verhalten und die Orientierungen verlieren. Schwierigkeiten des Umbruchs in der Erziehungspraxis können besser verstanden werden, wenn die Hintergründe aufgearbeitet werden, dies soll in groben Zügen in den nächsten Abschnitten geschehen:

In der DDR begann noch vor der Vereinigung beider deutscher Staaten eine kritische Auseinandersetzung mit der Kindergartenerziehung, die jedoch vom Ministerium für Volksbildung der DDR abgelehnt wurde. Als Forum diente u.a. die in der DDR monatlich herausgebrachte Zeitschrift „Neue Erziehung im Kindergarten“. Noch bis März des Jahres 1990 fanden sich „lautstarke Töne der Verteidigung und Versuche der Durchsetzung des 1985 eingeführten Programmes für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“<sup>46</sup> so Rudolph (Rudolph 1992: 302). Ein Umschlagen der Positionen sei in der Aprilausgabe der Zeitschrift spürbar gewesen. Die Schuldzuweisungen aller Fehler des Bildungswesens bezogen sich auf *Margot Honecker*, die Ministerin für Volksbildung.

Der bisherigen staatlich verordneten Lenkungspädagogik sollte ein pädagogischer Neuanfang der Kindergartenpädagogik folgen. Der Kern der Neuorientierung im Kindergarten war eine stärkere Fokussierung auf die Bedürfnisse und Interessen des einzelnen Kindes sowie eine stärkere Hinwendung zu den Besonderheiten und Konzessionen der Entwicklung des Kindes. Nach kurzer Zeit existierten die altershomogenen Gruppen und die vorschulischen Beschäftigungseinheiten sowie die strengen Tagesabläufe kaum noch (ebd.: 296ff.).

---

<sup>46</sup> In Rudolf 1992 Verweis auf die Beiträge von *Launer, Werwick, Migulla und Heller*.

*Rudolph* gab zu bedenken, dass die Gefahr bestand, „alles, aber auch alles zu verurteilen, was vorher als gut und pädagogisch wertvoll angesehen wurde“ (ebd.: 303). Er plädierte für eine kluge Abwägung dessen, was sich jenseits der bisherigen staatlichen Indoktrination pädagogisch bewährt habe, und nicht „alles über Bord zu werfen“. Es sollten neue Wege erschlossen werden und nicht bei „Punkt Null“ begonnen werden, die Kindergärtnerinnen aus den neuen Bundesländern brachten eine Fülle von Erfahrungen und Kenntnissen mit, die sich mit denen der Erzieherinnen aus den alten Bundesländern deckten. *Harms* wies in diesem Kontext darauf hin: „Wir schaffen kein System der sozialen Betreuung aus dem Nichts, sondern treten ein Erbe an, ein Erbe, dessen Strukturen in besonderem Maße von den Zielen der einstigen DDR-Politik geprägt sind. Das begründet zugleich unsere Schwierigkeiten“ (Harms 1992: 18).

Im Herbst 1989 bildeten sich Runde Tische mit Vertretern aus Bürgerbewegungen und der Kirchen der DDR, hier wurden primär Probleme der Demokratisierung diskutiert. Es gründete sich auch ein Runder Tisch, der sich explizit mit pädagogischen Fragen auseinandersetzte. Das Menschenbild, das der Pädagogik der DDR zu Grunde lag, die Ideologisierung und die Kontrolle der Einrichtungen wurden diskutiert. Bereits nach wenigen Monaten wurde das Interesse an einer Aufarbeitung der pädagogischen Praxiserfahrungen verdrängt. Die Gründe dafür waren existenzielle Bedrohungen durch Schließungen und Entlassungen, Bangen um den Erhalt des Arbeitsplatzes in den Kindergärten, Horten und Krippen sowie um die Anerkennung der Berufsausbildungen der Kindergärtnerinnen, Horterzieherinnen und Krippenerzieherinnen (Aden-Grossmann 2002: 274). Es schlossen viele Betriebe und damit auch die Betriebskindergärten. Die Geburtenrate in den neuen Ländern sank erheblich. Waren es 1988 noch ca. 200 000 Kinder, wurden 1991 nur noch ca. 110 000 Kinder geboren. Der Rückgang der Geburten setzte sich in den Folgejahren weiter fort, damit war eine geringere Nachfrage nach Kindergartenplätzen verbunden. Das Platzangebot wurde abgebaut. Damit verloren viele Kindergärtnerinnen ihre Arbeit. Die Kündigungen erfolgten in der Regel nach einem Sozialplan, nach dem die jungen unverheirateten Frauen entlassen wurden (Grossmann 1992: 309f.).

Am 3. Oktober 1990 trat das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) der Bundesrepublik Deutschland auf dem Territorium der ehemaligen DDR in Kraft. Der Kindergarten war ab sofort Sache der Länder und Gemeinden. Zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung gab es auf dem Gebiet der ehemaligen DDR noch keine föderative Struktur. Für die



Übergangszeit bis zum 30. Juni 1991 übernahm der Bund die Kosten für die Kindergärten. In dieser Zeit gründeten sich die neuen Bundesländer. Es entstanden Jugendämter und so konnten Städte und Gemeinden zu Trägern von Kindergärten werden. Die freien Träger erweiterten ihre Strukturen auf das Gebiet der neuen Länder und wurden dort ebenfalls zu Trägern. Durch die Übernahme des KJHG wurden die Kindergärten dem Sozialministerium unterstellt. Seit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland gehörte die Elementarpädagogik dem Bereich der Kinder und Jugendhilfe an und damit in die Zuständigkeit des Sozialministeriums. Der Kindergarten in der DDR wurde wie oben beschrieben dem Bildungsbereich zugeordnet. Durch den Übertritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland war die Elementarpädagogik nun auch in den neuen Ländern im Zuständigkeitsbereich des Sozialministeriums. Nicht mehr zum Bildungsbereich zu anzugehören, erlebten viele Kindergärtnerinnen als Abwertung ihres Status' und ihrer Arbeit (ebd.: 309).

### **1.3.1 Die Kindergärtnerin im Transformationsprozess (C.N.)**

Kurz nach der Maueröffnung und der damit verbundenen Reisefreiheit in den jeweils anderen Teil Deutschlands gab es ein Bedürfnis nach fachlichem Austausch bei Pädagoginnen aus Kindergärten aus Ost- und Westdeutschland. Die Pädagoginnen besuchten sich in den Einrichtungen. Deutlich mehr Pädagoginnen reisten von Ostdeutschland nach Westdeutschland. Erste Eindrücke wichen den realen Verhältnissen in den Kindergärten, und damit kam Befremden in die Bewertung der Erfahrungen, die beidseitig gemacht wurden. *Laewen* berichtet von Eindrücken ostdeutscher Kindergärtnerinnen in westdeutschen Einrichtungen: Aus Sicht der Kindergärtnerinnen mangelte es an Hygiene und Sicherheitsvorkehrungen, es herrschte chaotische Unordnung, Erzieherinnen waren untätig und der Umgangston zwischen den Erzieherinnen und den Kindern war lax. Demgegenüber standen die Wahrnehmungen der Erzieherinnen aus Westdeutschland: Kinder saßen auf Topfbänken, im Kindergarten hingen einheitliche Produkte (12x grüner Zweig mit roter Kerze und gelber Flamme) aus Beschäftigungen, und das Handeln der regelorientierten Kindergärtnerinnen war von der pädagogischen Programmatik der DDR, dem „Programm für Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten“, bestimmt (*Laewen* 1997: 117). Schon in den ersten Monaten nach dem 9. November 1989 wurden ideologische Teile des „Programms zur Bildung und Erziehung im Kindergarten“ und kurze Zeit später das gesamte Programm außer Kraft gesetzt. Doch schnell wurde deutlich, dass eine Veränderung der Elementarpädagogik in den neuen Ländern

sich nicht im technisch-methodischen Bereich halten ließen, vielmehr ging es um „tiefsitzende Überzeugungen vom richtigen Leben und vom richtigen Verhalten“ (ebd.: 118). Hier wurde die Frage des zugrunde liegenden Menschenbildes und nicht zuletzt die des professionellen Habitus’ angesprochen. An dieser „Tiefendimension“ konnte, so *Laewen* „nicht anders als mit schmerzhaften Empfindungen gearbeitet werden“ (ebd.). Mit dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland war die gesellschaftliche Grundlage der Kindergartenpädagogik abhandengekommen. Wäre man in den Mustern dieser Pädagogik geblieben, hätte man die Kinder auf eine Gesellschaft vorbereitet, die es nicht mehr gab. Ostdeutsche Kindergärtnerinnen waren verunsichert, da sie sich mit neuen Strukturen, dem neuen Bild vom Kind und verschiedensten pädagogischen Konzepten auseinandersetzen mussten. Wie war die neu gewonnene Gestaltungsfreiheit zu nutzen? Der bisherige Kern ihrer Arbeit, die Kinder auf die Schule vorzubereiten, geriet in die Peripherie. Der Kindergarten gehörte nicht mehr zum Bildungsbereich (Rudolph 1992: 304). Im Zentrum der Neuorientierung stand das Bild vom Kind. Dem Kindbild der DDR, das von der Formbarkeit des Kindes durch Belehrung ausging, mit Ziel das Kind durch die vorgegebenen Regeln und die Muster richtigen Verhaltens an das Kollektiv anzupassen, stand das Kindbild der Bundesrepublik Deutschland gegenüber. In der alten Bundesrepublik Deutschland sollte das Kind auf eine Risikogesellschaft<sup>47</sup> vorbereitet werden. Zentrale Themen der Elementarpädagogik waren: die Eigeninitiative, die Autonomie, die Urteilsfähigkeit und die Eigenverantwortung von Kindern zu unterstützen und zu begleiten. In der ehemaligen DDR hatte die Kindergärtnerin die führende Rolle inne, die Kinder zur regelgeleiteten Teilhabe an der Gesellschaft führen sollte. In der alten Bundesrepublik Deutschland sollte die Erzieherin die vom Kind initiierten Prozesse im Dialog entfalten und unterstützen (*Laewen* 1997: 119f.). Viele Kindergärtnerinnen aus den neuen Ländern waren nach Annahme *Laewens* in dem Konflikt, dass verschiedene pädagogische Ziele, wie beispielsweise „die allseitige Entwicklung der Persönlichkeit“, unter den neuen Bedingungen ebenfalls galten. Da die pädagogischen Ziele aber mit einer anderen Intention gedacht waren – das galt z.B. auch für das zentrale DDR-Erziehungsziel der „allseitigen Entwicklung der Persönlichkeit“ – konnten sie nicht mehr ohne die Autonomie des Einzelnen verstanden werden konnte. Autonomie bedeutete nun nicht mehr das „Befähigen“ der Kinder zur Autonomie durch die Kindergärtnerin, sondern ging vom grundsätzlich autonom gedachten Kind aus, das sich im

---

<sup>47</sup> Dazu: Beck 1986.

Dialog mit der Kindergärtnerin sein Selbstbild konstruiert. Die Rolle der Kindergärtnerin von der „Fachkraft zur Befähigung“ sollte sich ändern in die „Kindergärtnerin als Partnerin“ im Dialog mit dem Kind. Kindergärtnerinnen konnten, so *Laewen*, ihre Methodik, auf der ihr fachliches Wissen beruhte, „nicht einfach abstreifen“ (ebd.: 121). Von ihnen wurde dessen ungeachtet erwartet, sich in kürzester Zeit mit neuen pädagogischen Ansätzen vertraut zu machen. Die Kindergärtnerinnen der ehemaligen DDR waren dabei nach Einschätzung *Rudolphs* durchaus bereit, Neues kennenzulernen. Die Herausforderungen für die Pädagoginnen waren u.a., sich von dem in der Vergangenheit festgelegten Tagesablauf und den Vorgaben der Methoden zu lösen. Die Kindergärtnerinnen konnten nun selbst entscheiden, wie sie den Tagesablauf strukturierten und mit welchen Methoden und Konzepten sie zukünftig arbeiten wollten. Die neuen pädagogischen Bemühungen sollten die Selbständigkeit und die Individualität der Kinder fördern. Die auf Disziplin getrimmten Kinderkollektive, in denen das kindliche Spiel auf Kosten vorschulischen Lernens organisiert und überdeckt worden war, sollten umgewandelt werden (*Rudolph* 1992: 304). Abermals standen die Kindergärtnerinnen vor einem Konflikt: wollte eine Kindergärtnerin ausgewählte frühere Zielsetzungen auch unter den neuen Voraussetzungen nicht aufgeben, da sie diese für erhaltenswert hielt, stieß sie an Grenzen, die durch die Methodik des Programmes gesetzt waren. Fachlich ließ sich das Problem lösen, indem Zielsetzungen von Methoden getrennt wurden. Es musste darüber hinaus auch die spezifische Einstellung zu den an sie neu gestellten Anforderungen entwickelt werden, so *Laewen*. Es reichte nicht aus, Kindergärtnerinnen die Möglichkeit zu geben, sich neue fachliche Kompetenz anzueignen. Sondern es bedurfte geraumer Zeit, mit einer neuen Pädagogik eigene Erfahrungen zu machen und diese subjektiv zu deuten und umzusetzen (*Laewen* 1997: 119ff.). Diese Zeit war in den meisten Fällen nicht gegeben. Bei einem so radikalen Wechsel aller Determinanten stellte sich die Frage, wie die Kindergärtnerinnen den neuen Anforderungen gerecht werden können. Nicht überall war die Bereitschaft dazu vorhanden (ebd.: 124).

Nach *Galuske* und *Rauschenbach* wäre aus fachlich-professioneller Sicht eine „vorschnelle und umstandslose Anerkennung der in der DDR erworbenen Berufsabschlüsse zu vermeiden gewesen, weil damit einerseits Dequalifizierungstendenzen unterstützt werden könnten“ (*Galuske/Rauschenbach* 1994: 61). Eine differenzierte Anerkennungspraxis, die mit Zusatzqualifikationen verknüpft ist, die auf die jeweiligen Anforderungen zugeschnitten sind, sei in formaler und inhaltlicher Hinsicht desiderabel ge-

wesen. Anerkennungsregelungen für die in der DDR erworbenen Berufsabschlüsse wurden von der KMK 1991 festgelegt.

### **1.3.2 Anpassungs- und Ausbildungsregelungen im Transformationsprozess**

(C.N.)

In der DDR wurde durch die Ausbildung die Befähigung zur Tätigkeit in einem bestimmten Arbeitsbereich erworben. Die Binnendifferenzierung folgte dem Altersgruppenprinzip: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort und Heim. Mit der Wiedervereinigung wurde auf dem Gebiet der ehemaligen DDR sukzessive diese Ausdifferenzierung aufgegeben und das Ausbildungssystem der alten Bundesländer übernommen (ebd.: 99).

Zwischen der Ausbildung der Erzieherinnen in der Bundesrepublik Deutschland und der staatlichen Ausbildung der Kindergärtnerinnen in der DDR gab es sowohl in inhaltlicher als auch in struktureller Hinsicht Unterschiede. In der Bundesrepublik wurde durch die Ausbildung ein breites Qualifikationsspektrum vermittelt, das zu Tätigkeiten in unterschiedlichen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern befähigt.

Für die vorhandenen pädagogischen Fachkräfte ergab sich die Schwierigkeit, dass die spezialisierten Ausbildungen der DDR zur Krippenerzieherin, Kindergärtnerin, Heimerzieherin und Hortnerin in die breitangelegte Erzieherinnenausbildung (für den Altersbereich 0-27 Jahre) nicht passten. Aus diesem Grund mussten Regelungen zur Anpassung geschaffen werden. So wurde auf der Grundlage des Einigungsvertrages (Art. 371)<sup>48</sup> die Gültigkeit der pädagogischen Berufsabschlüsse, die nach DDR-Recht erworben wurden, von der Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegt. Die Tabelle gibt eine Übersicht über die berufliche Anerkennung in der Bundesrepublik Deutschland in demjenigen Teilbereich des Berufsfeldes, in dem in der DDR die Berufsqualifikation erworben wurde:

---

<sup>48</sup> Im Einigungsvertrag wurde festgelegt, dass die nach den Rechtsvorschriften der DDR erworbenen beruflichen Abschlüsse auf dem Gebiet der ehemaligen DDR weiter gelten.

### Abbildung 6: Übersicht über die berufliche Anerkennung in der Bundesrepublik Deutschland

Im Gebiet der ehemaligen DDR erworbenen Berufsbezeichnung:	Anerkennung für den Teilbereich:
Kindergärtner/Kindergärtnerin	Kindergarten
Hortlerzieher/Hortlerzieherin	Hort
Heimerzieher/Heimerzieherin	Heim
Erzieher/Erzieherin in Heimen und Horten	Heim und Hort
Erzieher/Erzieherin für Jugendheime	Heim
Gruppenerzieher/Gruppenerzieherin	Kindergarten
Erzieher/Erzieherin in Jugendwerkhöfen	Heim
Krippenerzieher/Krippenerzieherin	Krippe
Unterstufenlehrer/Unterstufenlehrerin mit der Befähigung zur Arbeit in Heimen und Horten	Heim und Hort
Unterstufenlehrer/Unterstufenlehrerin mit der Befähigung zur Arbeit im Schulhort	Hort
Unterstufenlehrer/Unterstufenlehrerin bzw. Lehrer/Lehrerin für untere Klassen	Hort
Freundschaftspionierleiter/Freundschaftspionierleiterin <sup>49</sup> mit Lehrbefähigung	Hort

Quelle: Thüringer Kultusministerium: 2

Um jedoch die Anerkennung als „staatlich anerkannte Erzieherin“ der Bundesrepublik Deutschland zu erhalten und damit in allen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern arbeiten zu dürfen, wurde von der KMK festgelegt, dass die Bewerberinnen „an einer einjährigen Anpassungsfortbildung in mindestens einem nicht die vorliegende Qualifikation betreffenden Teilbereich teilgenommen und diese Fortbildung mit einem Kolloquium erfolgreich abgeschlossen haben. Eine mindestens dreijährige Berufspraxis wird auf die Dauer der Anpassungsfortbildung mit einem halben Jahr angerechnet. Die Anpassungsfortbildung umfasst Theorie- und Praxisanteile, wobei die Theorieanteile, bezogen auf

<sup>49</sup> Freundschaftspionierleiterinnen waren Funktionäre des staatlichen Jugendverbandes „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ). Ihre Hauptaufgabe war, innerhalb der Schulen „die Prozesse der kommunistischen Erziehung so zu führen, daß durch eine inhaltsreiche, interessante, anziehende Tätigkeit der Pionierorganisation ‚Ernst Thälmann‘ alle Kinder im Sinne der Politik der SED, der Weltanschauung und der Moral der Arbeiterklasse erzogen werden“ (Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik 1982: 1). Sie arbeiteten hauptsächlich im Freizeitbereich der Schulen und waren für die Organisation von Pioniernachmittagen, Fahnenapellen und FDJ-Veranstaltungen zuständig. In der Regel verfügten Freundschaftspionierleiterinnen über eine Lehrbefähigung in Deutsch und einem Wahlschwerpunkt: Musik, Kunst oder Sport.

eine halbjährige Fortbildung, mindestens 100 Stunden umfassen“ (Thüringer Kultusministerium 1991: 3).

Erzieherin zu werden schloss das Absolvieren vorgegebener Schritte ein, die für den Statusübergang von der Kindergärtnerin, der Krippenerzieherin, der Horterzieherin etc. zur staatlich anerkannten Erzieherin verbindlich waren. Statusübergänge können institutionalisiert sein (Strauss 1968), im Falle des Statusübergangs zur Erzieherin durch eine Anpassungsqualifizierung. Müller, die den Statusübergang von der Fürsorgerin in der DDR zur Sozialarbeiterin in der Bundesrepublik untersuchte, hat zum Begriff der Anpassungsqualifizierung ausgeführt: „Buchstabiert man den Terminus sogenannter Anpassungsqualifizierung aus, so geht es – wörtlich genommen – darum, dass etwas, das ‚unangepasst‘ ist, durch Hinzufügen besonderer Fähigkeiten an (neue) Bedingungen adaptiert wird“ (Müller 2006: 128). Durch die absolvierte Anpassungsfortbildung waren die in der DDR ausgebildeten Kindergärtnerinnen, Krippenerzieherinnen, etc., berechtigt zur Berufsausübung im Gesamtbereich der außerschulischen Elementar- und Primärerziehung und erhielten diese Berechtigung bzw. Lizenz in Form einer staatlichen Anerkennung zur Ausübung des Berufes der Erzieherin.

Die Anpassungsfortbildungen wurden von anerkannten freien Bildungsträgern durchgeführt und mussten mit einem Abschlusskolloquium beendet werden. So wurden die in der Praxis Tätigen durch Anpassungsqualifikationen in den Beruf der Erzieherin überführt. In Thüringen erfolgte die Anpassungsfortbildung in einem Zeitraum von sechs Monaten in einem 100-Stunden-Programm. Die Lehrinhalte erfuhren ihre Wichtigkeit entsprechend der Zugangsbedingungen der Teilnehmerinnen. Die Gruppen sollten so zusammengestellt werden, „daß eine Akzentuierung auf den jeweils anderen Altersbereich möglich wird“ (Thüringer Kultusministerium 1991). Während der Fortbildung wurden nachstehende Lerninhalte „in Einheit von theoretischer Unterweisung und Praxisreflexion“ (ebd.) angeboten:

**Abbildung 7: Rahmenlehrplan für die Anpassungsfortbildung in Thüringen, 25.10.1991**

Pädagogik	20 Stunden
Recht/Verwaltungskunde	12 Stunden
Heilpädagogik	10 Stunden
Psychologie	10 Stunden
Soziologie	8 Stunden
Kinder- und Jugendliteratur/AV <sup>50</sup> Medien	16 Stunden
Musikerziehung	12 Stunden
Kunsterziehung/Werken	12 Stunden
	100 Stunden

*Quelle: ebd.*

Die Fortbildung schloss mit einem bewerteten Kolloquium ab (ebd.). *Diskowski* kritisierte die Anpassungsqualifikation als „reine Anpassung der DDR-Abschlüsse an Westmaßstäbe (...) Die tatsächliche Erfüllung des Anspruchs der westdeutschen Breitbandausbildung wurde nicht einmal ansatzweise in Frage gestellt. (...) Vernachlässigt wurde in diesen Diskussionen die Frage, ob denn die ErzieherInnen-Ausbildung in den westlichen Bundesländern angesichts der Entwicklung in den erzieherischen Arbeitsfeldern langfristig Bestand haben könnte“ (*Diskowski* in: *Aden-Grossmann* 2002: 307).

Die Anpassungsqualifikation war ein formales Verfahren zur Herstellung von Passungsfähigkeit. Für die Kindergärtnerinnen, die nach der Anpassungsqualifikation Erzieherinnen waren, galt es die mit der neuen institutionellen Ordnung gesetzten Vorgaben, die sowohl vertraut als auch fremd waren, individuell zu integrieren. In der Anpassungsqualifizierung fand der komplexe Prozess der Aneignung neuer beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster, der zwischen Resozialisation und sekundärer Sozialisation (*Berger/Luckmann* 1980: 172) schwankte, einen ersten sozialen Rahmen.

Die Ausbildung der Kinderdiakoninnen wurde aufgrund des in der ehemaligen DDR existierenden Rahmenplans für die Ausbildung der Kinderdiakoninnen von 1983 festgelegten Lehrinhalte der Ausbildung nach der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten staatlich anerkannt. Die Analogie der Ausbildung der Kinderdiakoninnen in der DDR,

<sup>50</sup> AV=Analyseverfahren (was mit AV gemeint ist, enthält der Rahmenplan nicht).

die verschiedene Arbeits- und Altersbereiche der Kinder- und Jugendarbeit beinhaltete, mit der Breitbandausbildung für Erzieherinnen in der Bundesrepublik Deutschland waren nach *Ruppin* entscheidende Gründe für die staatliche Anerkennung als Erzieherin. Die Kinderdiakoninnen konnten auf Antrag beim zuständigen Kultusministerium die Anerkennung beantragen und bekamen sie verliehen (Ruppin 2008: 18, 52, 62).

Den katholischen Erzieherinnen, die ihre Ausbildung an einem der beiden Kindergärtnerinnen-Seminare in Erfurt oder Berlin-Michendorf absolviert haben, worden im vereinten Deutschland ohne zusätzliche Qualifizierungsnotwendigkeiten die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Erzieherin“ zuerkannt. Neben der breit gefächerten Ausbildung, die den Bereichen der Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland vergleichbar war, führt *Kroll* die Ideologiefreiheit der kirchlichen Ausbildung an, die zur Anerkennung als „staatliche anerkannte Erzieherin“ legitimierte. Wie auch die Kinderdiakoninnen wurde den katholischen Erzieherinnen auf Antrag beim jeweiligen Kultusministerium die Anerkennung zuerkannt (Kroll 1998: 224).

In der Zeit des Übergangs mussten Lösungen geschaffen werden, die ein Funktionieren des neuen Jugendhilfesystems ermöglichten. Hierbei wurden pragmatische Lösungen gesucht, da das System der Bundesrepublik Deutschland ab dem 3. Oktober 1990 auf dem Gebiet der neuen Bundesländer in seinen Strukturen Gültigkeit hatte und keine Zeitreserve vorhanden war, um auf die erste Generation qualifizierter Fachkräfte eines neu zu etablierenden Ausbildungssystems zu warten. Daher gab es in dieser Zeit ungewöhnliche Instrumente und Übergangslösungen (Galuske/Rauschenbach 1994: 59).

Obwohl die Kultusministerkonferenz Vorgaben machte, sind die Regelungen der Bundesländer zum Teil erheblich unterschiedlich<sup>51</sup>. Neben den Beschäftigten, die in einem in der Tabelle dargestellten Bereich eine Ausbildung absolviert hatten, gab es eine erhebliche Anzahl von Personen, die über keinen pädagogischen Abschluss verfügten, der in den Anerkennungsregeln der KMK erfasst worden war. Diese Personengruppe konnte aber dennoch eine pädagogische Ausbildung nachweisen, z.B. als Freundschaftspionierleiterinnen oder Unterstufenlehrerinnen und ist in der Übergangs- und Aufbauphase in den neuen Bundesländern im Bereich der Jugendhilfe eingestellt worden (ebd.: 64). So gab es beispielsweise Freundschaftspionierleiterinnen und Unterstufenlehrerinnen aus Ausbildungsjahrgängen (1977/1978) oder Ausbildungsstätten (Zentralinstitut der

---

<sup>51</sup> Ausführliche Ausführungen zu den Regelungen der Länder bei Galuske/Rauschenbach 1994: 55ff.



Pionierorganisation in Droysig), die keine Anerkennung in einem der Teilbereiche bekamen (ebd.: 67). Als Grund dafür wurden die hohen ideologischen Anteile der Ausbildung, die ca. ein Drittel der Ausbildungsinhalte ausmachten, genannt. *Krüger* spricht in diesem Zusammenhang von einer extremen Politisierung der Ausbildung (*Krüger* 1994: 275).

In allen neuen Bundesländern wurden die nach Tätigkeitsfeldern spezialisierten DDR-Ausbildungen auslaufend fortgeführt (*Galuske/Rauschenbach* 1994: 181). Es entstanden Fachschulen für Sozialpädagogik, in denen sukzessive das westdeutsche Ausbildungssystem eingeführt wurde. 1994 gab es in den neuen Bundesländern insgesamt 47 Fachschulen für Sozialpädagogik, acht dieser Fachschulen in konfessioneller Trägerschaft. In Thüringen waren es zu dieser Zeit neun Fachschulen, davon fünf in öffentlicher und vier in konfessioneller Trägerschaft (*Rauschenbach/Beher/Knauer* 1995: 293f.).

Das Ausbildungssystem in Westdeutschland sieht Ausbildungsordnungen der einzelnen Bundesländer vor, begründet durch die föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland. Die Ausbildungsordnungen der alten Bundesländer wurden auf der Grundlage der „Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen“ verabschiedet. Diese Rahmenordnung wurde 1982 von der Kultusministerkonferenz beschlossen, mit dem Ziel die Ausbildung von Erzieherinnen bundesweit mehr zu vereinheitlichen. Ziel der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin war die Befähigung zur selbstständigen Tätigkeit in sozialpädagogischen Bereichen (ebd.: 183). In der Rahmenordnung waren die Zulassungsvoraussetzungen, die Fachschulausbildung und das abschließende Berufspraktikum geregelt:

- Für die Zulassung zur Ausbildung musste ein Realschulabschluss und eine abgeschlossene Berufsausbildung von mindestens zwei Jahren bzw. eine nach Landesrecht angemessene Berufstätigkeit oder ein einschlägiges Praktikum oder eine einschlägige berufliche Vollzeitschule nachgewiesen werden.
- Die theoretische Ausbildung an einer Fachschule dauerte in der Regel drei Jahre (außer Niedersachsen zwei Jahre und Bremen vier Jahre).
- Daran schloss sich ein einjähriges Berufspraktikum (Anerkennungsjahr) an (*Janssen* 2010: 16ff.; *Rauschenbach/Beher/Knauer* 1995: 185ff.).

Die formalen Vorgaben zur Gestaltung der theoretischen Ausbildung enthielten:

eine Einteilung der Lernbereiche in einen allgemeinen und einen berufsbezogenen Bereich und eine Festlegung der Wochenstunden für den jeweiligen Lernbereich. Für den berufsbezogenen Bereich wurde ein Fächerkanon festgelegt.

**Abbildung 8: Struktur der fachtheoretischen Ausbildung, (KMK-Vereinbarung 24.9.1982)**

<b>Struktur der fachtheoretischen Ausbildung</b>		
<b>Allgemeiner Lernbereich</b>	<b>Berufsbezogener Lernbereich</b>	
keine näheren Angaben	Unterrichtsfächer im didaktisch-methodischen Anwendungsbe- reich	Unterrichtsfächer im übrigen Teil des berufsbezogenen Lernbereichs
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didaktik-Methodik der sozialpädagogischen Praxis</li> <li>- Kunsterziehung</li> <li>- Werkerziehung</li> <li>- Musikerziehung</li> <li>- Spielerziehung</li> <li>- Bewegungserziehung</li> <li>- Sporterziehung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pädagogik</li> <li>- Psychologie</li> <li>- Jugendliteratur</li> <li>- Sozialhygiene</li> <li>- Recht</li> </ul>
6 Wochenstunden	min. 12 Wochenstunden	12 Wochenstunden

*Quelle: Rauschenbach/Beher/Knauer 1995: 210*

Nach der Wiedervereinigung galt diese Rahmenordnung in allen Bundesländern, so dass auf ihrer Grundlage die neuen Bundesländer Ausbildungsordnungen erlassen haben. In Thüringen galt bis zum Jahr 2001 die Ausbildungsordnung von Bayern.

**Abbildung 9: Bayerischer Lehrplan 1994 gültig für Thüringen**

Bayerischer Lehrplan 1994 gültig für Thüringen	Stunden
Praxis und Methodenlehre	292
Biologie mit Gesundheitserziehung	73
Pädagogik	146
Psychologie	146
Soziologie	73
Heilpädagogik	108
Rechtskunde	73
Sporterziehung	146
Kunsterziehung	146
Werkerziehung	146
Musikerziehung	146
Rhythmik	80
Literatur- und Medienpädagogik	108

Quelle: Thüringer Kultusministerium

### 1.3.3 Relevante Forschungsergebnisse zur Kindergärtnerin im Transformationsprozess (C.N.)

Bereits *Höltershinken/Hoffmann/Prüfer* (1997); *Rabe-Kleeberg* (1994), (1995), (1999b), (2006a); *Musiol* (1998); *Konrad* (2004) und *Ruppin*<sup>52</sup> (2008) setzen sich mit der Berufsbiographie der in der DDR ausgebildeten Kindergärtnerinnen auseinander.

Im Jahr 1998 untersuchte *Musiol* die Professionalisierungspfade der in der DDR ausgebildeten Kindergärtnerinnen und gibt einen Überblick über ihre biographischen Belastungen und Bewältigungsstrategien. Sie zeigt die Schwierigkeiten im Umbruch mit Hilfe von Berufsbiographien von Kindergärtnerinnen auf und stellt deren Handlungskompetenzen und Berufsverständnis dar. Der Wegfall des „Programms für Erziehung und Bildung im Kindergarten“ stellte für die Kindergärtnerinnen eine Entwertung des beruflichen Wissens und ein krisenhaftes Ereignis dar. Die Kindergärtnerinnen versuchten diese Krise individuell und zum Teil mit ambivalenten Strategien zu bewältigen (*Musiol* 1998: 114). *Musiol* zeigt auf, dass aufgrund der Beliebigkeit der neuen Konzepte ein Großteil der Kindergärtnerinnen in den neuen Ländern an dem Erziehungs- und Bildungsprogramm festhält, wenn auch von den sozialistischen Inhalten bereinigt (ebd.:

<sup>52</sup> *Ruppin* konzentrierte sich in ihrer Arbeit ausschließlich auf Kinderdiakoninnen.

115). Das Festhalten am Gewohnten, der damit verbundene Versuch durch das Programm zur Erziehung und Bildung Sicherheit zu behalten, wird unterstützt durch die Diskussion zum Bildungsnotstand. Differenzen werden weitgehend ausgeblendet. Auf Grund des stark verinnerlichteten Bildes vom Kind und der führenden Rolle der Kindergärtnerin, die durch die Ausbildung und die berufliche Tätigkeit in den beruflichen Habitus der Kindergärtnerin internalisiert wurden, werden Diskurse zum Bildungsbegriff und das in den Bildungsplänen formulierte Bild vom Kind von den Kindergärtnerinnen, die in der ehemaligen DDR ausgebildet worden, nur teilweise in ihrer bzw. seiner Differenziertheit im Hinblick auf die Bildungsarbeit im Kindergarten wahrgenommen (ebd.: 137).

*Rabe-Kleberg* (1994), (1995), (1999b), (2006a) zeigt in ihren Untersuchungen auf, dass das Handeln von Kindergärtnerinnen in der Umbruchszeit von Unsicherheit und Ungewissheit bestimmt war. „Zu nennen vor allem die Verschiebung der gesamten Institution Kleinkindererziehung aus dem Bildungs- in das Sozialsystem, die Abwertung des Berufs der Kindergärtnerin zu einem traditionellen Frauenberuf mit seinen gendertypischen strukturellen Beschränkungen, sowie (...) die Entwertung, besser gesagt das zumindest formale Auslöschen des gesamten beruflichen Wissens, ohne dass hier institutionell angeleitet ein anderes berufliches Wissen an die Stelle des vorherigen gesetzt worden wäre“ (Rabe-Kleberg 2006a: 115). Der Beruf der Kindergärtnerin erfuhr nach dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland eine Abwertung nachdem vormals durch die vergleichsweise hohe Entlohnung den Kindergärtnerinnen als Fachpersonal für Vorschulpädagogik ein hoher Status zugekommen war. Als Ende der 1990er Jahre die sogenannte Qualitätsdebatte in der Elementarpädagogik begann und angefangen wurde, über Bildungskonzepte und die Qualität der Ausbildung (Reyer 2006: 212f.) zu diskutieren, hatte das nach *Ruppin* ambivalente Wirkungen auf die in der DDR ausgebildeten Erzieherinnen. Zum einen fühlten sie durch diese Debatte den Wert ihrer Ausbildung, die in ihrem Verständnis ein Studium war, bestätigt, und andererseits verunsicherte diese Debatte die Erzieherinnen abermals (Ruppin 2008: 36). Sowohl die permanente Verunsicherung als auch die in allen Bundesländern entstehenden Bildungs- und Erziehungspläne, sind Ursache dafür, dass „der Rückgriff der Kindergärtnerinnen auf ihre in der DDR erworbene Praxis mit dem Bildungsplan eine Handlungsstrategie (darstellt), die zum einen Sicherheit garantiert und zum anderen die Entwertung des in der DDR erworbenen Wissens relativiert“ (ebd.: 36).

Ähnlich wie in der Studie zum Berufswandel der Fürsorge in der DDR zur Sozialen Arbeit in der Bundesrepublik von Müller aufgezeigt, sind berufsbezogene Umstellungs- und Aneignungsprozesse und Identifizierungsarbeit in der Kindergartenpädagogik durch den gesellschaftlichen Umbruch der in der DDR ausgebildeten Pädagogen zu vollziehen. Im Laufe des institutionellen Wandels der Kindergartenpädagogik in Ostdeutschland wurden einerseits berufliche Orientierungen und Erfahrungen bewahrt, andererseits auf Distanz gebracht. Es kam „also zeitgleich zu Tradierungs-, Distanzierungs- und Aneignungsprozesse beruflicher Orientierung und beruflichen Wissens und Könnens“ (Müller 2006: 161). Die von den in der DDR ausgebildeten Kindergärtnerinnen entwickelten Berufsorientierungen mussten überdacht und revidiert, teilweise aber auch aufrechterhalten werden. Zu differenzieren, was zu bewahren war, was transformiert und integriert werden konnte und was im weiteren negiert werden musste, „erforderte eine hohe (berufs-)biographische Flexibilität sowie eine Ambiguitätsbereitschaft – also die Bereitschaft, mit Mehr und Doppeldeutigkeiten von Werten, Symbolen und Sachverhalten umzugehen“ (ebd.).

#### **1.4 Kindergartenpädagogik im Aufbruch (M.S.)**

In Deutschland fand Ende des letzten Jahrhunderts eine erhebliche Ausweitung<sup>53</sup> der institutionellen Elementarerziehung statt. Hierfür gab es vielfältige Ursachen. Ein Grund ist die wachsende Zahl erwerbstätiger Mütter. Durch die erweiterte Bildungspartizipation der Frauen hat sich der Anteil der berufstätigen Frauen besonders in den westdeutschen Bundesländern<sup>54</sup> deutlich erhöht. Ein weiterer Grund ist die Zunahme alleinerziehender Mütter und Väter. Verstärkt wurde der quantitative Ausbau der Kindertageseinrichtungen auch durch den 1996 in Kraft getretenen Rechtsanspruch<sup>55</sup> auf einen Kindergartenplatz (Tietze/Viernickel 2003: 9). Die gesetzliche Verankerung des Anspruchs auf einen Kindergartenplatz fiel zeitlich mit verstärkten Bestrebungen zu Ausgabenkürzungen zusammen (Kron/Mc Govern/Rohrmann/Schädler 1999: 13). In vielen Einrichtungen wurde das Platzangebot ausgeweitet, indem der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel reduziert und die Gruppengröße angehoben wurde. Dadurch verschlech-

---

<sup>53</sup> Die Ausweitung betrifft in erster Linie die alten Bundesländer.

<sup>54</sup> Im Gegensatz dazu ist in den neuen Bundesländern (vor und nach der Wende) die Vollerwerbstätigkeit die Norm.

<sup>55</sup> Diese Entwicklung des quantitativen Ausbaus der Kindergärten erfährt aktuell einen enormen Aufschwung, denn seit 01.08.2013 ist der Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz für Kinder mit dem vollendeten ersten Lebensjahr bundesweit gültig.

terten sich die Rahmenbedingungen der pädagogischen Betreuung in den Kindertageseinrichtungen.

Aus politischer Perspektive besteht die Aufgabe des Kindergartens in der Herstellung der Chancengleichheit für die Kinder. Alle Kinder sollen die gleichen Startchancen haben, unabhängig vom Einkommen der Eltern, der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Region oder Bildungsschicht der Eltern, der Anzahl der Geschwister etc. Der Besuch eines Kindergartens hat, so *Merten*, einen starken Einfluss auf die Schullaufbahn. Die Wahrscheinlichkeit des Besuchs eines Gymnasiums steigt bei sozialbenachteiligten Kindern um ca. 65%, wenn sie einen Kindergarten besucht haben (Bertelsmann Stiftung 2008: 14; Merten/Witte/Buchholz 2008: 78ff.). „Je ausgeprägter die soziale Benachteiligung eines Kindes ist, desto größer sind die kompensatorischen Wirkungen, die pädagogische Relevanz und der individuelle Nutzwert des Kitabesuchs“ (ebd.: 79). Die Kindertagesstätte hat aus politischer Sicht die Aufgabe, Divergenzen zu kompensieren.

Ein weiteres politisches Interesse im Elementarbereich liegt an der Vergabe öffentlicher Mittel für Kindertageseinrichtungen. Ein effektiver und effizienter Einsatz der Steuergelder muss von den Exekutivorganen verantwortet werden. Es gibt bildungs- und sozialpolitische Positionen, die eine Finanzierung von Kindertageseinrichtungen an deren Leistungen und Qualität binden wollen. Ob das sinnvoll und realisierbar ist, soll an dieser Stelle offen bleiben. Sicher aber ist, dass staatliche Maßnahmen zur Qualitätssicherung notwendig sind. Insbesondere wegen des Gegensatzes der Expansion von Kindertageseinrichtungen und gleichzeitiger Mittelknappheit war eine intensive Diskussion über Erziehung, Bildung und Betreuung in Kindertageseinrichtungen in Gang gekommen. Seit den „Konstanzer Beschlüssen“ der KMK von 1997 nimmt Deutschland wieder an länderübergreifenden Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern teil (Konstanzer Beschlüsse 1997). Ende der 1990er Jahre wurden so erhebliche Defizite des gesamten deutschen Bildungswesens sichtbar. Unter dem Druck bildungspolitischer Debatten, ausgelöst durch die Ergebnisse der Delphi-Befragungen<sup>56</sup>, PISA<sup>57</sup>, TIMSS<sup>58</sup>, IGLU<sup>59</sup>, u.a. geriet das deutsche Bildungssystem

---

<sup>56</sup> Innerhalb der beiden Bildungsprognosen „Wissens-Delphi“-1996- und „Bildungs-Delphi“-1998- wurden im Auftrag vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (1998) mehr als 1000 Forscherinnen und Forscher sowie Bildungsexpertinnen und -experten über die zukünftige Entwicklung des Wissens und die Konsequenzen für das Bildungswesen befragt.

<sup>57</sup> Programme for International Student Assessment (PISA).

<sup>58</sup> Third International Mathematics and Science Study (THIMMS).

<sup>59</sup> Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU).

in die Kritik. Seitdem wird die Qualitätsdiskussion im Bildungssystem und insbesondere im Bereich der institutionellen Elementarpädagogik intensiv geführt. Auch wenn es nur bedingt folgerichtig erscheint, wenn bei der PISA Studie nur punktuell schulische Ergebnisse von 15jährigen Jugendlichen erfasst wurden und daraus als Konsequenz eine Debatte um die Verbesserung der Qualität der Kindergarten in Gang kam. Diese, die deutsche Bildungslandschaft wachüttelnden Vergleichsstudien, bewirkten auf dem gesamten Bildungssektor eine Diskussion um Qualität und Bildung. Hierbei geriet der Bildungsauftrag des Kindergartens zunehmend in den Fokus der Öffentlichkeit.

Die OECD<sup>60</sup>-Studie „Starting Strong“<sup>61</sup> hat ebenfalls Fragen aufgeworfen, die diese Diskussion begleiteten. Die Untersuchung zeigte Defizite auf, die zum einen die Erziehungs- und Bildungskonzepte und zum anderen die Organisation und Steuerung des Bildungssystems betreffen. In Deutschland wurde vor allem das Fehlen eines Bildungs- und Erziehungsplanes für Kinder kritisiert. In den meisten europäischen und außereuropäischen Ländern waren zum Zeitpunkt der Studie (2001) bereits Konzepte entwickelt, implementiert und teilweise evaluiert. In Deutschland wurden im Jahr 2003 die ersten Bildungspläne einiger Bundesländer veröffentlicht. Bis Ende 2006 hatten alle Bundesländer Bildungspläne erarbeitet und mit der Erprobungsphase begonnen. Die Bildungspläne orientieren sich politisch an der Forderung, eine Lernkultur zu etablieren, die „lebenslanges Lernen“ als Antrieb versteht, sich der Zukunft zu stellen. Dabei haben Lernprozesse in der frühen Kindheit für die Entwicklung des Individuums an Bedeutung gewonnen.

#### 1.4.1 Die Erzieherin (M.S.)

Obgleich der Beruf der Erzieherin in Deutschland zu einem der ältesten Frauenberufe gehört, ist das berufliche Handeln aus *Eberts* Sicht nicht ausreichend wissenschaftlich erforscht. *Ebert* sieht den möglichen Grund dafür darin, dass der Beruf, oft mit der von Müttern zu erbringenden Erziehungsleistung gleichgesetzt wurde und dementsprechend nicht als Beruf galt, der besondere berufliche Befähigungen voraussetzte (*Ebert* 2007: 7). Im „Berufe-Net-Steckbrief“ „Erzieher/in“ der Bundesagentur für Arbeit werden berufsinteressierte Bewerber mit dem Beruf bekanntgemacht. Dort ist u.a. zu lesen: „Für

---

<sup>60</sup> Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

<sup>61</sup> In der OECD-Studie wurden im Jahr 2001 Systeme der Bildung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren in zehn europäischen und zwei außereuropäischen Ländern verglichen. Deutschland war nicht beteiligt.

die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen sind Konfliktfähigkeit und Einfühlungsvermögen unabdingbar: Erzieher/innen schlichten Streit und müssen auf Wutausbrüche und Tränen angemessen reagieren. Dabei berücksichtigen sie die kindliche Gefühls- und Erlebenswelt. Auch Kommunikationsfähigkeit ist sehr wichtig, sowohl im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen als auch mit den Erziehungsberechtigten. Dazu verfügen Erzieher/innen über ein hohes Maß an Verantwortungsbewusstsein, z.B. erkennen sie Gefahren und Unfallrisiken rechtzeitig und treffen geeignete Vorsichtsmaßnahmen“ (Bundesagentur für Arbeit 2013).

Die beschriebenen Handlungskompetenzen, die eine Erzieherin haben sollte, beschränken sich hier auf das Reagieren auf die Verhaltensweisen der Kinder, auf Kommunikationsfähigkeit und auf Verantwortungsbewusstsein, nichts was man Müttern nicht auch an Fähigkeiten zuschreibt. Diese Sicht auf den Beruf der Erzieherin hat sich in der Öffentlichkeit scheinbar kaum verändert. Kommt es zu Insolvenzen in der freien Wirtschaft und Arbeitsplätze von Frauen sind gefährdet, wird öffentlich die Idee verkündet, die Frauen, nach einer Umschulung, in Kindertagesstätten arbeiten zu lassen. „Sie sind selbstverständlich so gut wie jeder andere geeignet, als Erzieherin zu arbeiten“ (Leyen In: Fried 2012). Die Familienministerin *Schröder* sagte in diesem Zusammenhang zur *Süddeutschen Zeitung*: „Es geht hier nicht darum, jemanden in eine Umschulung zu pressen, aber ich kann mir gut vorstellen, dass unter diesen lebenserfahrenen Frauen viele mit Freude und Engagement diese neue berufliche Chance ergreifen wollen“ (Fried 2012). Die Kompetenz einer Berufsanwärterin wird hier erweitert um die Lebenserfahrung als Frau.

Ganz anders stellt sich die Sicht der Fachöffentlichkeit und Forschung im Bereich der Früh- bzw. Kindheitspädagogik<sup>62</sup> auf den Beruf der Erzieherin dar. Steht hier das berufliche Handeln von Erzieherinnen im Fokus, richtet sich der Blick meist auf die kontinuierlich erweiterten Ansprüche und Erwartungen an Erzieherinnen, die sich aus der stetigen Weiterentwicklung dieses Arbeitsfeldes ergeben. Kennzeichnend für die stetige Weiterentwicklung seit Ende der 1990er Jahre sind die sozialisationsrelevanten gesellschaftlichen Entwicklungen, denen es gilt, in angemessener Form Rechnung zu tragen. *Behr* hat die sich addierenden Anforderungen exemplarisch zusammengefasst:

---

<sup>62</sup> Frühpädagogik und Kindheitspädagogik werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.



**Abbildung 10: Anforderungen an das berufliche Handeln von Erzieherinnen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung**

▪ SpezialistInnen für öffentliches Kinderleben in Erziehungsinstitutionen	▪ ExpertInnen für Familienarbeit
▪ ExpertInnen für das einzelne Kind und die Gruppe	▪ NetzwerkarbeiterInnen
▪ BegleiterInnen frühkindlicher Lern- und Bildungsprozesse	▪ Verbindungsglied zur infrastrukturellen Umwelt
▪ SozialpolitikerInnen vor Ort	▪ GemeinwesenarbeiterInnen und InteressenvertreterInnen
▪ SpezialistInnen für das kulturelle Nebeneinander	▪ InnovationsexpertInnen
▪ Integrationsfachkräfte	▪ SpezialistInnen für Qualitätsfragen
▪ PartizipationsstrategInnen	▪ ExpertInnen für ökonomisches Denken und unternehmerisches Denken
▪ MedienexpertiInnen	▪ StrategInnen für Genderfragen
▪ DienstleisterInnen, BedarfsplanerInnen, KonzeptentwicklerInnen	▪ WegbereiterInnen einer gelingenden Zukunft der Kinder

*Quelle: Beher 2006: 88*

Diese Auflistung an Erwartungen ist die Addition immer neuer Qualifikations- und Berufsanforderungen, mit denen Erzieherinnen in regelmäßigen Zyklen von außen konfrontiert werden. Erzieherinnen sollten ständig neue Wissensbestände integrieren, ihr berufliches Handeln reflektieren und den sich wandelnden Bedingungen anpassen.

Beher beschrieb im Jahr 2006, dass es kennzeichnend für die Situation von Erzieherinnen ist, „dass gegenwärtig kein stimmiges, empirisches Gesamtbild über die beruflichen Handlungsvollzüge des Personals und den Grad der Fachlichkeit (...) zu konturieren ist (ebd.: 89).

Die Rahmenvereinbarung der KMK (2002) geht bei der Ausbildung zur Erzieherinnen von einem Berufsprofil aus, dass sich auf die im Kinder- und Jugendhilfegesetz verankerte Aufgabentrias „Erziehung, Bildung, Betreuung“ stützt (KMK 2002: 21).

Im §1 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) ist das Berufsprofil einer Erzieherin ebenfalls beschrieben. Demnach soll eine Erzieherin Kinder und Jugendliche in ihrem Recht auf Förderung in ihrer Entwicklung und Erziehung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten unterstützen, Benachteiligungen in diesem Prozess abwenden, die Erziehungsberechtigten beraten und unterstützen und das

psychische und physische Wohlergehen von Kindern und Jugendlichen schützen sowie für positive Lebensbedingungen sorgen (KJHG §1).

Forschungsergebnisse von *Dippelhofer-Stiem/Kahle* 1995; *Dippelhofer-Stiem* 1999; *Dippelhofer-Stiem/Frey* 2002; *Tietze* 1998; *Fthenakis/Gisbert/Griebel/Kunze/Niesel/Wustmann* 2003 weisen darauf hin, dass Erzieherinnen die Anforderungen als Belastung empfinden, die durch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen des Aufwachsens von Kindern an sie gestellt werden. In der direkten pädagogischen Interaktion mit Kindern, von *Thole* und *Cloos* als das „pädagogische Kerngeschäft“ (*Thole/Cloos* 2006: 52) bezeichnet, empfinden sie sich kompetent. Dieser Selbstsicht der Erzieherin stehen Forschungsergebnisse gegenüber, die in Bezug auf die Interaktion zwischen Erzieherin und Kind beschreiben, dass Kinder häufig sich selbst überlassen werden, weil sich Pädagoginnen viel zu früh aus dem pädagogischen Prozess zurückziehen würden (*Roßbach* 1993; *Tietze* 1998). Unterstützt wird diese Sichtweise von *König*, die beschreibt, dass Interaktionsprozesse vor allem durch die starke Konzentration auf das Alltägliche bestimmt sind und Handlungsstrukturen, die zu anregenden Denkprozessen bei Kindern führen, vernachlässigt werden. Die Interaktion zwischen Erzieherinnen und Kindern wird demnach durch Handlungsanweisungen der Erzieherinnen bestimmt (*König* 2009: 254). Nach Untersuchungen von *Cloos* lastet auf Erzieherinnen, bedingt durch die berufsfeldspezifischen Rahmenbedingungen, ein Professionalisierungsdruck, der durch die Diskussion um die Akademisierungsdebatte, verstärkt zu werden scheint. Erzieherinnen können nach *Cloos* „nur bedingt als umfassend ausgebildete ExpertInnen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden. Jenseits der direkten pädagogisch reflektierten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen verfügen sie über nur geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe“ (*Thole/Cloos* 2006: 53).

Die Sicht auf Erzieherinnen bewegt sich also offenbar in einem Feld, das weiter nicht sein könnte. Auf der einen Seite werden Anforderungen an Erzieherinnen formuliert, die denen von Müttern gleichkommen, und folgerichtig sind hier keine grundlegenden Reformen notwendig. Auf der anderen Seite gibt es Debatten, die verschiedene Dimensionen haben, in denen die Anforderungen kein Ende nehmen und nach denen zwingend Reformbedarf nicht nur bei der Ausbildung besteht.

### 1.4.2 Qualitätsdebatte (M.S.)

Zahlreichen Veröffentlichungen befassten sich seit Ende der 1990er Jahre mit der Frage nach der Qualität in Kindergärten. Dies deutet auf einen wesentlichen Diskurs in der Arena der Frühpädagogik hin (Fthenakis/Textor 1998; Fthenakis/Hanssen/ Oberhuetmer/Schreyer 2003; Roux 2002; Tietze 1998; Tietze/Viernickel 2003; Honig/Joos/Schreiber 2004).

Die Qualitätsdebatte ist kein zufälliges Faktum. Sie ist eine Reaktion auf die dargestellten nationalen und internationalen Diskussionen um das Bildungssystem, angetrieben von fachwissenschaftlichen Entwicklungen und gesellschaftlichen Erwartungen.

Grundsätzlich sind Qualitätsdiskussionen im Bildungsbereich in der Bundesrepublik Deutschland keine neue Entwicklung. Anfang der 1970er Jahre wurde eine Betreuung als qualitativ gut bezeichnet, die die kognitive Entwicklung der Kinder anregte (Roßbach 1993: 9). Die Kindertageseinrichtungen wurden 1970 vom Deutschen Bildungsrat zur „Elementarstufe des gesamten Bildungswesens“ aufgewertet (Deutscher Bildungsrat 1970: 98). Mitte der 1970er Jahre rückten soziale Aspekte der kindlichen Persönlichkeit in den Mittelpunkt (Roux 2002: 23). Ab diesem Zeitpunkt wurde eine breitere Definition guter Qualität verfolgt. Gute Qualität bezog sich seit den 1980er und 1990er Jahren auf das „ganze“ Kind“ (Roßbach 1993: 9) und nahm neben kognitiver Stimulierung auch soziale und emotionale Unterstützung des Kindes sowie Gesundheits- und Sicherheitsaspekte in den Blick (ebd.).

Diese kurze historische Abfolge verdeutlicht, dass wissenschaftliche Paradigmen den gesellschaftlichen Wandel widerspiegeln.

Die Qualitätsdebatte der ausgehenden 1990er Jahre kann somit auch als Folge von Veränderungen verschiedener Systeme<sup>63</sup> betrachtet werden.

---

<sup>63</sup> Conrad und Wolf haben das systemische Modell Bronfenbrenners (1981: 9f.) als Ausgangspunkt für ihre Modellüberlegungen genommen. Sie haben Kindertagesstätten im Sinne einer besonderen Form eines Mensch-Umwelt-Settings analysiert und haben die Systemeinheiten Bronfenbrenners auf Kindertagesstätten und ihre Kontextbedingungen in ökologischer Sicht übertragen. Die Mikro-Ebene: ist der Sozialisationsbereich Kindertagesstätte, dazu gehören personale Bedingungen, physikalisch-materielle Bedingungen, soziale Bedingungen, inhaltliche Bedingungen, formell-strukturelle Bedingungen; die Meso-Ebene: sind die Bedingungen des nahen Umfeldes, dazu gehören direkt betroffene Mikrosysteme wie Familien usw., physikalisch-materielle Bedingungen des nahen Umfeldes, soziale und institutionelle Bedingungen des nahen Umfeldes; die Exo-Ebene: sind die Bedingungen des weiten Umfeldes, dazu gehören strukturell-formale Bedingungen, Institutionen, pädagogisch-inhaltliche Bedingungen und Grundlagen; die Makro-Ebene: bilden die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, dazu gehören politi-

Es gab verschiedene konzeptionelle Zugänge, pädagogische Qualität zu entwickeln (Hoffmann 2001: 24f.). Dazu haben insbesondere *Tietze* u.a. mit der Kindergarten-Einschätz-Skala (KES bzw. KES-R) und dem Nationalen Kriterienkatalog sowie der Kronberger Kreis für Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen beigetragen.

Wird die Frage gestellt: „Was ist eine gute Kindertagesstätte?“, dann beinhaltet dies die Frage nach pädagogischer Qualität.

Es besteht Konsens darüber, dass es keine allgemeingültige Definition von pädagogischer Qualität gibt (Roux 2002: 19). Der Begriff umfasst im weiten Sinn Maßnahmen, Methoden und Vorkehrungen zur Erziehung, Bildung und Betreuung, die bewusst eingesetzt werden und darauf abzielen, bestimmte Bedingungen einzuhalten bzw. Veränderungen und Vorkehrungen zur Erziehung zu treffen (ebd.). Bei der Gestaltung der Umwelt von Heranwachsenden fließen Phänomene aus verschiedenen Bereichen ein, die die Vorstellungen über Erziehung, Bildung und Betreuung sowie die Erziehung, Bildung und Betreuung selbst beeinflussen (Conrad/Wolf 1999: 90).

*Honig, Joos und Schreiber* betonen, dass der wissenschaftliche Begriff „pädagogische Qualität“ nicht zum Ziel haben sollte, Merkmale und Beschreibungen guter Kindertagesstätten zu liefern. Vielmehr soll „pädagogische Qualität“ als ein erziehungswissenschaftliches Konzept Kriterien bestimmen, welche die soziale Wirklichkeit von Erziehung und Bildung empirisch zu analysieren vermögen (Honig/Joos/Schreiber 2004: 18).

Konsens besteht weiterhin darüber, dass unter Qualität der Kindertagesstätten ein mehrdimensionales Konstrukt zu verstehen ist, das sich je nach der Perspektive relevanter Bezugsgruppen unterschiedlich darstellt (Tietze 1998; Fthenakis 2003a; Fried 2003; Roux 2002).

*Roßbach* spricht von einem „breiten Qualitätsbegriff“, der sich auf das „ganze Kind“ bezieht (Roßbach 1993: 10). Im Mittelpunkt steht hier die Unterstützung der intellektuellen, physischen, sozialen und emotionalen Entwicklung eines Kindes, begleitet von Aspekten der Gesundheit und Sicherheit. Diese Definition schließt nicht aus, dass auch Funktionen frühkindlicher Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsformen die Bedürfnisse der Eltern berücksichtigt, z.B. hinsichtlich ihrer beruflichen Verpflichtungen (ebd.). Darüber hinaus bemerkt *Roßbach*, dass Vorstellungen über pädagogische Quali-

---

sche und gesellschaftspolitische Bedingungen, ökonomische Bedingungen, soziale Bedingungen, kulturelle und ideologische Bedingungen (Conrad/Wolf 1999: 87).

tät keine statischen Größen sind, sondern dem historischen Wandel unterliegen (ebd.: 9). Diesem Verständnis nach muss der Qualitätsbegriff ständig überprüft und den sich verändernden Bedingungen angepasst werden. *Fthenakis* bezeichnet diese bewegliche Perspektive als dynamisches Konstrukt<sup>64</sup>. „Qualität in diesem Sinne beinhaltet einen sich kontinuierlich verändernden Prozess, bei dem die Anliegen unterschiedlicher Interessengruppen in Einklang gebracht werden sollen“ (Fthenakis 2003a: 208).

*Roßbach* geht von einem kindzentrierten Ansatz aus, indem er Aspekte der physischen, affektiven, sozialen und intellektuellen Entwicklung des Kindes in den Mittelpunkt stellt (Roßbach 1993: 10). Dieser Ansatz ist zentral, da er vom Kind ausgeht und in diesem Sinn pädagogische Qualität in einem pädagogischen Umfeld dann gegeben ist, wenn sie einerseits das körperliche, emotionale, soziale und intellektuelle Wohlbefinden und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen fördert und andererseits die Eltern in ihrer Betreuungs- und Erziehungsaufgabe unterstützt. Der Fokus ist auf das Wohlbefinden und die Entwicklungschancen von Kindern gerichtet: „Einrichtungen, die in einer perfekten Weise den Zielen bestimmter gesellschaftlicher Gruppen entsprechen, den Kindern aber keinen (...) förderlichen Lebens- und Anregungsraum bieten, (...) sind aus unserer Sicht nicht legitimierbar“ (Tietze 1998: 21).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass pädagogische Qualität ein mehrdimensionales, vielschichtiges und facettenreiches Konstrukt ist, das in seiner Zieldimension vom Kind ausgehen und auf das Kind hinführen muss. Um eine Operationalisierung des Qualitätsbegriffs vornehmen zu können, wird eine Differenzierung vollzogen, die sich auf drei Gliederungsebenen<sup>65</sup> bezieht: die Prozess-, Struktur- und Orientierungsqualität.

Die Qualität pädagogischer Prozesse, Prozessqualität, beschreibt die Gesamtheit der Interaktionen mit Erwachsenen und mit anderen Kindern, in die das Kind einbezogen ist, als auch die Qualität der Erfahrungen, die das Kind mit der sozialen und mit der räumlich-materiellen Umwelt machen kann. Die Qualität der pädagogischen Anregungen, die das Kind in der Kindertagesstätte erhält, ist ebenfalls von Belang (Tietze/Schuster/Roßbach 1997: 8). Mit anderen Worten: alles, was an pädagogischer Arbeit in der Kindertagesstätte im weitesten Sinne stattfindet.

---

<sup>64</sup> Der dynamische Aspekt spielt sowohl bei den relativistischen als auch bei den strukturell-prozessualen Qualitätskonzepten eine Rolle.

<sup>65</sup> Die Gliederungsebenen gehen ursprünglich auf *Donabedian* (1980: 3ff.) zurück. Sie sind in der Wirtschaft gebräuchlich und von der Pädagogik adaptiert.

Die Qualität pädagogischer Strukturen, Strukturqualität, bezieht sich auf situationsunabhängige, zeitlich stabile Rahmenbedingungen, wie den materiellen Rahmen und die personellen Ressourcen, unter denen eine Kindertagesstätte arbeitet. Dazu gehören Kriterien der Strukturqualität z.B.: „die Gruppengröße, die Ausbildung und die berufliche Erfahrung des pädagogischen Personals, der Raum wie auch andere Ausstattungsmerkmale, die den Kindern in der Einrichtung zur Verfügung stehen“ (ebd.). Einzelne Bereiche der Strukturqualität sind dadurch gekennzeichnet, dass sie durch politische Maßnahmen, wie z.B. KMK-Richtlinien für die Erzieherinnenausbildung, Raumbedarf pro Kind oder der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel, bestimmt werden (Tietze 2004: 408).

Die Qualität pädagogischer Orientierungen, Orientierungsqualität, thematisiert das „mentale Klima“ (Tietze 1998: 67) und stellt die kind- und erziehungsbezogenen Vorstellungen, die professionellen Leitbilder, Werte, Normen und Überzeugungen der Erzieherinnen dar (ebd.). In der Konzeption einer Kindertageseinrichtung werden professionelle Orientierungen spezifiziert und bilden eine Verständigungsgrundlage für das Team nach innen sowie für die Eltern und die Öffentlichkeit nach außen.

Ebenso wie die Strukturqualität bildet die Orientierungsqualität ein zeitlich relativ stabiles und überdauerndes Konstrukt, das auch Rahmenbedingungen für das direkte pädagogische Handeln darstellt und somit die Prozessqualität beeinflusst. Seit dem Jahr 2004 ist die Qualitätssicherung von Kindertageseinrichtungen in §22a SGB VIII gesetzlich verankert. Die Trägerorganisation wird aufgefordert, „die Qualität der Förderung in ihren Einrichtungen durch geeignete Maßnahmen“ (§22a SGB VIII) sicher zu stellen.

### 1.4.3 Bildungsdebatte (M.S.)

Mit der dargestellten Debatte innerhalb der Frühpädagogik wurde eine intensive Diskussion um die Frage geführt, was „Bildung“ sei. Zugespitzt: was ist „frühkindliche Bildung“? Der Bildungsbegriff ist als zentrale pädagogisch-anthropologische Grundkategorie einem Wandel durch kontextgebundene Einflüsse ausgesetzt. In der Aufbruchphase der (neuen) Frühpädagogik-Debatte wird diese Grundkategorie neu bzw. auch in Rückbesinnungen auf historische Bildungsideale verortet. Wesentlich ist hierbei, dass verschiedene Bildungskonzepte unterschieden werden, deren Gemeinsamkeit eine konstruktivistische Orientierung ist (Schäfer 1999; Laewen/Andres 2002).

Der Bildungsbegriff *Humboldt's* dient *Laewen* und *Andres* als Orientierung, wenn sie Bildung als „Aneignung von Welt“ betrachten. Kinder sind in diesem Sinne Subjekte,

die ihre Bildung selbst aktivieren und forcieren. Auch *Liegle*, der hierfür den Begriff der Autopoiesis gebraucht, bedient sich eines Bildungsbegriffs der „Aneignung von Welt“ zur Orientierung (Liegle 2003: 25f.). Dem Kind Anregungen zu geben, ist die ausschließliche Einwirkungsmöglichkeit des Erziehenden auf den zu Erziehenden. Deutlich wird, dass dieses Bildungsverständnis Bildungsziele oder separate Fördermaßnahmen ausschließt (König 2009: 40). *Schäfer*, der seinen Bildungsbegriff auf die Grundlage von *Piagets* konstruktivistischer Entwicklungspsychologie stellt und von „Selbstbildung“ spricht, betont wie *Laewen*, *Andres* und *Liegle* die Eigenständigkeit des kindlichen Bildungsprozesses. Hierbei wird das Kind als eigenständiger Erforscher der Welt betrachtet, das sich Fragen und Hypothesen aus eigenen Erfahrungen ausdenkt und Antworten sucht. Dabei lernt ein Kind die sozialen und kulturellen Instrumentarien zu nutzen, die das Umfeld zu Verfügung stellt (Schäfer 2006: 43).

Den Ansätzen ist gemeinsam, dass die eigenen Vorstellungen von der Welt durch die subjektiven Erfahrungen eines Menschen zustande kommen und so die Entwicklung des Individuums bestimmen. Allerdings bleibt die Rolle der Erziehenden in diesen Ansätzen unklar (König 2009: 40.).

*Fthenakis* stellt einen sozialkonstruktivistischen Bildungsbegriff auf, wenn er anders als die genannten Autoren der sozialen Umwelt eines Kindes eine besondere Rolle zuschreibt. Kindliche Entwicklung vollzieht sich in einem Wechselwirkungsprozess zwischen Bezugspersonen und Kind. Demnach sind die Interaktions- und Ko-Konstruktionsprozesse mit erwachsenen Bezugspersonen und Peers für die Entwicklung des Subjekts von maßgeblicher Bedeutung. Dieses Verständnis von Bildung schreibt den Erziehenden eine Rolle für den Entwicklungsprozess des Kindes zu (ebd.).

Gemeinsam ist allen Bildungstheorien eine Orientierung am kompetenten Kind, das sich aktiv mit seiner physischen und sozialen Umwelt auseinandersetzt und so als „Akteur seiner Entwicklung“ (ebd.: 41) gilt.

Durch die UN-Kinderrechtskonvention ist festgelegt, dass Kinder ein Recht auf Bildung haben. Die Persönlichkeit, die Begabung sowie die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes sollen durch Bildung des Kindes voll zur Entfaltung kommen. Dieses Recht wird bereits mit der Geburt des Kindes wirksam (Art. 28 und 29 UN-Kinderrechtskonvention).

Die Umsetzung des Bildungsauftrags wurde jedoch in Deutschland eher vernachlässigt (Fthenakis 2003b: 7). Erst im Jahr 2004 haben die Jugendministerkonferenz (JMK) und

die Kultusministerkonferenz (KMK) der Bundesrepublik Deutschland einen Beschluss<sup>66</sup> gefasst, der einen gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen festlegt. Die zuständigen Minister aller Bundesländer haben sich erstmals auf Grundsätze der Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtungen verständigt. Mit der Einführung des Bildungsauftrages für Kindertageseinrichtungen ist notwendig eine bestimmte Sichtweise auf Bildung verbunden. Die Bildungsdebatte hat ein konsensfähiges Verständnis von Bildung hervorgebracht. Bildung im Kindergarten ist demnach als Prozess zu verstehen, an dem sich Kinder und Erzieherinnen aktiv beteiligen. In gemeinsamer Interaktion, im sozialen Dialog und im konstruktiven Prozess findet Bildung als Sinnkonstruktion statt. Bildung und Entwicklung bedingen einander.

Jedes Bundesland entwickelte auf der Basis des Beschlusses der KMK- und JMK-Konferenz einen Bildungsplan. Die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer konkretisierten und erweiterten die auf Bundesebene festgelegten Grundsätze. Bildungspläne werden als Orientierungsrahmen verstanden, „auf deren Grundlage die Tageseinrichtungen unter Berücksichtigung der lokalen Gegebenheiten träger- oder einrichtungsspezifische Konzeptionen erstellen. Sie enthalten keinen umfassend geregelten Ablauf der pädagogischen Arbeit, belassen einen großen pädagogischen Freiraum und setzen auf die Berücksichtigung individueller Unterschiede und spielerischer, erkundender Lernformen“ (KMK 2004: 2).

Kindertageseinrichtungen werden als ein wichtiger Teil des öffentlichen Bildungswesens verstanden. In den Bildungsplänen werden der zugrunde gelegte Bildungsbegriff und der eigenständige Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen beschrieben. Zu diesem Zweck werden Bereiche benannt, die den Bildungsauftrag konkretisieren. Die Bildungspläne sollen eine Orientierung für Fachkräfte, Eltern und Lehrkräfte sein. Die einzelnen Länder bestimmen ein Altersspektrum der Kinder, für das die Pläne gelten.

Alle Bundesländer haben sich auf eine allgemeine Beschreibung der Ziele im Hinblick auf Bildung im Elementarbereich geeinigt. Sie verzichten auf eine Abgrenzung der Begriffe „Bildung“ und „Erziehung“. Beides wird als ein „einheitliches, zeitlich sich erstreckendes Geschehen im sozialen Kontext betrachtet. Es umfasst die Aktivitäten eines

---

<sup>66</sup> Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (KMK 2004).



Kindes zur Weltaneignung ebenso wie den Umstand, dass diese grundsätzlich in konkreten sozialen Situationen erfolgen“ (ebd.: 3).

Die gesetzliche Grundlage zur Ausführung des Bildungsauftrages der einzelnen Bundesländer ist neben dem §22 SGB VIII auf Bundesebene die jeweilige Landesgesetzgebung. In der Zeit von 2003 bis 2006<sup>67</sup> haben alle 16 Bundesländer Bildungspläne erarbeitet. Bayern hatte als erstes Bundesland einen Bildungsplan vorgelegt<sup>68</sup>. Thüringen hat im September 2006 als letztes Bundesland die Erprobungsfassung des „Thüringer Bildungsplans für Kinder bis 10 Jahre“ veröffentlicht. Nach einjähriger Erprobung trat er im Jahr 2008 verbindlich in Kraft.

Grundsätzlich lassen sich Bildungspläne der ersten Generation und Bildungspläne der zweiten Generation unterscheiden. Bei den Bildungsplänen der ersten Generation ging es um die Konkretisierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages von Kindertageseinrichtungen, mit dem Ziel, eine höhere Bildungsqualität zu erreichen und bisher vernachlässigte Bildungsbereiche, z.B. mathematisch-naturwissenschaftliche und technische Bildung, Sprachförderung, zu beleben. Bei den Bildungsplänen der zweiten Generation wurde eine größere Altersspanne, z.B. null bis zehn Jahre in Thüringen und Hessen, und die in diesem Zeitraum bedeutsamen Übergänge beachtet. In ihnen wurde der Fokus nicht mehr nur auf die Kindertageseinrichtungen gerichtet, sondern es wurden alle Lernorte berücksichtigt, z.B. Familie, Kindertagespflege, Schule, Medien, Peergroup usw.. An dieser Stelle lässt sich eine Verdichtungszone im Verhältnis von Kindergarten und Grundschule aufzeigen. Diese sechste Verdichtungszone ist in ihrem Prozess noch unabgeschlossen und findet u.a. in den aktuellen Debatten der Qualität und Bildung ihren Niederschlag (Reyer 2006: 212).

Die Bildungspläne der Länder haben ähnliche Inhalte, unterscheiden sich aber in anderer Hinsicht erheblich. So sind sie in einigen Bundesländern verbindliche Arbeitsgrundlage, in anderen haben sie Empfehlungscharakter; die Altersspanne reicht in manchen Ländern bis zum Schuleintritt, in anderen bis zum zehnten Lebensjahr. Damit ist eine

---

<sup>67</sup> Beginn der Erprobungsphase in den Bundesländern: Baden-Württemberg: 2005, Bayern: 2003, Berlin: 2003, Brandenburg: 2003, Bremen: 2004, Hamburg: 2005, Hessen: 2005, Mecklenburg-Vorpommern: 2004, Niedersachsen: 2003, Nordrhein-Westfalen: 2003, Rheinland-Pfalz: 2003, Saarland: 2004, Sachsen: 2004, Sachsen-Anhalt: 2004, Schleswig-Holstein: 2004, Thüringen: 2006 ([www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de)). Ausführliche Informationen zu den einzelnen Bildungsplänen unter [www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de). Weitere nennenswerte Informationsportale zu den Bildungsplänen sind: [www.thueringer-bildungsplan.de](http://www.thueringer-bildungsplan.de), [www.slfs.sachsen.de/lja](http://www.slfs.sachsen.de/lja), [www.sms.sachsen.de](http://www.sms.sachsen.de) und [www.kita-bildungsserver.de](http://www.kita-bildungsserver.de).

<sup>68</sup> Er wurde im Auftrag des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP) entwickelt.

Differenzierung im Geltungsbereich folgerichtig. Unbesehen dieser Unterschiede gibt es inhaltliche Parallelen der Bildungspläne. Zunächst wird meist auf den gesellschaftlichen Rahmen eingegangen, es werden Leitgedanken formuliert und das zugrundeliegende Bild vom Kind nachgezeichnet. Danach werden die von den Kindern zu erwerbenden Kompetenzen bzw. Bildungs- und Erziehungsziele beschrieben. Im zentralen Teil werden verschiedene Bildungsbereiche bzw. Lern- und Erfahrungsfelder aufgeführt, z.B. mathematische, naturwissenschaftliche, technische, kulturelle, musische, ästhetische, sprachliche, mediale, gesundheitliche, emotionale, religiöse und soziale Bildung. Hier werden didaktische und methodische Hinweise gegeben. In allen Bildungsplänen wird auf Themen wie demokratische Teilhabe/ Partizipation, Integration, Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation, Zusammenarbeit mit Eltern und Übergänge, insbesondere vom Kindergarten in die Schule, eingegangen. In allen Bildungsplänen sind Aussagen zu Anforderungen an die Fachkräfte, zur Qualitätsentwicklung und -sicherung, zur Selbst- und Fremdevaluation sowie zu den Aufgaben des Trägers zu finden (Textor 2008).

#### **1.4.4 Die Ausbildungsdebatte (M.S.)**

Aus den dargestellten Debatten wird erkennbar, dass es Arenen gab und gibt, in denen intensiv über das sich verändernde Feld der Frühpädagogik gerungen wird. Diese Diskurse fordern von den Akteuren im frühpädagogischen Feld Veränderungen, die sich vor allem auch in Anforderungen an die Ausbildung ausdrückten.

##### **1.4.4.1 Die Reform der Fachschulausbildung (M.S.)**

Als Grundlage der Ausbildungsdebatte des Erzieherinnenberufs muss die derzeit geltende Ausbildung genauer betrachtet werden. Sie gilt nach wie vor als Breitbandausbildung und qualifiziert so für die Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis zum Alter von 27 Jahren. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) stehen für eine umfassende Reformierung der Erzieherinnenausbildung an Fachschulen.

Bis zum Jahr 2002 waren die Zugangsvoraussetzungen und die Ausbildungsdauer von Bundesland zu Bundesland verschieden. 2002 wurden von der KMK neue Rahmenvereinbarungen beschlossen, auf denen das seitdem geltende Qualifizierungskonzept für Erzieherinnen beruht. Seither soll ein Mindestmaß an Gemeinsamkeit und Vergleichbarkeit des Ausbildungsgangs gewährleistet werden.

Ziel der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin ist nunmehr „die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs-, und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen als (...) Erzieherin selbstständig und eigenverantwortlich tätig zu sein. Die Ausbildung soll berufliche Handlungskompetenz vermitteln, die Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz verknüpft“ (KMK 2002; Hervorhebungen: d. Verf.). Erweitert wird in der reformierten Rahmenvereinbarung das Ausbildungsziel im Hinblick auf den Aufgabenbereich, den Einsatzbereich, den Verantwortungsbereich.

Die Ausbildungsdauer beträgt in der Regel fünf Jahre, mindestens jedoch vier Jahre und ist dementsprechend unverändert.

Die Zugangsvoraussetzungen zur Ausbildung wurden ebenfalls überarbeitet:

Zulassungsvoraussetzungen sind: die mittlere Reife oder eine gleichwertig anerkannter Bildungsabschluss, eine einschlägige Berufsausbildung oder eine in Abhängigkeit von der Dauer der Ausbildung nach Landesrecht als gleichwertig anerkannte Qualifizierung.

Die Zugangsvoraussetzungen wurden um die Einschlägigkeit der Berufsausbildung als Voraussetzung zur Zulassung zur Erzieherinnenausbildung erweitert.

Die Ausbildungsdauer hat sich nicht verändert. Die Auszubildenden müssen drei Jahre, mindestens aber zwei Jahre an einer Fachschule, Fachakademie oder einem Berufskolleg absolvieren.

Die Berufsausbildung umfasst weiterhin praktische und theoretische Elemente. Die Inhalte sowohl für die praktische als auch für die theoretische Ausbildung beziehen sich auf die Rahmenstundentafel für die Fachrichtung Sozialpädagogik; diese ist in Lernbereiche mit Zeitrichtwerten für Unterrichtsstunden aufgeteilt:

**Abbildung 11: Rahmenstundentafel für die Fachrichtung Sozialpädagogik**

<b>Lernbereiche</b>	<b>Zeitrichtwerte in Unterrichtsstunden</b>
Fachrichtungsübergreifender Lernbereich	Mindestens (360*)
Fachrichtungsbezogener Lernbereich	Mindestens (1800*)
Praxis in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern	Mindestens (1200*)
Insgesamt	3600
*) die Differenz zum Mindestgesamtvolumen ist länderspezifisch auszugleichen.	

*Quelle: KMK 2002*

Die Ausbildung umfasst mindestens 2.400 Unterrichtsstunden und mindestens 1.200 Stunden Praxis in sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern. Im praktischen Teil der Ausbildung sind die Auszubildenden in unterschiedlichen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern eingesetzt.

Auf der Grundlage der von der KMK erarbeiteten Rahmenstundentafel entwickelten die Bundesländer Lehrpläne.

Die Thüringer Fachschulordnung (ThürFSO) vom 3. Februar 2004 umfasst die Rahmenstundentafel für die Fachrichtung Sozialpädagogik umfasst die nachstehenden Inhalte:

**Abbildung 12: Thüringer Rahmenstundentafel für die Fachrichtung Sozialpädagogik**

<b>1. Pflichtbereich</b>		
Lerngebiete	Gesamtstunden- zahl	davon fachme- thodischer Un- terricht
Fachrichtungsübergreifender Lernbereich	520	120
Deutsch/Kommunikation	160	
Fremdsprache	120	120
Mathematik	120	
Politische Bildung	80	
Sozialmanagement	40	
Fachrichtungsbezogener Lernbereich	2 010	800
Allgemeine Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis	180	100
Berufsethische Grundfragen	80	
Biologie/Ökologie/Sozialhygiene	120	
Grundlagen der Sozial und Erziehungswissenschaften	450	100
Rechtskunde	80	
<b>Angewandte Didaktik und Methodik der sozialpädagogischen Praxis:</b>		
Bewegung	140	60
Bildnerisches Gestalten	140	100
Mathematik und Naturwissenschaften	100	60
Medien	140	40
Musik/Rhythmik/Instrumental	220	120
Sprache und Sprachentwicklung	100	40
Spiel	140	60
Lerngebietsübergreifende Projekte	120	120
Berufspraktische Ausbildung:	1 680	
<b>Insgesamt</b>	<b>Unterricht</b>	<b>2 530</b>
	<b>Praxis</b>	<b>1 680</b>
<b>2. Wahlbereich</b>		
Fachspezifische Lerngebiete, Kurse und Projekte	<b>240</b>	

Quelle: Thüringer Fachschulordnung (ThürFSO) 2004, Anlage 25

Bei der Überarbeitung der Rahmenvereinbarung wurden von der KMK Lernfelder für die Erzieherinnenausbildung vorgegeben. Die Reformierung der Rahmenvereinbarung sah außerdem die Einführung eines lernfeldorientierten Unterrichtskonzepts vor und kehrte sich damit vom Fächerkanon ab. Als verbindliche Rahmenstruktur für die von allen Bundesländern zu erlassenden Ausbildungsordnungen wurden zum ersten Mal fächerübergreifender Unterricht und ein handlungsorientierter didaktischer Ansatz zusammengeführt. Das damit verbundene Ziel der Ausbildung ist der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz. Ein Lernfeld ist eine thematische Unterrichtseinheit. Sie leitet sich aus den beruflichen Handlungsfeldern einer Erzieherin ab. Ein Lernfeld wird von den Lernzielen (=Kompetenzen), den Inhalten (=Lernsituationen) und dem im Rahmen der Gesamtausbildung vorgesehenen zeitlichen Stundenumfang (=Zeitrichtwert) bestimmt. Der Lernfeldansatz schreibt fünf Lernfelder verbindlich vor:

- Kommunikation und Gesellschaft,
- Sozialpädagogische Theorie und Praxis,
- Musisch-kreative Gestaltung,
- Ökologie und Gesundheit,
- Organisation, Recht und Verwaltung,
- Religion und Ethik.

Der Lernfeldansatz soll den Auszubildenden ermöglichen fächerübergreifend Zusammenhänge zu erkennen.

Gleichzeitig wurde arbeitsmarktrelevantes Wissen und Können der zukünftigen Erzieherinnen in der Rahmenvereinbarung der Bundesländer dokumentiert:

„Kinder und Jugendliche zu erziehen, zu bilden und zu betreuen, erfordert Fachkräfte

- die das Kind und den Jugendlichen in seiner Personalität und Subjektstellung sehen.
- die Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können.
- die als Personen über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität sowie gute soziale und persönliche Kompetenzen und Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen.
- die im Team kooperationsfähig sind.

- die aufgrund didaktisch-methodischer Fähigkeiten die Chancen von ganzheitlichem und an den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen orientiertem Lernen erkennen und nutzen können.
- die in der Lage sind, sich im Kontakt mit Kindern und Jugendlichen wie auch mit Erwachsenen einzufühlen, sich selbst zu behaupten und Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zu organisieren.
- die als Rüstzeug für die Erfüllung der familienergänzenden und unterstützenden Funktion über entsprechende Kommunikationsfähigkeit verfügen.
- die aufgrund ihrer Kenntnisse von sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhängen die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern erfassen und die Unterstützung in Konfliktsituationen leisten können.
- die Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen entwickeln und aufrechterhalten können.
- die in der Lage sind, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste und einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen.
- die über didaktische Kompetenzen verfügen, um bereits bei Kindern im Kindergarten/Vorschulalter Interesse an mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Sachverhalten zu wecken.
- die in der Lage sind, die körperliche und motorische Leistungsfähigkeit im vorschulischen Bereich zu fördern“ (KMK 2002).

Die Neubestimmung des Verhältnisses von theoretischer und praktischer Ausbildung enthielt ebenfalls Reformpotential. Den Ausbildungsstätten in der Praxis wurde eine stärkere Verantwortung zur Qualitätssicherung der Ausbildung übertragen. In Absprache mit Vertretern der Praxis wurden dazu im Jahr 2001 Vorschläge erarbeitet, die die beiden Lernorte als gleichwertig anerkannten. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, Schlüsselkompetenzen für die Ausbildung von zukünftigen Erzieherinnen festzulegen.

Es gibt Untersuchungen (Dippelhofer-Stiem 1999), nach denen die Absolventinnen gut auf die Aufgaben des Berufsalltags vorbereitet werden. Sie fühlen sich kompetent in der Planung und bei der Bewältigung des Alltags als auch in der direkten pädagogischen Arbeit sowie in der Teamarbeit. Allerdings gaben die befragten Absolventinnen an, sich abseits des „pädagogischen Kerngeschäfts“ zum Teil unsicher und unvorbereitet zu füh-

len. Der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern, die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Institutionen sowie Leitungs- und Managementaufgaben gestalten sich für Absolventinnen gleichermaßen schwierig. Die Auseinandersetzung mit abstraktem wissenschaftlichen Wissen enthält Entwicklungspotenzial (Viernickel 2008: 126). Die schulähnlichen Strukturen der Fachschulausbildung und das Erlernen von vordefinierten Wissen ohne forschungs- und wissenschaftstheoretischer Einbettung sind häufige Kritikpunkte und u.a. Gründe für das Lautwerden von Forderungen nach Akademisierung der Erzieherinnenausbildung (Thole/Cloos 2006: 57).

#### 1.4.4.2 Die Akademisierungsdebatte (M.S.)

Vor dem Hintergrund der im Diskurs um die Qualitäts- und Bildungsdebatte in der Frühpädagogik angeführten Herausforderungen und der damit verbundenen Anforderungen an die Professionalisierung der Erzieherinnen wurde zunehmend eine Diskussion um die Aus- und Weiterbildung der Erzieherinnen geführt. So wurde die Schlüsselrolle pädagogischer Fachkräfte bei der innovativen Veränderung und Weiterentwicklung im Elementarbereich thematisiert. Demnach sollte die Qualifizierung der Erzieherinnen ein wichtiges qualitätssicherndes und qualitätsentwickelndes Instrument in Kindertageseinrichtungen sein.

Wie in Kapitel 1.1 gezeigt, reicht die Tradition der Qualifizierung im frühpädagogischen Bereich bis ins 19. Jahrhundert zurück. An dieser Stelle sei noch einmal auf die Idee *Fröbels* verwiesen, dass Bildung im Sinne *Humboldts* im frühen Kindesalter beginnt und *Fröbel* selbst einen Ort der Bildung, den Kindergarten, einrichtete. *Fröbel*, in der Tradition bürgerlicher Bildungsideale stehend, stellte dabei höchste Ansprüche an das Bildungsniveau der Erziehenden. Sein Versuch, eine Ausbildung von Erzieherinnen auf wissenschaftlicher Basis zu etablieren, scheiterte. Der *Fröbelsche* Kindergarten wurde sogar eine Zeit lang verboten (Rabe-Kleberg 2008: 238). Die Idee des Kindergartens als Bildungsort für Kinder war in Deutschland über 100 Jahre in Vergessenheit geraten und ist Ende der 1990er Jahren wieder in die Diskussion gekommen (vgl. Abschnitt 1.4.3). Es mag an dieser Stelle Einwände geben, dass der Kindergarten in der DDR doch eine dem Bildungssektor zugeteilte Bildungseinrichtung war oder dass Bildung in den 1970er Jahren im Zusammenhang mit der westdeutschen allgemeinen Bil-

dungsreform<sup>69</sup> in der Bundesrepublik Deutschland im Kindergarten formuliertes Ziel war. Hier ist zwar durchaus der Begriff „Bildung“ das verbindende Element, dessen Verständnis jedoch in beiden Fällen vom *Humboldt'schen* Bildungsbegriff abweichend vornehmlich eine rein kognitive Wissensvermittlung intendierte.

Mit der Debatte um die Qualität und Bildung in Deutschland war in Bezug auf den Kindergarten die Ausbildung von Erzieherinnen seit Mitte der 1990er Jahre einer zunehmenden Kritik ausgesetzt. In der Analyse der längst überfälligen Überholungsbedürftigkeit der Erzieherinnenausbildung und in der Forderung, dass die Erzieherinnenausbildung akademisiert werden müsse, bestand weitgehender Konsens unter den Akteuren des noch jungen frühpädagogischen Forschungsfeldes (Fthenakis/Oberhuemer 2002: 9; Spieß/Tietze 2002: 151; Kron 2005: 243; Oberhuemer 2003b: 157). Allein politische und administrative Akteure, aber auch Vertreter der Fachschulen distanzieren sich von der Akademisierungsforderung der Erzieherinnenausbildung. Erstere sahen vermutlich Kosten ungeahnten Ausmaßes entstehen: zum einen bei der Finanzierung der hochschulischen Ausbildung, und zum anderen würde langfristig eine Erzieherin mit Hochschulabschluss besser bezahlt werden müssen. Fachschulvertreter sahen mit der Forderung nach einer Hochschulausbildung die Arbeit der Fachschulen in Frage gestellt und plädierten für eine Reform *innerhalb* der Fachschulausbildung.

Deutschland hat europaweit neben Österreich das formal niedrigste Ausbildungsniveau für den Erzieherinnenberuf, das zudem innerhalb deutscher Grenzen unübersichtlich ist und viele verschiedene Wege der formalen, curricularen und inhaltlichen Ausgestaltung der fachschulischen Ausbildung enthält (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995: 363ff.; Dippelhofer-Stiem 2003: 152). Während in den anderen europäischen Ländern die Ausbildung an Fachhochschulen respektive Universitäten stattfindet, wurden in Deutschland Erzieherinnen bis nach der Jahrtausendwende ausschließlich an Fachschulen ausgebildet. Eine Folge war und ist, dass die in Deutschland an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen international nicht vermittelt werden können (Oberhuemer/Ulich 1997).

*Fthenakis* und *Oberhuemer* setzten im Diskurs um die Erzieherinnenausbildung Schwerpunkte, die mit Ausbildungslücken begründet wurden. Sie stellten in der beste-

---

<sup>69</sup> In der allgemeinen Bildungsreform der 1970er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland kamen Forderungen nach der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule auf. Es wurden unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit entwickelt; aber die strukturkonservative Trennung blieb bestehen. Das bezeichnet *Reyer* als die fünfte Verdichtungszone im Verhältnis von Kindergarten und Schule (*Reyer* 2006: 212).



henden Ausbildung Defizite bei der Kooperation mit Eltern, bei interkultureller Erziehung, bei der Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern mit Behinderung sowie bei der Kenntniserweiterung hinsichtlich der Forschungsergebnisse in der Hirnforschung, Kindheitsforschung etc., wie auch bei der Evaluation fest. Sie forderten einen Perspektivwechsel im gesamten Ausbildungssystem. Dieser umfasst die Anerkennung der Pluralität der Welt und stellt absolutes Wissen in Frage. Bei der Betrachtung von Wissen und dessen Konstruktion müsse, so *Fthenakis* und *Oberhuemer*, bedacht werden, dass es kontextgebunden und nicht wertfrei ist. Ein weiteres Kriterium, das in der Ausbildung aufgegriffen werden müsse, sei das Bild vom Kind, denn es liege der Ausbildung „inhärent zugrunde“ (*Fthenakis/Oberhuemer* 2002: 20). In der vorliegenden Arbeit wurde bereits herausgestellt, dass die Frage nach dem Wesen des Menschen Grundlage für den Umgang mit ihm ist (vgl. Kapitel 1.3). Die Auseinandersetzung mit anthropologischen Grundlagen in der Erzieherinnenausbildung ist z.B. mit Blick auf die Inklusion von Bedeutung. Außerdem wurde kritisiert, dass Auszubildende nicht ausreichend vorbereitet würden, Bildungsprozesse von Kindern, die die Selbsttätigkeit des Kindes und seine Selbstbildungsprozesse als Primat haben, anzuregen und zu begleiten. Überdies liege ein Defizit bei der Erarbeitung und der Umsetzung zeitgemäßer Konzepte (ebd.: 9). Mit einer Akademisierung und den damit verbundenen höheren Zugangsvoraussetzungen könnten komplexere, den theoretischen Bezugsrahmen offenlegende Ausbildungsinhalte vermittelt werden. *Fried* veröffentlichte eine Untersuchung zur Qualität von Kindergärten aus der Perspektive der Erzieherinnen (*Fried* 2002: 192ff.). Die Ausbildung wurde von den Erzieherinnen als lückenhaft bezeichnet. Ihnen würden Kenntnisse in folgenden Bereichen fehlen: Beobachtung von Kindern, Beobachtungstechniken, Diagnosekenntnisse, Beratung der Eltern und Zusammenarbeit mit Fachdiensten. Nur wenige Erzieherinnen gaben an, dass sie sich für die Beobachtung der Kinder, die angebotenen Fördermaßnahmen und die Zusammenarbeit mit Fachdiensten gut ausgebildet fühlten. Ein Großteil der Erzieherinnen gab an, zu wenig heil-, bzw. sonderpädagogisches Wissen zu haben. Sie sind nach eigenen Angaben unzufrieden mit der praktischen Arbeit in diesem Bereich (ebd.). *Kron* bestätigte, dass heilpädagogische und integrative Themen bisher kaum oder gar nicht in der Erzieherausbildung zu finden waren (*Kron* 2005: 132). Wenn, wie in der Debatte um inklusive Pädagogik gefordert, eine Trennung von Regel- und Sonderpädagogik aufzuheben sei, gehören die Inhalte der Inklusionspädagogik in die Ausbildung des pädagogischen Nachwuchses. Inklusion beginnt in den Köpfen. Umso wichtiger sei es, in der Ausbildung Vorverständnisse zu

reflektieren und Einstellungen zu überdenken. Eine Weiterführung des Qualitätsdiskurses würde damit begünstigt.

Die aufgeführten Untersuchungen zeigten, dass die Erzieherinnenausbildung in Deutschland an vielen Stellen Defizite aufweist. Auch *Speth* zeigt auf der Grundlage des gewandelten Bildes von Kindheit, Erziehung und Bildung anhand einer Defizitanalyse Bedarfe der Ausbildung in Deutschland auf. Sie macht neun Themenkomplexe aus, die sich in den vergangenen Jahren stark verändert haben und „auf die die erziehenden und bildenden Einrichtungen reagieren müssen und somit auch eine Anpassung der Ausbildung“ (*Speth* 2010: 18) notwendig ist. Die gesellschaftlichen Veränderungen und ihre Auswirkungen auf das Leben von Kindern und Familien erfordern nach *Speth* Bedarfe in den Bereichen: Strukturwandel in der Wirtschaft und Arbeitswelt; Demographischer, ökonomischer und sozialer Kontext; Bevölkerung; Sinkende Kinderzahlen; Veränderte Familien- und Lebensformen; Mobilität; Migrationssituation; Kinderarmut; Übergang in die Schule (ebd.: 57ff.). – Aber: Die Wirkung der Qualitätsinitiativen und der Bildungspläne für den Elementarbereich blieben eingeschränkt – so *Fried* – solange sie nicht in der Ausbildung der Erzieherinnen aufgegriffen würden (*Fried* 2002: 192ff.).

Ein weiteres Argument der Debatte um die Akademisierung der Erzieherinnenausbildung war und ist die Durchlässigkeit der Ausbildung. Erst mit den im Jahr 2004 eingerichteten frühpädagogischen Studiengängen in Berlin, Freiburg und Emden gab es für Erzieherinnen die Möglichkeit, ein einschlägig frühpädagogisches Hochschulstudium aufzunehmen. Bestand zuvor bei Erzieherinnen der Wunsch, ein Studium aufzunehmen, war das an Fachhochschulen möglich. Die meisten Absolventinnen der Fachschulen haben die Fachhochschulzugangsberechtigung<sup>70</sup> zusammen mit dem Fachschulabschluss abgelegt. Da den studierwilligen Erzieherinnen keine einschlägige Studienrichtung zur Auswahl stand, studierten sie meist Soziale Arbeit<sup>71</sup> und erschlossen sich damit auch das gesamte Arbeitsfeld der Sozialen Arbeit. Für das Feld der Frühpädagogik hieß das, dass einige Erzieherinnen, die Soziale Arbeit studiert hatten, rasch in Leitungspositionen der Träger von Kindertageseinrichtungen aufsteigen konnten. Problematisch dabei war, dass wissenschaftliche Diskurse der Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern häufig, je nach Hochschule, kaum thematisiert wurden (*Balluseck* 2008).

---

<sup>70</sup> Die Absolventinnen der staatlichen und konfessionellen Fachschulen der ehemaligen DDR erhielten eine fachgebundene Hochschulreife in Folge der KMK-Vereinbarung (1991) zum Einigungsvertrag.

<sup>71</sup> Soziale Arbeit steht hier stellvertretend für alle Studiengänge der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit.

Nach *Rabe-Kleberg* liegen über die Ausbildung von Erzieherinnen „historisch und empirisch belastbare Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung kaum vor“ (Rabe-Kleberg 2008: 240). Dieses Forschungsdefizit sei der „systematischen Vernachlässigung der pädagogischen Arbeit mit kleinen Kindern vor der Schule zuzuschreiben“ (ebd.) und hänge nicht zuletzt mit der Verortung der Ausbildung an Fachschulen zusammen. Denn im Gegensatz zur Schulforschung, die etabliert sei, da die Ausbildung an Universitäten stattfindet und damit ein Zusammengehen von Lehre und Forschung konstitutiv ist, ist für den Bereich der Frühpädagogik ein Forschungsdefizit die Folge (ebd.: 240ff.). Die Frühpädagogik, als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, verfügt „aufgrund ihrer begrenzten Institutionalisierung in Wissenschaft und Forschung (...) jedoch noch nicht über umfassende, in sich konsistente, Wissensbestände“ (Schmidt/Roßbach/Erning 2005: 4f.). Das die Akademisierung der Erzieherinnenausbildung legitimierende Argument des Forschungsdefizits ist in dieser Diskursarena ein wichtiges Beleg, das ebenfalls zur Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses herangezogen werden kann.

Wie bisher aufgezeigt, ging und geht es in der Debatte um eine den veränderten Anforderungen gerechtwerdende Ausbildung, die Durchlässigkeit zu einschlägigen Studiengängen, die Schaffung der Bedingung der Möglichkeit zu frühpädagogischer Forschung und damit der Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses im Forschungsfeld der Frühpädagogik.

Nun steht, das Forschungsargument ausgeklammert, der Forderung der akademischen Ausbildung die Frage gegenüber: kann eine reformierte Fachschulausbildung nicht ebenso auf die veränderten Anforderungen reagieren? Ein Einwand gegen die Akademisierung ist, dass mit der Wissenschaftsorientierung der Ausbildung an Hochschulen die Handlungsorientierung der Ausbildung an Fachschulen aufgegeben werde. An dieser Stelle des Diskurses macht es Sinn, kurz der Frage nachzugehen, was mit dem Begriff „Akademisierung“ konnotiert ist.

*Pasternack* konstatiert, dass innerhalb eines Hochschulstudiums, anders als in Fachschulausbildungen, Spannungen bewältigt werden, die einer Hochschule auf verschiedenen Ebenen inhärent sind und von dieser selbst erst konstituiert werden: „Theorie und Praxis, Forschung und Lehre, akademische Freiheit und gesellschaftliche Verantwortung, (...), Gewissheit und Ungewissheit“ (Pasternack 2008: 37). Paradoxien werden im Binnenraum entfaltet, Hochschule geht mit ihnen um und lehrt gleichermaßen, umzugehen auch und im Besonderen mit der zentralen Spannung von Routine und Krise (ebd.:

37; Oevermann 2005: 22). Hochschule bietet gewissermaßen ein Experimentierfeld der Krisen, „sie muss systematisch Krisen simulieren, nämlich Geltungskrisen von allgemein für gültig gehaltenem Wissen; sie muss ohne Not Routinen in Krisen verwandeln, indem sie erstere künstlich in Zweifel zieht“ (Pasternack 2008: 38). Wenn pädagogisches Handeln, wie *Pasternack* sagt, permanente Krisenbewältigung ist, müssen Pädagogen auf „die Bewältigung nichtstandardisierbarer Situationen vorbereitet werden“ (ebd.: 40). Pädagogen im Bereich der Frühpädagogik, also insbesondere Erzieherinnen, können „kein Produkt vorweisen“ (Rabe-Kleberg 1999b: 21); stattdessen müssen sie ihr abstraktes Wissen auf den Einzelnen anwenden und dieser ist existenziell auf die richtige Anwendung des Wissens angewiesen (Ebert 1999: 146), Erzieherinnen stehen immer unter Handlungsdruck, auch wenn es für ein Problem noch kein erprobtes Problemlösungswissen gibt (Rabe-Kleberg 1999b: 21f.). – Die aufgeführte Problematik des pädagogischen Handelns als ein Gezwungensein zum Handeln in nichtstandardisierten Situationen weist auf einen Diskurs der pädagogischen Professionalität hin. *Wildgruber* und *Nagel* haben eine Gegenüberstellung der angestrebten Ziele der jeweiligen Ausbildungsstätten, Fachschule und Hochschule, in Bezug auf die Absolventinnen, die Ausbildung und die Lehre vorgelegt.

**Abbildung 13: Gegenüberstellung der angestrebten Ziele in Fachschule und Hochschule in Bezug auf die Absolventinnen, die Ausbildung und die Lehre**

Fachschule / Fachakademie	Hochschule
Absolventin: „muss in der Lage sein, das Erlernte qualifiziert umzusetzen“	Absolventin: muss „befähigt sein, das Erlernte kritisch nach wissenschaftlichen Kriterien zu hinterfragen“
Ziel der Ausbildung: „Sicherheit für das Handeln in der Praxis zu schaffen“	Ziel der Ausbildung: „qualifizieren mit Komplexität und Uneindeutigkeit umzugehen und damit auch das Vorhandensein unterschiedlicher Lösungsansätze für ein Problem und eventuell keiner eindeutigen Lösung zu akzeptieren“, „Rezeptunabhängigkeit“
Lehre: „Ausbildung hat einen stärker schulischen Charakter“	Lehre: „der Anteil selbstständiger Arbeit und Wissensaneignung außerhalb von Lehrveranstaltungen ist (...) deutlich höher“

Quelle: *Wildgruber/Nagel 2007: 7*

Diese Gegenüberstellung veranschaulicht die Zieldimensionen der Ausbildungsebenen und verdeutlicht damit das erwartbare Qualifikationsniveau der Absolventinnen.

Als starker Einwand gegen die frühpädagogischen Studiengänge wird vorgetragen, mit der Wissenschaftsorientierung werde die Handlungsorientierung aufgegeben. Dabei wird allerdings außer Acht gelassen, dass Hochschulen eine spezifische Praxisbindung haben, die an die Forschungsbindung geknüpft ist. Ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis, das auf der Grundlage der Forschungserfahrung möglich ist, bezeichnet *Pasternack* als „das zentrale Alleinstellungsmerkmal von akademischen Studiengängen innerhalb der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft“ (Pasternack 2008: 45).

Eine im dargestellten Sinne die Frage der Professionalisierung ernst nehmende Debatte schließt der Forderung nach einer Ausbildung von Erzieherinnen an Hochschulen ein.

Die Akademisierungsdebatte hat Früchte reifen lassen. Im Jahr 2013 gab es in Deutschland 67 früh- bzw. kindheitspädagogische Bachelor-Studiengänge an Fachhochschulen, Universitäten, pädagogischen Hochschulen und Berufsakademien (Rauschenbach/Hanssen/König/Reitzner/Walter/Behr 2014: 154), die in ihrer strukturellen und inhaltlichen Gestaltung zum Teil sehr verschieden sind. Hier entsteht die spannende, jedoch an dieser Stelle offen bleibende Frage, inwieweit sich durch die vorangeschrittene Veränderung der Ausbildung und insbesondere durch die Absolventinnen der Studiengänge, die einen Abschluss als Kindheitspädagogin erhalten, die Landschaft der Frühpädagogik verändert.

Die durch das Wissen um die Bedeutung der frühkindlichen Bildung angeschobene strukturelle und fachliche Weiterentwicklung in den Kindergärten, aber auch die Diskurse zur Ausbildung der Erzieherinnen haben ein komplexes Anforderungsprofil der Erzieherinnen zum Ziel. Fachschulausbildung und Hochschulstudium, beides wird es mittelfristig geben. Damit stellt sich die grundsätzliche Frage, ob es ein generalistisch konzipiertes sozialpädagogisches Berufsbild weiterhin geben soll. Als notwendig erweist sich bei dieser Debatte allerdings, den Stellenwert der beruflichen Praxis mit in die Überlegungen nach Professionalisierung einzubeziehen. Nach *Thole* und *Cloos* legen empirische Beobachtungen nahe, dass eine grundlegende Professionalisierung des Handlungsfeldes nicht allein durch eine Anhebung des Qualifikationsniveaus erreicht wird. Gleichzeitig müssten darüberhinaus die arbeitsfeldspezifischen Regeln und Gewohnheiten, das Zusammenspiel aus Aus-, Fort- und Weiterbildung und Bezugspunkte zu andern Handlungs- und Berufsfeldern in den Fokus genommen werden (Thole/Cloos 2006: 55). Professionelle Handlungskompetenz stellt sich im Verlauf der Berufspraxis

ein und ist „als dynamisches Vermögen zu konzeptualisieren, das an Lernprozesse im Berufsvollzug gebunden ist“ (Merten 1997: 141).

Es besteht die Gefahr, vorschnell anzunehmen, mit einer Ausbildung an Hochschulen wären die Probleme der Frühpädagogik gelöst. Aber auch mit einer Ausbildung auf Hochschulniveau wäre ein zentrales Problem des Berufs der Erzieherin nicht gelöst: Es besteht weiterhin Dissens über das Berufsbild und über den Grad der fachlichen Anforderungen der Erzieherinnen (Ebert 2007: 9).

## **II. Innenansichten: Rekonstruktion der Entwicklung beruflicher Identität von Erzieherinnen in Ostdeutschland**

### **2 Berufsidentität als Gegenstand der Analyse des institutionellen Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule**

Im nachfolgend dargestellten ersten empirischen Teil der vorliegenden Dissertationsschrift wird der Versuch unternommen, das berufliche Selbstverständnis von Erzieherinnen in Ostdeutschland im Kontrast zu dem der Lehrerinnen zu rekonstruieren. Dabei werden die Erzieherinnen hinsichtlich ihrer Berufsidentität bei der Begleitung der Kinder in der Übergangsphase vom Kindergarten in die Grundschule in den Fokus genommen.

#### **2.1 Anlage der Studie (M.S.)**

Die Studie wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Den Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule gemeinsam gestalten – eine Thüringer Bestandsaufnahme“ erstellt. Der Forschungsantrag bezog sich auf die Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) für die „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“ im Rahmen des ESF-Programms „Professionalisierung des pädagogischen Personals im frühkindlichen Bereich“. Das Gesamtziel der Bekanntmachung war es, die Qualität der Gestaltung des institutionellen Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich zu entwickeln (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009). Das Forschungsprojekt wurde in den Jahren 2011/2012 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Das Ziel des Gesamtforschungsprojektes war eine umfassende Untersuchung der Gestaltung des Übergangs vom Elementar- zum Primarbereich in Thüringen. Auf zwei Analyseebenen untersucht das an der Fachhochschule Erfurt angesiedelte Forschungsprojekt erstens die institutionelle Vernetzung im Hinblick auf den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule und zweitens die in den am Übergang beteiligten Einrichtungen, Kindergarten und Grundschule, angewendeten Verfahren der Bildungsdokumentation. Die Verfasserinnen der vorliegenden Dissertationsschrift sind für die Konzeption, Erhebung und Auswertung der ersten Ana-

lyseebene verantwortlich, es wird in der vorliegenden Arbeit ausschließlich auf diese Daten zurückgegriffen.

Nachfolgend wird das Forschungsprojekt<sup>72</sup> – mit Bezug auf die für die Studie relevanten Forschungsergebnisse, dessen theoretischer Hintergrund, die Forschungsmethodologie sowie der Projektverlauf – skizziert, um damit im weiteren Verlauf den Forschungsprozess hinsichtlich der Herausarbeitung der Auskristallisierung beruflicher Identität, der spezifischen Schwierigkeiten und der Ausgestaltung der eigenen Beruflichkeit der Erzieherinnen im Kontext des institutionellen Übergangs nachvollziehbar darstellen zu können.

### **2.1.1 Relevante Forschungsergebnisse der Transitionsforschung (M.S.)**

Die Forschungsaktivitäten im Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit wurden seit der Jahrtausendwende intensiviert. Angestoßen durch die Bildungsdebatte und den Bologna-Prozess sind an Fachhochschulen und Universitäten Studiengänge mit frühpädagogischem Schwerpunkt entstanden. Dies führte zu einer vermehrten Forschungstätigkeit, und innerhalb der Pädagogik der frühen Kindheit begannen sich Ansätze einer disziplinären Forschung zu etablieren (Cloos 2010: 475, 276 mit Verweis auf Balluseck 2008; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Haderlein 2008; Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann 2009).

Für die frühpädagogische Forschung gelten folgende Ansprüche: professionelle Handlungsbedingungen und Qualifikationsmuster müssen gezielter untersucht und Strukturbedingungen in den Blick genommen werden. Außerdem sollten die Kindperspektive einbezogen und Erkenntnisse aus internationalen Studien genutzt werden (Gaiser/Rother 2009: 8).

Zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule wurde bereits vor nunmehr fünfzehn Jahren in Deutschland von *Griebel* und *Niesel* vom Institut für Frühpädagogik (IFP) ein Forschungsprojekt durchgeführt (Fragebogenerhebung und Interviews, Laufzeit 1997-1999) (Griebel/Niesel 2002, 2003, 2005, 2006). Der theoretische Hintergrund war dabei die Transitionstheorie (Cowan 1991; Fthenakis 1999). Die Transitionstheorie integriert den sozialökologischen Ansatz (Bronfenbrenner 1981; Nickel 1990; Pian-

---

<sup>72</sup> Wir beziehen uns bei der Darstellung ausschließlich auf die in unserer Verantwortung liegende Analyseebene, die die institutionelle Vernetzung im Hinblick auf den Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule betrifft.



ta/Cox 1999), Ansätze zu Stress (Lazarus 1995) und „kritischen Lebensereignissen“ (Filipp 1995) sowie Ansätze zur Entwicklung der Identität (Beelmann 2000; Griebel/Niesel 2005: 211ff.). *Griebel* und *Niesel* analysierten im Rahmen ihrer Forschung den internationalen Forschungsstand (Griebel/Niesel 2003: 136ff., 2005: 194ff.). Sie bescheinigten, dass die nordamerikanischen Staaten, USA und Kanada, über zuverlässigere Erkenntnisse über Schuleingangsvoraussetzungen und Schullaufbahnen verfügen als Deutschland und die europäischen Länder. *Griebel* und *Niesel* entwickelten im Rahmen dieses Forschungsprojekts ein Modell von „Transition als ko-konstruktiver Prozess“ (ebd.: 225), bei dem als ein wesentlicher Faktor für die Übergangsbewältigung eines Kindes die Kooperation zwischen Kindertagesstätte, Grundschule und Eltern gesehen wird (ebd. 2003: 136ff., 2005: 193ff.).

Die Erkenntnisse der internationalen Transitionsforschung können jedoch nicht ohne weiteres auf die Situation in Deutschland übertragen werden, denn die deutschen Kindertagesstätten unterscheiden sich wesentlich von den Vorschulsystemen der meisten anderen Länder. „Deshalb brauchen wir Forschungen, welche speziell die Situation in Deutschland ausloten“ (Fried/Hoeft/Isele/Stude/Wexler 2009: 56).

Im Rahmen der Bildungsberichtserstattung im Hinblick auf den Übergang zwischen Kindertageseinrichtung und Schule interessierten in Deutschland bisher vor allem das Ausmaß vorzeitiger und verspäteter Einschulungen und die Maßnahmen zur Sprachstandsfeststellung und -förderung. Mit Blick auf beide Themen zeigte sich eine große Heterogenität zwischen den Bundesländern (Bildungsbericht 2008: 47). Bei einer Expertise zur Förderung der Lesekompetenz wurde festgestellt, dass die Möglichkeiten der Leseförderung durch Kooperationen zwischen Kindergärten und Schulen nur bei wenigen Aktivitäten zur Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule berücksichtigt wurden, obwohl man davon ausgeht, dass professioneller Austausch bezüglich der Förderinhalte und der Bedürfnislagen einzelner Kinder „deutliche Effekte erwarten lässt“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007a: 98).

Im Jahr 2007 wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung die Expertise „Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren“ veröffentlicht, die eine Bestandaufnahme sowie wichtige Anregungen für weitere Forschung zum Thema Übergang gibt (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007b).

*Emmerl* hat mit Hilfe von Gruppendiskussionsverfahren ein gemeinsam mit Früh- und Grundschulpädagoginnen durchgeführtes Schulungskonzept zum Übergang evaluiert,

wobei deutlich wurde, wie wichtig der interdisziplinäre Dialog ist (Emmerl 2008: 37ff.). Auch *Knauf* und *Schubert* fordern, dass durch die Entwicklung, Gestaltung und Zusammenführung integrativer struktureller und pädagogischer Elemente im Schnittstellenbereich von Kindertageseinrichtung und Grundschule Grenzen im Bildungssystem überwunden werden (Knauf/Schubert 2006: 218).

Es ist einzuschätzen, dass das Thema des Übergangs von der Kindertagesstätte zur Grundschule von Seiten der Grundschulforschung – im Vergleich zu grundschuldidaktischen Fragestellungen – relativ selten thematisiert wird. Dennoch gibt es dazu einige empirisch fundierte Aussagen. So plädiert *Hacker* (2005, 2008) dafür, dass sich die beiden Institutionen aufeinander zu bewegen müssen, soll sich die Anschlussfähigkeit von Bildung verbessern: Die Grundschule müsse mehr Vertrauen in die Selbstbildungskräfte der Kinder entwickeln, müsse Instruktion stärker durch Konstruktion und Ko-Konstruktion ersetzen und Lehrerinnen mehr Freiräume bei der Wahrnehmung von Bildungsaufgaben einräumen. Im Kindergarten ist der Ko-Konstruktion mehr Raum zu geben: „Da Welt nicht so strukturiert ist, dass sie von selbst in ihren Gesetzmäßigkeiten erfasst werden kann, (...) wird Ko-Konstruktion, und zuweilen auch Instruktion, zur unabwendbaren Bedingung“ (ebd. 2005: 289).

Die internationale Forschung zeigte auf, dass aus der Kindperspektive beim Übergang in die Schule vor allem soziale Aspekte der Interaktion und die Abläufe, Regeln und Normen der Schule bedeutsam sind, wie z.B. in der Studie von *Margetts* (2006) aus Australien betont wird. „Results of the verbal interviews indicated common issues for children around starting school such as social interactions and friends, school rules, school procedures, teachers and classrooms, and feelings“ (ebd.: 1).

*Rimm-Kaufmann* fasst Ergebnisse einiger internationaler Studien zum Übergang in die Schule zusammen und stellt fest, dass die Bereitschaft der Kinder zur Schule („school readiness“) multidimensional ist und soziale Kompetenzen einschließt: „Often, the expansion to social skill development requires a more contextually-sensitive approach to easing the transition to school, in that parents and teachers need to view themselves as key contributors of social as well as academic adjustments“ (Rimm-Kaufmann 2004: 4).

*Fabian* und *Dunlop* resümieren, dass der Übergang nicht nur kurz-, sondern auch langfristig Auswirkungen auf den Schulerfolg von Kindern hat. Übergang definieren sie als einen Prozess der Veränderung: „Currently, educational transition is defined as the process of change that children make from a place or phase of education to another over

time” (Fabian/Dunlop 2006: 3). Sie beziehen sich auf Studien von *Curtis, Cleave* und *Brown, Dowling* und *Kienig*, wenn sie feststellen, dass viele Kinder den Übergang gut meistern, aber dass der Übergang auch Ängste und negative Effekte auf das Wohlbefinden der Kinder erzeugen kann. Kontinuität sehen sie als einen Schlüssel für einen erfolgreichen Übergang, was durch große Unterschiede zwischen Philosophie, Lernformen und Struktur von Kindertagesstätte und Schule erschwert wird. Diese Differenzen gilt es zu überwinden bzw. zu minimieren. „This bridging of gaps is helpful and important. So too is the concept of 'narrowing the gap’ (Dunlop 2002: 4). Dieses Konzept ist von *Dunlop* entwickelt worden. Je größer die Lücke ist, umso größer ist die Herausforderung des Übergangs für die Kinder. Aus den zahlreichen Studien, auf die sich *Fabian* und *Dunlop* beziehen (ebd.; Griebel/Niesel 2000, 2002; Broström 2002; Dockett/Perry 2001a; Roux 2002), schließen sie, dass für den Übergang Maßnahmen von Bedeutung sind, die einen Übergang des Lernens ermöglichen, sozial-emotionales Wohlbefinden der Kinder fördern und Kommunikation zwischen den verschiedenen Partnern im Prozess ermöglichen.

### 2.1.2 Theoretischer Hintergrund (M.S.)

Das Familien-Transitions-Modell von *Cowan* stellt eine der Grundlagen für den Transitionsansatz dar und ermöglicht, Übergänge innerhalb der familiären Entwicklung zu untersuchen. Bei diesem Modell richtet sich der Fokus nicht mehr nur auf das vom Übergang betroffene Familienmitglied, sondern zudem auch auf alle andern Mitglieder der Familie (Cowan 1991; Griebel In: Reichmann 2010: 11).

Die Erkenntnis, dass nicht nur der vom Übergang betroffene Akteur bei der Untersuchung von Übergängen innerhalb der Familie in den Blick zu nehmen ist, sondern auch alle anderen Familienmitglieder als Akteure des Übergang in den Fokus zu nehmen sind, kann auch auf die Forschungen zum Übergang vom Kindergarten zur Grundschule angewendet werden. So wie in der Studie von *Cowan* alle Mitglieder einer Familie im Hinblick auf den Übergang eines Kindes aus der Familie Beachtung fanden, sind generell in der Transitionsforschung zum Übergang des Kindes vom Kindergarten zur Grundschule gleichermaßen alle am Übergang beteiligten Akteure – Kind, Eltern, Erzieherin, Lehrerin – in den Blick zu nehmen. Diese Erkenntnis zeigt, dass die Transitionsforschung für die Praxis von großer Bedeutung ist. „Sie bietet Grundlagen, die es ermöglichen, Übergänge besser zu verstehen, konzeptionell zu durchdenken und daraus ableitend pädagogische Maßnahmen zu entwickeln“ (Niesel/Griebel/Netta 2008: 11).

Angeregt durch die skizzierte IFP-Studie von *Griebel* und *Niesel* wurde in der vorliegenden Studie ebenfalls der mehrperspektivische Transitionsansatz als theoretischer Rahmen zugrunde gelegt (Griebel/Niesel 2002, 2003, 2005; Cowan 1991; Fthenakis 1999). Dieser Ansatz impliziert, dass für die ökologisch-systemische Forschungsperspektive auf den Übergang des Kindes vom Kindergarten in die Grundschule die Methodik der Netzwerkanalyse (Bullinger/Nowak 1999; Hollstein 2006; Holzer 2006; Stegbauer 2008) fruchtbar gemacht werden kann. Hierbei geht es um die Analyse sozialer Netzwerke auf verschiedenen Ebenen:

- 1) Netzwerkanalyse auf Institutionsebene (Kindergärten und Schulen)
- 2) Netzwerkanalyse von einzelnen Akteuren (Erzieherinnen, Lehrerinnen, Eltern, Kindern).

Um diese institutionellen Netzwerke, die Netzwerke der Akteure und darüber hinaus die subjektiven Wahrnehmungen, Bewertungen und Zuschreibungen der beteiligten Akteure zu verstehen, erweist sich die Anwendung qualitativer Forschungsmethoden als unerlässlich. Dazu bedarf es eines Forschungsdesigns mit qualitativ-empirischem Schwerpunkt.

### **2.1.3 Forschungsmethodologie (M.S.)**

Als forschungsmethodologischer Rahmen wurde die Grounded Theory (Strauss 1998; Strauss/Corbin 1996) gewählt. Die Grounded Theory kann als Forschungsstil bezeichnet werden, bei dem es nicht um die empirische Überprüfung von Hypothesen geht, sondern ergebnisoffen eine in den empirischen Daten gegründete Theorie über die Analyse des Forschungsfeldes erarbeitet werden kann (als Theorie mittlerer Reichweite).

Eine Besonderheit der Grounded Theory-Methode ist, dass Erhebung und Auswertung der Daten sowie die Formulierung der generierten Theorie von Beginn an eng miteinander verknüpft sind, so dass die aus der ersten Analyse der Daten gewonnenen Erkenntnisse die weitere Datenerhebung lenken. Anders als beim „statistical sampling“<sup>73</sup> geht es beim „theoretical sampling“ nicht um die Repräsentativität der erhobenen Daten, sondern um die theoretische Repräsentativität der gewonnenen Kategorien. Man versucht, durch maximale und minimale Kontrastierung bei der Erhebung und Analyse der

---

<sup>73</sup> Im „statistical sampling“ wird eine – im Hinblick auf eine vorab definierte Grundgesamtheit – repräsentative Stichprobe festgelegt.

Forschungsdaten eine aussagekräftige Theorie zu generieren. Darüber hinaus ermöglicht die Forschungsmethodologie der Grounded Theory eine gegenstandsangemessene Verknüpfung verschiedener Methoden; im vorliegenden Forschungsprojekt wurden triangulierend, um die verschiedenen grundlegenden Aspekte des Übergangs und der Übergangsarbeit zu erfassen, qualitative und quantitative Methoden eingesetzt.<sup>74</sup> Die konkrete Umsetzung wird in den nachfolgenden Abschnitten des „Forschungsvorgehens“ (vgl. Abschnitt 2.3.1 und 2.4.1) erläutert.

#### **2.1.4 Projektverlauf (M.S.)**

Im ersten Schritt wurden qualitativ-explorative Interviews mit Erzieherinnen aus Kindertageseinrichtungen und Lehrerinnen aus Grundschulen geführt. Nach der Auswertung dieser Interviews mit der Grounded Theory-Methode entwickelten wir Fragebögen für eine quantitative Bestandsaufnahme. Anschließend wurde eine quantitative Fragebogenerhebung mit Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern durchgeführt. Aus der Datenanalyse der quantitativen Untersuchung sind institutionalisierte Übergangskooperationen zwischen elementar- und primarpädagogischen Einrichtungen herauskristallisiert worden. Um die vertiefenden Fragen nach dem beruflichen Selbstverständnis der Erzieherinnen sowie die Funktionen und Wirkungen der Kooperationen bei der Übergangsgestaltung zu erhellen, wählten wir zwei Modelle institutioneller Kooperation aus und unterzogen sie einer Feinanalyse. Die einzelnen Phasen des Projektes werden nachfolgend ausführlich beschrieben.

#### **2.2 Analyse der Ausgangslage (M.S.)**

Um einen ersten Eindruck von der Gestaltung des Überganges in Thüringen zu gewinnen, wurden zunächst halboffene, problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Leiterinnen von Kindergärten und Schulen entwickelt und durchgeführt. Mit diesen explorativen Interviews sollten erste thematische Verdichtungen extrahiert werden. Damit war der Versuch verbunden, einen Aufriss der Frage, ‘was im Feld der Fall ist’, zu skizzieren. Der Interviewleitfaden der explorativen Interviews wurde entwickelt, indem zunächst Assoziationen, Ideen, Zugänge und Fragestellungen gesammelt wurden. Durch die Clusterung konnten Themenkomplexe entwickelt werden, die nach weiterer Präzi-

---

<sup>74</sup> Zur Triangulation: insbesondere Flick 2004, zur Verknüpfung qualitativer und quantitativer Daten: Kelle 2008.

sierung der Formulierungen der jeweiligen Unterfragen zum endgültigen Interviewleitfaden<sup>75</sup> der explorativen Interviews entwickelt wurden.

Bei der Interviewführung sollte eine erzählgenerierende Eingangsfrage die Interviewpartnerinnen dazu auffordern und stimulieren, möglichst viel von sich aus und ohne Zwischenfragen über die Übergangsgestaltung zu erzählen. Diese narrativen Passagen der Eingangserzählung sind besonders dazu geeignet, erlebnismäßige Verdichtungen auf der Datenebene zu produzieren und der Prozessanalyse zugänglich zu machen. Mit einer offenen unvoreingenommenen Forschungshaltung wurde versucht, einen Zugang zum Feld zu bekommen. Die Priorität der Interviewführung lag auf den erzählgenerierenden Fragen, insbesondere der Eingangserzählung, um die im Feld befindlichen Themen aufzuspüren. Für den Interviewleitfaden<sup>76</sup> freilich auch gezieltere, wenn auch offene Fragen zu relevanten Themenbereichen formuliert. Diese Fragen wurden allerdings dem ausführlichen eigenstrukturierten Erzählteil – ähnlich einem exmanenten Nachfrageteil bei narrativen Interviews – nachgestellt.

Die Auswahl der Einrichtungen, in denen Interviews geführt wurden, richtete sich (a) nach der regionalen Lage – diesbezüglich suchten wir nach Einrichtungen, die in Städten (hier auch in sozial belasteten Wohnquartieren) und ländlichen Regionen liegen –, (b) nach konzeptionellen Ausrichtungen – beispielsweise berücksichtigten wir einen Montessorikindergarten und eine Montessorigrundschule, einen konfessionellen Kindergarten und eine konfessionelle Grundschule – sowie (c) nach der Art des Trägers – wir bezogen freie Träger und kommunale Träger ein. Im Sinne des theoretical sampling (Strauss 1998: 35-50, 70f) wurde nach kontrastierenden Fällen gesucht, um einen differenzierten Eindruck zu gewinnen. Kontakte zu den zu interviewenden Leiterinnen der Einrichtungen stellten wir über Studierende des berufsbegleitenden B.A. Studienganges „Bildung und Erziehung von Kindern“ der Fachhochschule Erfurt her. Es wurden 16 problemzentrierte Interviews<sup>77</sup> geführt. Die Interviews fanden alle während der Dienst-

---

<sup>75</sup> Leitfaden zum Interview im Anhang 1.2.

<sup>76</sup> Der Leitfaden diente nur als Orientierungsrahmen und variierte in seinen genaueren Formulierungen abhängig von der Interviewpartnerin.

<sup>77</sup> Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews (PZI) (Witzel 2000) zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität (ebd.). Zur Erhebung des PZI gibt Witzel Orientierungen; so empfiehlt er die Instrumente: Kurzfragebogen, Leitfaden und Tonaufzeichnung des Gespräches, um eine Transkription zu ermöglichen, sowie die Erstellung eines Postskriptums. Ein Interview besteht aus zwei Teilen – einem narrativen und einem dialogischen: Durch eine erzählgenerierende offene Eingangssequenz soll Raum für die subjektive Problemsicht der Interviewpartnerinnen gegeben werden.

zeit der Leiterinnen in ihren Büros statt. In den meisten Fällen nahmen sich unsere Interviewpartnerinnen circa zwei Stunden Zeit, die bis auf zwei Ausnahmen ungestört für das Interview verwandt werden konnten. Die Einrichtungsleiterinnen führten uns in allen Fällen durch die Einrichtung, so dass wir einen erweiterten Eindruck der Kindergärten und Grundschulen erhielten. Während des Rundgangs führten wir Gespräche mit Mitarbeiterinnen, Kindern und der Leiterin. Diese Gespräche trugen ebenfalls zu einem umfassenden Bild der Einrichtung bei. Die Interviewpartnerinnen wurden im Anschluss an das Interview gebeten, einen Kurzfragebogen zu beantworten. Mit Hilfe des Kurzfragebogens wurden Daten wie Alter, Geschlecht, Ausbildungsberuf und Zusatzqualifikation erfasst. Damit wurde das Interview, das die subjektive Sichtweise des Interviewten generieren sollte, von Sequenzen, die als auf die objektiven Daten bezogenes knappes und Interviewer dominiertes Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind, entlastet.

Unmittelbar nach jedem Interview wurde ein Postskriptum erstellt, in dem Eindrücke, Beschreibungen der Einrichtung, Besonderheiten, erste Interpretationsideen etc. festgehalten wurden.

Es wurden sechs explorative Interviews transkribiert und zur Auswertung herangezogen. Bei der Transkription kamen Regeln mittleren Präzisierungsniveaus in Anlehnung an *Kallmeyer* und *Schütze* (1976) zur Anwendung.

Die Auswertung der Interviews erfolgte in Anlehnung an die Analyseschritte der Grounded Theory (offenes Kodieren, axiales Kodieren und selektives Kodieren). Es fanden regelmäßige Forschungswerkstätten statt, in denen die Auswertung der Interviews vertiefend vorgenommen wurde. Durch die verschiedenen Perspektiven der Mitglieder der Forschungswerkstatt konnten Codes und Kategorien umfassend diskutiert werden; dabei wurden Sichtweisen verworfen, verändert und neu entwickelt. Ziel der Auswertung der explorativen Interviews war die Entwicklung eines quantitativen Fragebogens, bei dem die aus den qualitativen Interviews extrahierten Kategorien die Grundlage der Fragestellungen und konkreten Frageformulierungen bildeten, die für die Fragebogenerhebung generiert wurden.

---

Diese Narrationen werden anschließend durch Dialoge ergänzt, die Resultat leitfadengestützter Nachfragen sind (ebd.). Mit dem Leitfaden kann sichergestellt werden, dass in jedem Interview die gleichen – auf die Forschungsfrage fokussierten – Aspekte thematisiert werden. Dies ermöglicht eine agentenvergleichende und intersubjektive Kontrastierung der Äußerungen.

Insofern kann das qualitativ-rekonstruktiv methodische Ausgangs-Vorgehen, in dem das Erleben, die Erfahrung und das Wissen einzelner interviewter Erzieherinnen Forschungsgegenstand sind, als Spiegel des Erlebens, der Erfahrung, des Wissens vieler Erzieherinnen betrachtet werden. Die quantitative Fragebogenerhebung, die sich anschloss, ermöglichte sodann eine von der jeweiligen Informantin eingeschätzte Quantifizierung der zunächst inhaltlich rekonstruierten Aktivitäten, Beziehungsaufnahme und Merkmale typischer institutioneller Übergangsvorkehrungen.

Als besonders wichtig erwiesen sich folgende Aspekte:

- Strukturelle Merkmale (Größe des Ortes; Anzahl, Intensität und Formen der Kooperation, Zuständigkeiten innerhalb der Einrichtungen),
- Inhaltliche Ausgestaltung (Schwerpunkte, Ziele, Rituale, Probleme, Informationsmanagement),
- Prozesse innerhalb der Kooperation (Rolle und Erwartungen der Erzieherinnen und Lehrerinnen, der Eltern und der Kinder sowie die Interaktionen der Akteure),
- Orientierungen der Beteiligten (Gleichberechtigung, Partizipation).

Darüber hinaus wurden die vorhandenen Kooperationen mit anderen Institutionen, wie beispielsweise Vereinen, Jugendämtern, Sozialpädagogischen Zentren, Seniorenheimen, etc., thematisiert und somit die institutionellen Netzwerke erhoben. Zum anderen konnten insbesondere in den narrativen Teilen der Interviews folgende Aspekte analysiert werden:

- das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen,
- die subjektiven Haltungen,
- die Eigentheorien der Erzieherinnen.

## **2.3 Quantitative Iststand-Analyse**

### **2.3.1 Forschungsvorgehen (M.S.)**

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der explorativen Interviews wurden Fragebögen für Erzieherinnen<sup>78</sup> und Lehrerinnen<sup>79</sup> entwickelt. Die Fragebögen enthielten jeweils insgesamt 16 Fragenkomplexe.

---

<sup>78</sup> Fragebogen der Erzieherinnen im Anhang 1.5 a.

<sup>79</sup> Fragebogen der Lehrerinnen im Anhang 1.5 b.



Parallel dazu wurde auch für Eltern<sup>80</sup> von angehenden Grundschülerinnen und Grundschülern ein Fragebogen entwickelt. Die Wahrnehmungen der Eltern vom Kindergarten und der Grundschule, ihre Wahrnehmung der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen sowie ihre Wahrnehmung der Kooperation beider Institutionen wurden mit dem Elternfragebogen ermittelt.

Die Fragebögen für die Erzieherinnen, die Grundschullehrerinnen und die Eltern enthielten Fragen, welche überwiegend durch das Abtragen der Antworten auf Ordinalskalen zu beantworten waren. Ein Pre-Test der Fragebögen wurde mit 56 Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen aus unterschiedlichen Landkreisen Thüringens durchgeführt.

Die Intention der Untersuchung war es, im Sinne einer Iststand-Analyse darzustellen, welche Kooperationsformen, Inhalte der Zusammenarbeit und Formen der institutionellen Vernetzung zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen in Thüringen vorhanden sind. Zu diesem Zwecke wurden alle Thüringer Kindertageseinrichtungen und Grundschulen an der Untersuchung beteiligt. Auf eine repräsentative Stichprobenziehung konnte somit verzichtet werden.

Die Fragebögen wurden an alle 1329 Kindertageseinrichtungen in Thüringen und an alle 467 Grundschulen Thüringens versandt. Außerdem wurden an die Kindergärten 3980 Elternfragebögen versandt. Die Erzieherinnen wurden gebeten, die Elternfragebögen an die Eltern der Kinder des letzten Kindergartenjahres weiterzuleiten.

Den Fragebögen wurde ein offizielles Anschreiben der Fachhochschule Erfurt vorangestellt, worin auf die Bedeutung der Untersuchung verwiesen wurde. Alle Couverts enthielten überdies frankierte Rückumschläge, um für die Befragten den Aufwand für die Rücksendung der Fragebögen so gering wie möglich zu halten. Nach vier Wochen wurden die Befragten per E-Mail erneut zur Teilnahme motiviert, sofern bis zu diesem Zeitpunkt keine Rücksendung des Fragebogens erfolgt war.

Bei der Versendung der Fragebögen wurde nicht bedacht, dass in den Sommerferien sowohl in Schulen als auch in Kindergärten aufgrund von Schließzeiten Lehrerinnen und Erzieherinnen schlecht erreichbar sind. Da die Fragebögen zu einer ungünstigen Zeit eingingen, blieben mancherorts die Bögen unbeachtet; dies hatte vermutlich trotz aller Bemühungen negative Auswirkungen auf die Rücklaufquote.

---

<sup>80</sup> Fragebogen der Eltern im Anhang 1.5 c.

Der Rücklauf der Fragebögen betrug seitens der Kindertagesstätten 33 Prozent, seitens der Grundschulen 29 Prozent und seitens der Eltern 25 Prozent.<sup>81</sup> Wenngleich bei diesem eher bescheidenen Rücklauf mögliche Verzerrungen der Ergebnisse nicht ausgeschlossen werden können, so gelang es doch, eine große Zahl von Kindertagesstätten, Grundschulen und Eltern zu erreichen, so dass die Ergebnisse für die Fragestellung hinreichend Aussagekraft besitzen.

Die Auswertung der immerhin beträchtlichen Anzahl beantworteter Fragebögen (insgesamt 1680) erfolgte mit der Statistik- und Analysesoftware SPSS. Dabei kamen überwiegend deskriptive Auswertungsverfahren zum Einsatz.

### 2.3.2 Ergebnisse der quantitativen Bestandsaufnahme

Nachfolgend werden ausgewählte quantitative Ergebnisse des beschriebenen Forschungsprojektes dargestellt. Dabei werden sowohl übergreifende, die institutionelle Kooperationsgestaltung generell nachzeichnende, als auch spezifische, die Berufsidentiät von Erzieherinnen betreffende, Ergebnisse dargestellt.

#### 2.3.2.1 Regelungen der Kooperation (M.S.)

In Thüringen haben Kindertagesstätten und Grundschulen die Pflicht zur Zusammenarbeit. Die Ausgestaltung der Kooperation ist gesetzlich jedoch nicht näher geregelt (SGB VIII 2012: §22a; ThürKitaG 2005: §6; Thür. Schulgesetz 2003: §2 Abs. 4; Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur 2008: 39).

Entsprechend der administrativen Vorgaben der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Jugendministerkonferenz (JMK) zur Kooperation von Elementar- und Primarbereich aus dem Jahr 2004 (Strätz 2010: 63) wird auch in den Ergebnissen der vorliegenden Studie eine Tendenz zu verbindlichen vertraglichen Regelungen bzw. konzeptionell-institutioneller Verankerung in Thüringen erkennbar. *Cloos/Manning-Chlechowicz/Sitter* legten im Jahr 2011 eine Studie vor, die unter anderem untersuchte, inwieweit in Niedersachsen die Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen in den Konzeptionen der jeweiligen Einrichtungen verankert ist. Im Vergleich zu den Daten aus Niedersachsen – wonach in 65 Prozent der an der Studie beteiligten

---

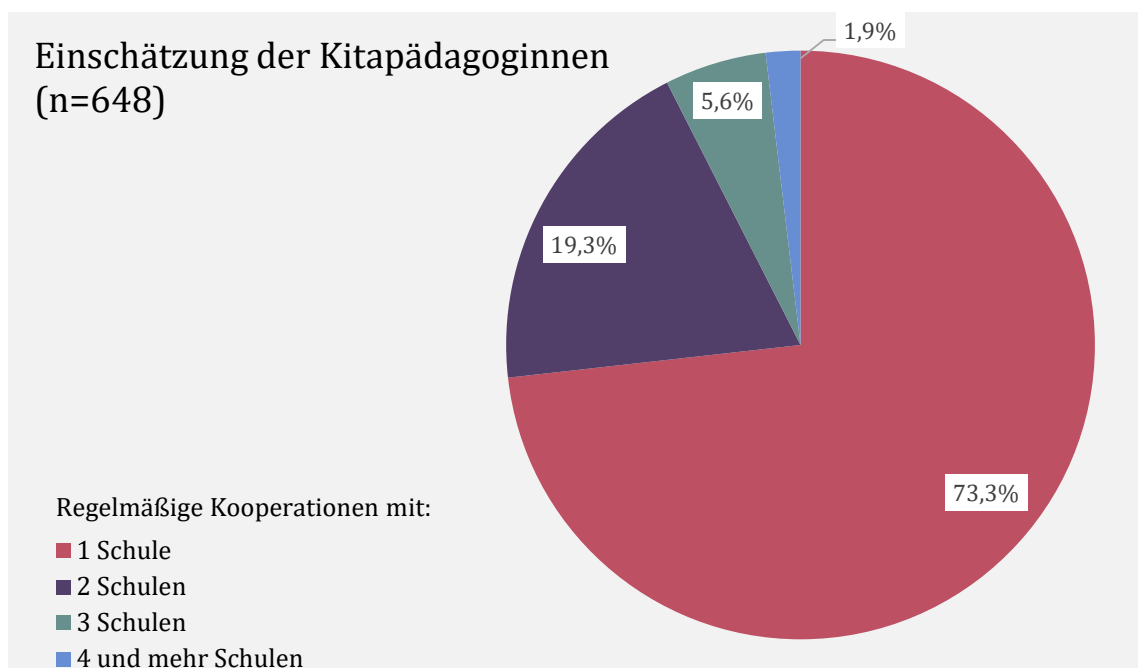
<sup>81</sup> Nach *Selltiz, Jahoda, Deutsch und Cook* (1972: 15) liegt der Rücklauf bei schriftlichen Befragungen zwischen 10 Prozent und 50 Prozent; nach *Wieken* (1974: 147) zwischen 20 Prozent und 80 Prozent. Wegen der unglücklichen Jahreszeit der Fragebogen-Versendung lag also der Rücklauf allenfalls im Mittelfeld oder im oberen Bereich des unteren Drittels anderer Erhebungen mittels schriftlicher Fragebögen.

Kindertagesstätten und in 55 Prozent der beteiligten Grundschulen die Kooperation konzeptionell verankert ist (Cloos/Manning-Chlechowicz/Sitter 2011: 132) – weist Thüringen in der konzeptionellen Verankerung der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen einen deutlich höheren Anteil auf. In der vorliegenden Studie haben 94 Prozent der Erzieherinnen und 90 Prozent der Grundschullehrerinnen angegeben, in der Einrichtungskonzeption die Kooperation mit Grundschulen bzw. Kindertagesstätten verankert zu haben. Es ist allerdings naheliegend, dass in Thüringen bei fast flächendeckenden Kooperationsverankerungen in den pädagogischen Konzeptionen eine Vielfalt von Ausgestaltungen in der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule zu finden ist. Denkbar ist auch, dass gerade und vornehmlich *aufgrund der gesetzlichen Vorgabe* die hohe Prozentzahl der konzeptionell-institutionell verankerten Kooperationen zustande kommt – und zwar dann eher nur auf eine formale Weise, ohne dass eine weiterführende inhaltliche Ausgestaltung vollzogen wird. Bei der weiteren Darstellung der Ergebnisse interessieren uns daher zunächst die Anzahl der Kooperationspartner, mit denen eine regelmäßige Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule stattfindet sowie die inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation beider Institutionen.

### 2.3.2.2 Anzahl regelmäßiger Kooperationen (M.S.)

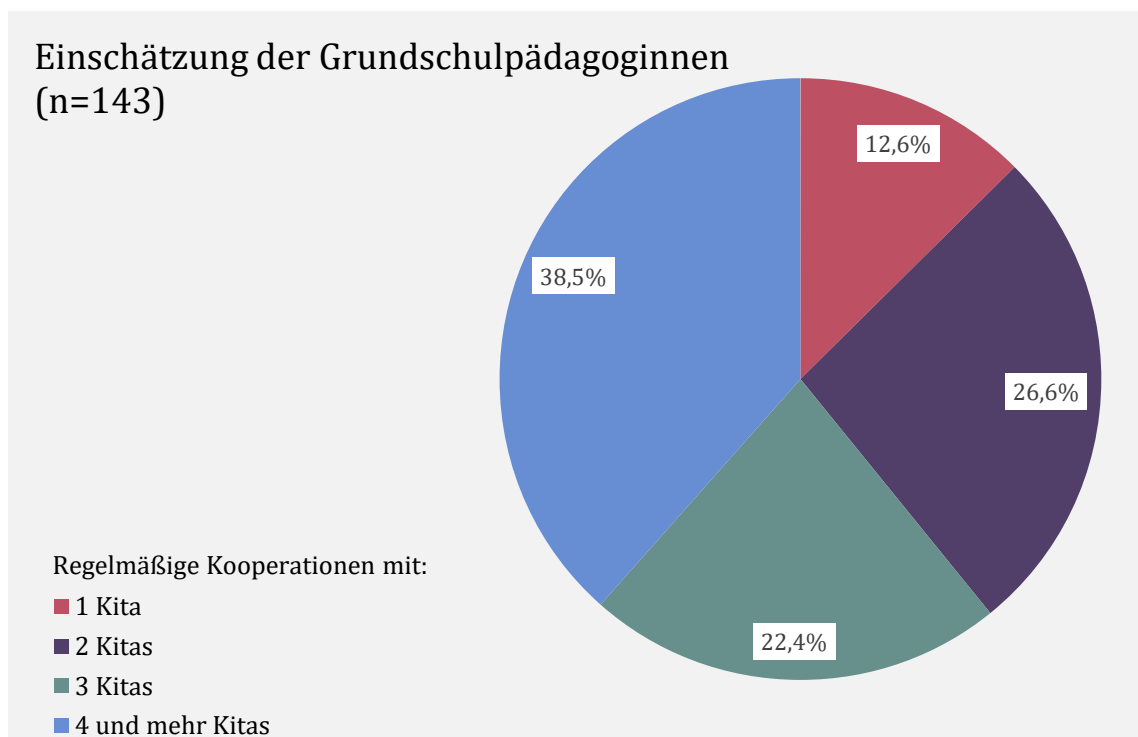
Die Kindergartenpädagoginnen und Grundschullehrerinnen wurden danach gefragt, mit wie vielen Grundschulen bzw. Kindergärten sie regelmäßig kooperieren.

**Abbildung 14: Anzahl regelmäßiger Kooperationen I**



73,3 Prozent der befragten Erzieherinnen geben an, regelmäßig mit einer Grundschule zu kooperieren. 19,3 Prozent der befragten Erzieherinnen arbeiten regelmäßig mit zwei Grundschulen zusammen und insgesamt 7,5 Prozent der Befragten geben an, mit drei oder mehr Grundschulen regelmäßig zu kooperieren. Das heißt, etwa dreiviertel der Kindertageseinrichtungen in Thüringen haben eine einzige Kooperationsgrundschule, auf die sich die Aktivitäten der Übergangsgestaltung für die einzuschulenden Kinder fokussieren.

**Abbildung 15: Anzahl regelmäßiger Kooperationen II**



Demgegenüber geben die befragten Grundschullehrerinnen mehrheitlich an, mit mehreren Kindertagesstätten in regelmäßiger Kooperation zu stehen. Dabei arbeiten 38,5 Prozent mit vier und mehr Kindertagesstätten regelmäßig zusammen, knapp die Hälfte aller befragten Grundschullehrerinnen geben an, mit zwei oder drei Kindertagesstätten zu kooperieren und nur 12,6 Prozent der befragten Grundschullehrerinnen geben an, mit nur einer Grundschule zu kooperieren.

Die quantitativen Unterschiede in der Vernetzung könnten überwiegend darauf zurückgeführt werden, dass es in Thüringen annähernd dreimal mehr Kindertagesstätten als Grundschulen gibt (1329 Kindertagesstätten und 467 Grundschulen).

Es ist bemerkenswert, dass weder Erzieherinnen noch Grundschullehrerinnen angeben, *nicht* mit mindestens einer Grundschule oder einem Kindergarten zu kooperieren. Das

heißt im Umkehrschluss, es haben nur Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen geantwortet, die mindestens mit einer Einrichtung kooperieren. Dieses Phänomen könnte im Sinne einer schamhaften Antwoorthemmung auch eine deutliche Auswirkung auf den Rücklauf der Fragebögen gehabt haben. Pädagoginnen aus Kindertagesstätten bzw. Grundschulen, die über keine Kooperation verfügen, könnten möglicherweise aus Scham, Desinteresse o.ä. nicht geantwortet haben.

Aus den zur Auswertung zur Verfügung stehenden Daten geht hervor, dass sich die meisten Kindergärten auf die Zusammenarbeit mit einer einzigen Grundschule konzentrieren und die Grundschulen mehrheitlich mit mehr als einer Kindertagesstätte zusammenarbeiten. Daraus ergibt sich nun die Frage, wie die inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation aus Sicht der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen vollzogen wird.

### 2.3.2.3 Inhalte der Zusammenarbeit (M.S.)

Bei der aufgezeigten hohen Kooperationsbereitschaft von Kindertagesstätten und Grundschulen sind die inhaltlichen Ausgestaltungsmöglichkeiten mannigfaltig. Die Pädagoginnen beider Institutionen, die Erzieherinnen und die Grundschullehrerinnen, wurden daher nach den Aktivitäten ihrer Zusammenarbeit gefragt.<sup>82</sup>

Die Kooperationsaktivitäten der Institutionen lassen sich hinsichtlich ihrer Zielpersonengruppe einteilen. Die problemzentrierten Interviews haben deutlich werden lassen, dass es unterschiedliche Aktivitäten mit unterschiedlichen Zielgruppen gibt. Einige Aktivitäten richten sich gezielt an die Eltern und die Kinder, wieder andere richten sich gezielt an die pädagogischen Fachkräfte der kooperierenden Institutionen.

In den nachfolgenden Grafiken zu den Inhalten der Zusammenarbeit werden die Antwortmöglichkeiten „monatlich“, „vierteljährlich“, „halbjährlich“ und „einmal im Jahr“ kumuliert als „mindestens einmal im Jahr“ dargestellt.

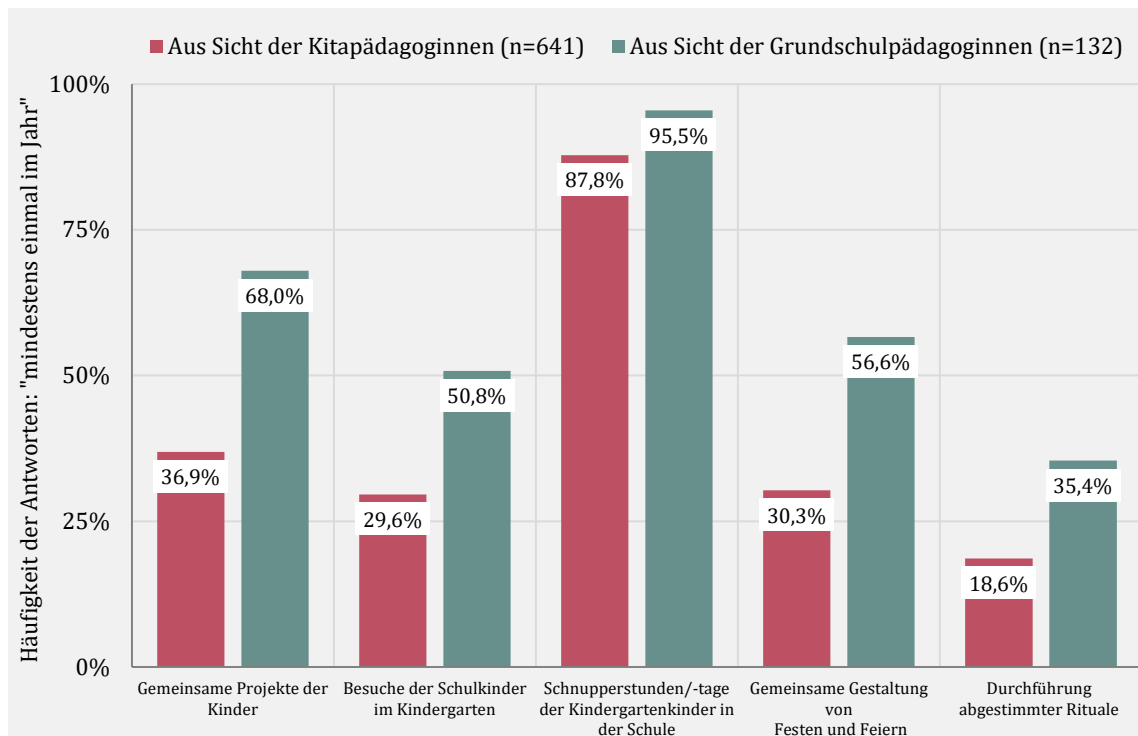
Bezogen auf das den Übergang vollziehende **Kind** lassen sich folgende Aktivitäten der Kindertagesstätten und Grundschulen aufzeigen:

---

<sup>82</sup> Bei dieser Frage hatten die Teilnehmer der Untersuchung die Möglichkeit, ihre Angaben für insgesamt drei Kindergärten bzw. Schulen zu machen. In die Auswertung fließen ausschließlich Angaben zur jeweils *erstgenannten* Kindertagesstätte oder Grundschule mit ein. Der Grund dafür liegt darin, dass ein Großteil der Kindergärten in Thüringen mit nur einer Grundschule kooperiert.

- Schnupperstunden/ -tage der Kindergartenkinder in der Schule,
- Gemeinsame Projekte der Kindergartenkinder und der Grundschul Kinder, z.B. Kindergarten- und Grundschul Kinder studieren Theaterstücke gemeinsam ein,
- Besuche der Schulkinder im Kindergarten,
- Gemeinsame Gestaltung von Festen und Feiern durch Kindergarten- und Schulkinder
- Durchführung abgestimmter Rituale, z.B. Beschäftigung mit Gedichten, Liedern oder Symbolen (Piktogramme, Buchstaben, Zahlen).

**Abbildung 16: Inhalte der Zusammenarbeit bezogen auf die Kinder**



Schnupperstunden und Schnuppertage, die die Kindergartenkinder in einer Grundschule wahrnehmen, gibt es offenbar in der übergroßen Mehrheit der Einrichtungen. Die Schnupperstunden der Kinder dienen dem ersten Kennenlernen einer Grundschule. 87,8 Prozent der Erzieherinnen geben an, mindestens einmal im Jahr mit Kindern zu Schnupperstunden oder Schnuppertagen zu gehen. Die Schnupperstunden/ -tage finden in der Grundschule statt. Ob dieses Angebot ausschließlich durch die Grundschule vorbereitet wird oder die Kindertagesstätten an der Vorbereitung und Ausgestaltung beteiligt sind, ist hierbei nicht erkennbar. Aus den strukturellen Gegebenheiten ergibt sich zudem, dass nicht alle Kinder in diejenige Grundschule eingeschult werden, die die Kooperationsgrundschule des Kindergartens ist.

Die Grundschulpädagoginnen geben zu 95,5 Prozent an, dass Schnupperstunden oder Schnuppertage der Kindergartenkinder in der Grundschule stattfinden. Denkbar ist, dass es auch unabhängig von der Kooperation mit Kindertagesstätten derartige Angebote einer Grundschule gibt, deren Nutzung in der Verantwortung der Eltern zukünftiger Schulanfänger liegt.

Auffällig bei der Beantwortung des Items „Gemeinsame Projekte der Kinder“ ist, dass die Grundschulpädagoginnen zu 68 Prozent angeben, diese mindestens einmal im Jahr durchzuführen, während weniger als die Hälfte der Kindergartenpädagoginnen angeben, gemeinsame Projekte der Kinder durchzuführen. Diese unterschiedliche Einschätzung der Erzieherinnen und Lehrerinnen kann darin begründet sein, dass die Befragten die Frage missverstanden haben. Möglicherweise beziehen sich die Grundschullehrerinnen bei der Beantwortung der Frage nochmals auf die Schnupperstunden-/ tage. Inhaltlich bezog sich die Frage nach den gemeinsamen Projekten der Kindergarten- und Schulkinder jedoch darauf, inwieweit es Projekte gibt, bei denen beispielsweise Grundschulkin- der Lesestunden im Kindergarten anbieten oder Kindergarten- und Grundschulkin- der Theaterstücke gemeinsam einstudieren o.ä.. Da die Intention der Frage für die Informantinnen nicht aktuell in der Befragungssituation erklärt wurde, kann eine Klärung nun auch retrospektiv nicht mehr stattfinden. Die mögliche Diskrepanz des Verstehens der Frage nach gemeinsamen Projekten der Kindergarten- und Schulkinder muss deshalb später in der Feinanalyse der kooperierenden Kindergarten- und Schuleinrichtungen aufgegriffen werden, damit ein analytischer Klärungsversuch unternommen werden kann.

Eine ähnlich große Differenz zwischen den Angaben von Erzieherinnen und von Grundschullehrerinnen findet sich in der Einschätzung des Items nach den Besuchen der Schulkinder im Kindergarten. 50,8 Prozent der Grundschullehrerinnen geben an, dass mindestens einmal im Jahr die Schulkinder den Kindergarten besuchen. Nur 29,6 Prozent der Erzieherinnen schätzen ein, dass diese Besuche mindestens einmal jährlich stattfinden. Zu welchen Anlässen Grundschulkin- der den Kindergarten besuchen, wird sich in der Feinanalyse voraussichtlich klären lassen. Aus der Wahrnehmung der Erzieherinnen finden die Besuche der Grundschulkin- der im Kindergarten deutlich seltener statt als aus der Perspektive der Grundschullehrerinnen. Das könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Antwortverhalten der Grundschullehrerinnen eine professionsbe-

zogene Erwünschtheit widerspiegelt oder aber dass eine unterschiedliche Wahrnehmung zwischen beiden Berufsgruppen in Bezug auf das Häufigkeitsempfinden besteht.

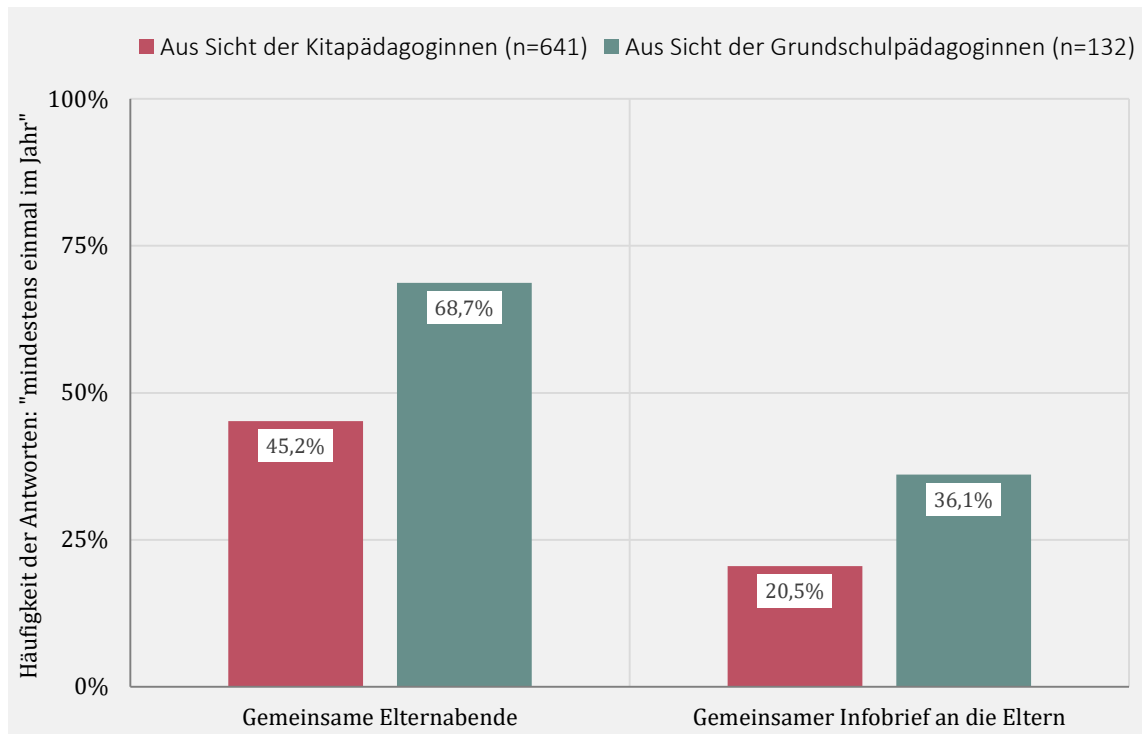
Bei der Einschätzung der nächsten Frage nach der gemeinsamen Gestaltung von Festen und Feiern der Kindergarten- und Schulkinder ist erneut eine hohe Differenz der Sichtweisen von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen erkennbar. Fast 60 Prozent der Grundschullehrerinnen geben an, mindestens einmal jährlich gemeinsam mit den Erzieherinnen Feste und Feiern zu gestalten. Denkbar sind beispielsweise die gemeinsame Gestaltung von Geburtstagen, Wochenbeginn- und oder Wochenendfeiern mit Präsentationen der Arbeiten der Kinder, das Zuckertütenfest des Kindergartens oder das Schulleinführungsfest der Schule. Nur 30 Prozent der Erzieherinnen geben an, dass Feste und Feiern gemeinsam mit der Grundschule gestaltet werden.

Auch die Frage nach der Abstimmung gemeinsamer Rituale des Kindergartens und der Grundschule wird von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen unterschiedlich eingeschätzt. Insgesamt geben 35,4 Prozent der Grundschullehrerinnen an, dass sich beide Institutionen, d.h. Kindergarten und Grundschule, mindestens einmal im Jahr bei der Durchführung von Ritualen absprechen. Dagegen schätzen nur 18,6 Prozent der Erzieherinnen ein, dass Rituale in Absprache mit der Grundschule durchgeführt werden. Möglicherweise haben Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen ein unterschiedliches Verständnis des Begriffes „Ritual“. Wir bezogen die Frage auf Rituale, die Kinder sowohl im Kindergarten als auch in der Schule vollziehen, um in der neuen Umgebung der Schule an Bekanntes anknüpfen zu können.

Bezogen auf die vom Übergang ihrer Kinder betroffenen **Eltern** lassen sich folgende Aktivitäten aufzeigen:

- gemeinsame Elternabende,
- gemeinsamer Infobrief an die Eltern.



**Abbildung 17: Inhalte der Zusammenarbeit bezogen auf die Eltern**

Circa 70 Prozent der Grundschullehrerinnen geben an, gemeinsam mit den Erzieherinnen mindestens einmal im Jahr einen Elternabend durchzuführen. Dagegen schätzen nur 45 Prozent der Erzieherinnen ein, gemeinsam mit der Grundschule einen Elternabend zu veranstalten.

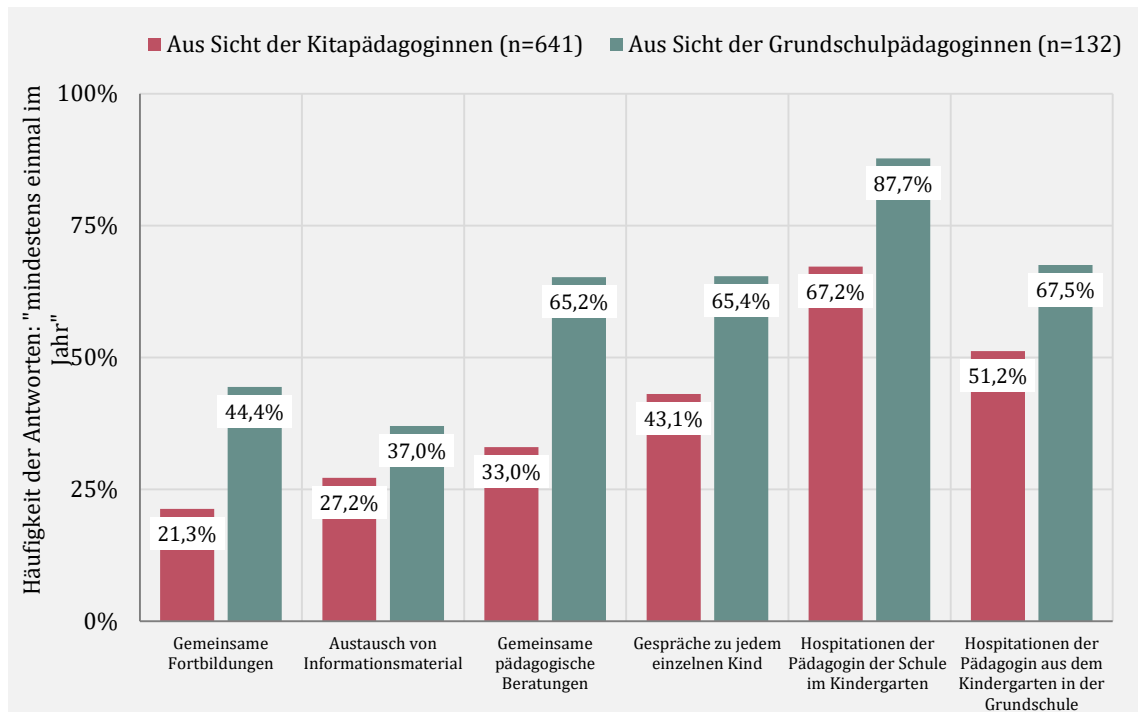
Bei den Angaben zum gemeinsamen Infobrief von Kindergarten und Grundschule an die Eltern verhält es sich ähnlich; gut 35 Prozent der Grundschulpädagoginnen schätzen ein, gemeinsam einen Infobrief mit dem Kindergarten zu verfassen. Dagegen geben lediglich 20 Prozent der Erzieherinnen an, einen gemeinsamen Infobrief mit der Grundschule an die Eltern zu verfassen.

Bezogen auf die in kooperierenden Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen lassen sich folgende Aktivitäten aufzeigen:

- gemeinsame Fortbildungen der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen,
- Austausch von Infomaterial zwischen den kooperierenden Institutionen,
- gemeinsame pädagogische Beratungen der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen,
- Gespräche der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen zu jedem individuellem Kind,

- Hospitationen der Pädagoginnen des Kindergartens in der Grundschule,
- Hospitationen der Pädagoginnen der Grundschule im Kindergarten.

**Abbildung 18: Inhalte der Zusammenarbeit bezogen auf die Pädagoginnen**



44,4 Prozent der Grundschullehrerinnen geben an, mindestens einmal im Jahr gemeinsame Fortbildungen mit den Erzieherinnen des kooperierenden Kindergartens zu haben. Dies schätzen nur 21,3 Prozent der Kindergartenpädagoginnen ein. Ob die Erzieherinnen und die Grundschullehrerinnen gemeinsam Fortbildungen besuchen oder diese gemeinsam gestalten, ist dem Datenmaterial nicht zu entnehmen. In den Feinanalysen der Fallstudien wird sich diese Frage voraussichtlich klären lassen. 37 Prozent der Grundschulpädagoginnen geben an, Informationsmaterial mit Kindergartenpädagoginnen auszutauschen. 27,2 Prozent der Kindergartenpädagoginnen sehen dies ebenfalls so. Interessant ist, dass nur ein relativ geringer Teil der Befragten Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen angibt, Informationsmaterial auszutauschen; schließlich ist der Austausch von Informationsmaterial niederschwelliger, als gemeinsam Fortbildungen zu besuchen.

Bei der Einschätzung beider Berufsgruppen, der Erzieherinnen und der Grundschullehrerinnen, zur Durchführung gemeinsamer pädagogischer Beratungen fällt wiederum die große Differenz bei den Angaben auf. 65,2 Prozent der Grundschullehrerinnen geben an, gemeinsam mit den Erzieherinnen pädagogische Beratungen durchzuführen. Dage-

gen geben nur 33 Prozent der Erzieherinnen an, pädagogische Beratungen gemeinsam mit den Grundschullehrerinnen durchzuführen.

65,4 Prozent der Grundschulpädagoginnen schätzen ein, innerhalb der Kooperation mit dem Kindergarten zu jedem Kind, das im nächsten Schuljahr in die Schule aufgenommen wird, mit einer Erzieherin Gespräche zu führen, während lediglich 43,1 Prozent der Kindergartenpädagoginnen angeben, zu jedem einzuschulenden Kind mit einer Grundschullehrerin Gespräche zu führen.

87,7 Prozent der Grundschullehrerinnen geben an, dass sie mindestens einmal im Jahr im Kindergarten hospitieren. Diese Einschätzung treffen nur 67,7 Prozent der Erzieherinnen.

67,5 Prozent der Grundschullehrerinnen geben an, dass die Erzieherinnen mindestens einmal im Jahr in der Grundschule hospitieren. Die Angabe der Erzieherinnen liegt auch hier unterhalb dieses Wertes. 51,2 Prozent der Erzieherinnen geben an, in der Grundschule zu hospitieren. Es wird sichtbar, dass die Erzieherinnen und die Grundschullehrerinnen das Stattfinden von Hospitationsaktivitäten der Grundschulpädagoginnen im Kindergarten gemeinsam häufiger bejahen als das Stattfinden dieser Aktivitäten von Erzieherinnen in der Schule. Möglicherweise ist es für die Grundschullehrerinnen dringlicher einzuschätzen, welches Kind in der Schule aufgenommen wird.

Zusammenfassend ist in Bezug auf die inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen festzuhalten, dass Schnuppertage der Kindergartenkinder in der Grundschule für die beiden beteiligten Berufsgruppen die häufigste Aktivität der Übergangsgestaltung darstellen. Sie werden von Pädagoginnen beider Einrichtungen am häufigsten genannt. Es scheint ein Schwerpunkt der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule darauf zu liegen, dass die Kinder die für sie neue Einrichtung kennenlernen. Die Frage, die an dieser Stelle unbeantwortet bleibt, ist, ob alle Kinder die Möglichkeit haben, in „ihrer“ zukünftigen Schule „schnuppern“ zu können, oder ob es darum geht, vor dem Schuleintritt schon einmal in „einer“ Schule gewesen zu sein.

Generell ist hervorzuheben, dass für alle Formen der Kooperationsaktivitäten, unabhängig um welche Inhalte der Zusammenarbeit es sich handelt, mehr Grundschullehrerinnen als Erzieherinnen angeben, die jeweilige Übergangsaktivität zu vollziehen. Das deutet – zumindest ist das eine plausible Annahme – auf eine höhere Aktivität der Grundschulen bei der Kooperationsgestaltung hin.

Beschränken wir den Blick und nehmen die 50 Prozentmarke als Mindestwert, besteht die inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation aus Sicht der Grundschulpädagoginnen aus:

- Schnuppertagen der Kindergartenkinder (95,5 Prozent),
- Hospitationen der Grundschullehrerinnen in der Kindertageseinrichtung (87,7 Prozent),
- gemeinsamen Elternabenden (68,7 Prozent),
- gemeinsamen Projekten der Kinder (68 Prozent),
- Hospitationen der Kindergartenpädagoginnen in der Grundschule (67,5 Prozent),
- gemeinsamen pädagogischen Beratungen (65,2 Prozent),
- Gesprächen zu jedem einzelnen Kind (65,4 Prozent),
- gemeinsamer Gestaltung von Festen und Feiern (56,6 Prozent).

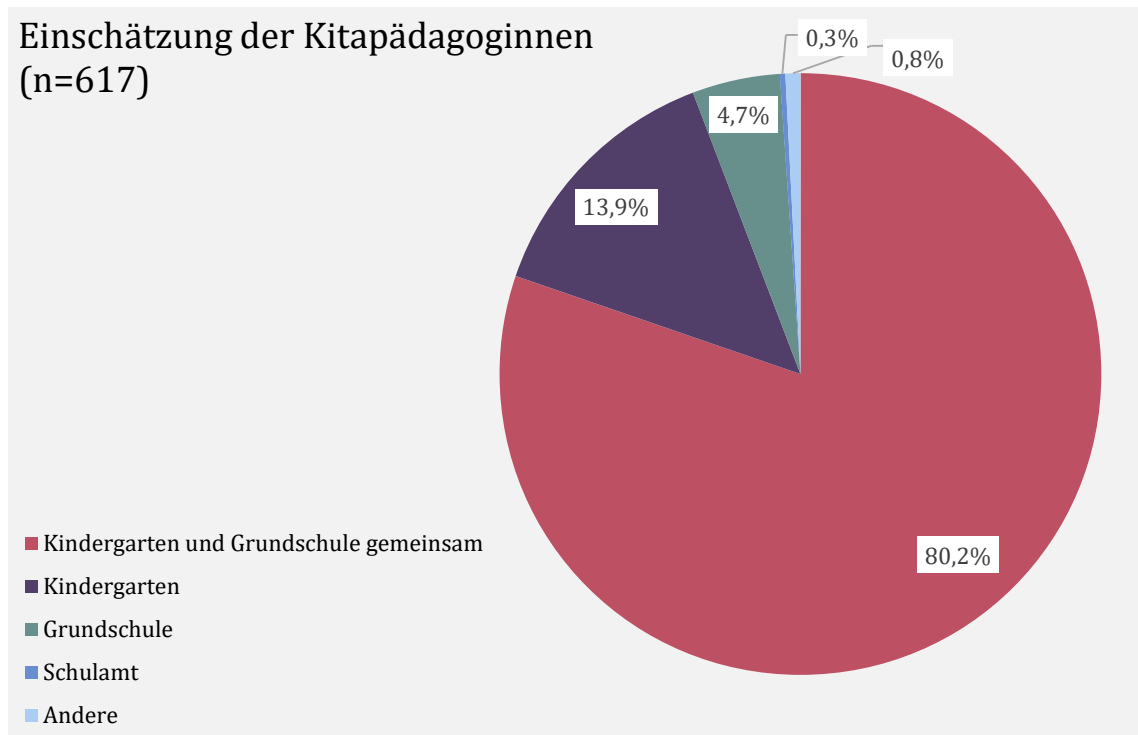
Betrachtet man unter dem gleichen Gesichtspunkt der Mindestmarke von 50 Prozent, besteht die inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen aus:

- Schnuppertagen (87,8 Prozent),
- Hospitationen der Grundschulpädagoginnen im Kindergarten (67,2 Prozent),
- Hospitationen der Kindergartenpädagoginnen in der Grundschule (51,2 Prozent).

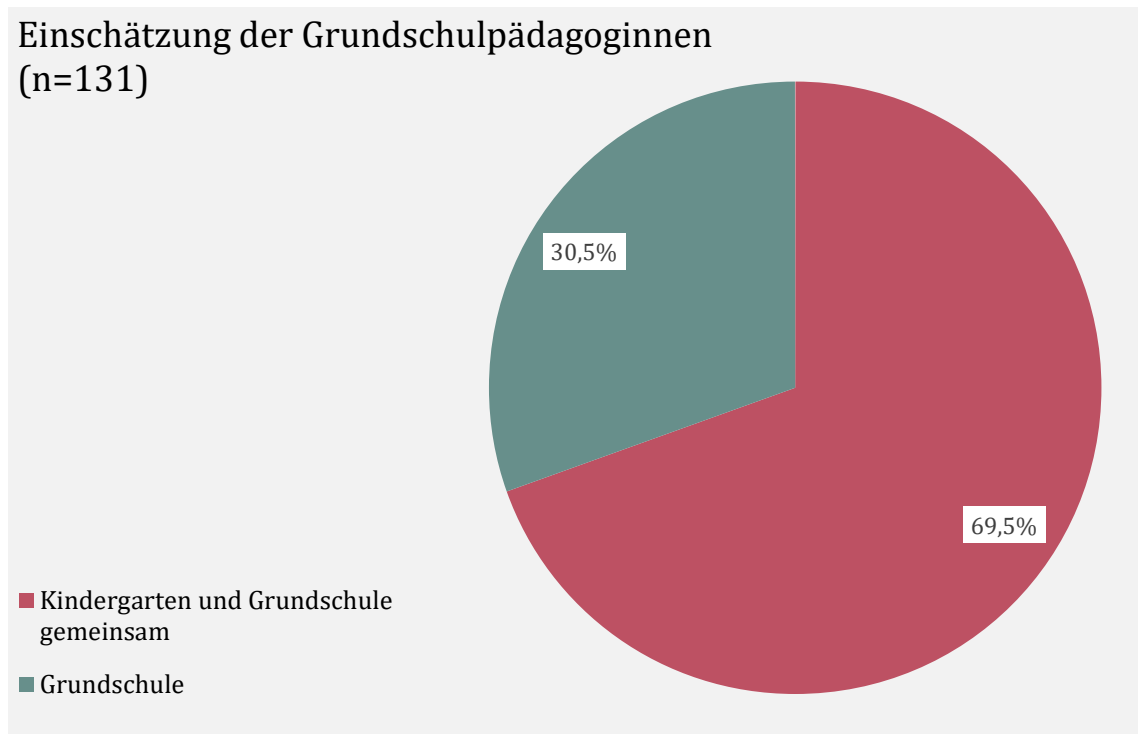
Die aufgeführten Punkte bilden aus Sicht der befragten Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen die Praxis der Kooperationsgestaltung ab. Sichtbar wird ein Mindestmaß an Kooperationsgestaltung mit Aktivitäten, die mindestens einmal im Jahr stattfinden und alle am Übergang Beteiligten in den Blick nehmen: die Kinder, die Eltern und die Pädagoginnen der Kindergärten und Grundschulen.

#### **2.3.2.4 Initiatoren der Zusammenarbeit (M.S.)**

Bei der inhaltlichen Kooperationsgestaltung von Kindertagesstätten und Grundschulen wurden verschiedene Aktivitäten aufgezeigt. Die Kindergartenpädagoginnen und Grundschulpädagoginnen wurden darüber hinaus gefragt, von wem die Initiative zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule ausging.

**Abbildung 19: Initiatoren der Zusammenarbeit I**

Auf die Frage, auf wen die Initiative der Zusammenarbeit zurückgeht, antworten mehr als drei Viertel der Kindergartenpädagoginnen, dass die Grundschule und der Kindergarten gemeinsam die Zusammenarbeit initiierten. 13,9 Prozent der Erzieherinnen geben an, die Zusammenarbeit gehe auf ihre Initiative zurück, und 4,7 Prozent der Erzieherinnen nehmen die Grundschulpädagoginnen als Initiator der Zusammenarbeit wahr.

**Abbildung 20: Initiatoren der Zusammenarbeit II**

Ähnlich verhält sich die Einschätzung der Grundschulpädagoginnen: Knapp 70 Prozent der Grundschulpädagoginnen schätzen ebenfalls ein, dass Kindergarten und Grundschule gemeinsam die Zusammenarbeit initiierten. Die anderen 30 Prozent der Grundschulpädagoginnen sehen sich als Initiatoren der Kooperation.

Auffällig ist, dass in der Einschätzung der Grundschullehrerinnen die Erzieherinnen als Initiatoren nicht angegeben werden.

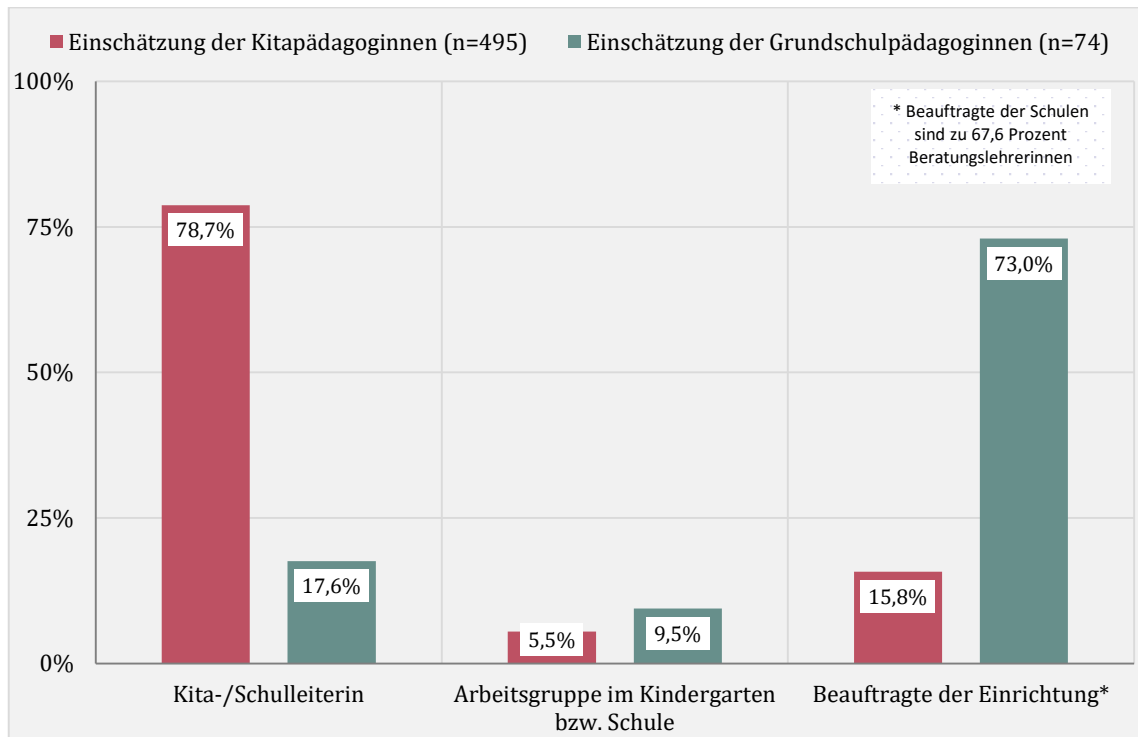
Bemerkenswert ist, dass bei einer so hohen Übereinstimmung in Bezug auf die *gemeinsame Initiative* der Zusammenarbeit die Einschätzungen hinsichtlich der jeweils angegebenen inhaltlichen Kooperationsaktivitäten (vgl. Abschnitt 2.3.2.3) sehr weit auseinanderliegen. Dies kann als ein Hinweis auf die eher nur institutionell – oder gar nur formal – verstandene Beschaffenheit der Kooperationen gedeutet werden. Vor dem Hintergrund der gesetzlichen Vorgabe verstehen sich Kooperationen anscheinend zunächst nicht anders als ein Miteinander nur der beiden Institutionen. Konkrete Inhalte bleiben demgegenüber diffus und erscheinen auf Grund der Datenlage nur wenig aufeinander abgestimmt.

Die Einschätzung der Pädagoginnen hinsichtlich der Zuständigkeit für die organisatorischen Belange der Kooperation innerhalb der eigenen Institution wird nachfolgend betrachtet.

### 2.3.2.5 Zuständigkeit für die Organisation der Kooperation (M.S.)

Die Verantwortung der organisatorischen Belange der Kooperation ist im Kindergarten und in der Grundschule verschieden geregelt.

**Abbildung 21: Zuständigkeit für die Organisation der Kooperation**



In der Befragung wird sichtbar, dass im Kindergarten meist die Leiterin der Einrichtung für die Organisation der Kooperation zuständig ist. Circa 80 Prozent der Befragten Erzieherinnen geben an, dass die Leiterin des Kindergartens diese Aufgabe wahrnimmt. Dagegen ist nach Einschätzung der Grundschulpädagoginnen die Schulleitung nur bei 17,6 Prozent für die Organisation der Kooperation zuständig. Circa 70 Prozent der befragten Grundschullehrerinnen schätzen ein, dass die Beratungslehrerin als Beauftragte der Grundschule für die Organisation der Zusammenarbeit beider Einrichtungen zuständig ist. Dagegen wird nur von 15,8 Prozent der Erzieherinnen angegeben, dass eine Beauftragte des Kindergartens zuständig ist.

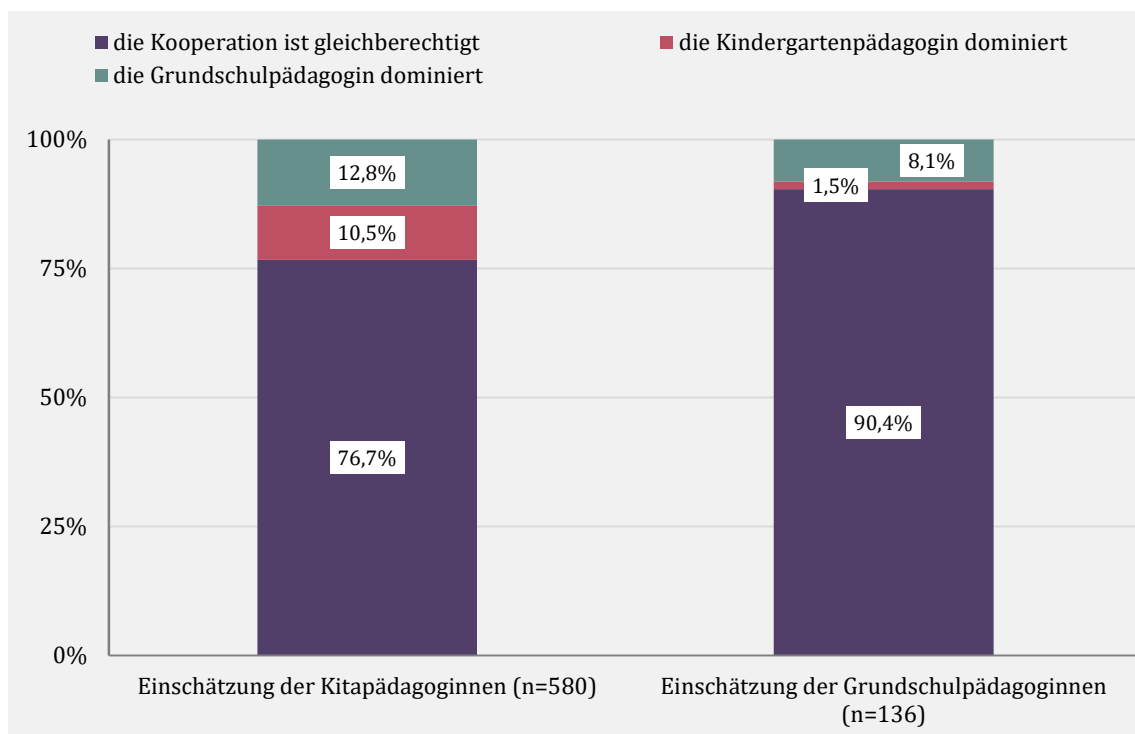
Deutlich wird an diesem Ergebnis, dass in einem Kindergarten die Organisation der Kooperation in der Hauptsache zur Aufgabe der Leitung gehört. In Grundschulen dagegen gehört diese Aufgabe hauptsächlich zum Aufgabengebiet der Beratungslehrerin. Möglicherweise liegt der Grund dafür darin, dass die Beratungslehrerin auch zu Rate gezogen wird, wenn der Übergang eines Kindes von der Kindertagesstätte in die Grundschule noch nicht geklärt ist. Denkbar ist, dass im Kindergarten den organisatorischen

Belangen der Kooperation mit der Grundschule größere Bedeutung als in der Grundschule beigemessen wird und deshalb zur „Leistungsangelegenheit“ gehört, während die Organisation der Kooperation in der Grundschule meist an die Beratungslehrerin delegiert wird. Hier wird eine strukturelle Differenz in den Zuständigkeiten der unterschiedlichen Institutionen erkennbar. Dies lässt sich zum einen aus der unterschiedlichen Größe und dem damit einhergehenden unterschiedlichen Grad der funktionellen Differenzierung der jeweiligen Institutionen erklären. Zum anderen wirft es die Frage auf, inwieweit sich dies möglicherweise in Bezug auf die Durchsetzbarkeit der Absprachen in den Institutionen auswirkt.

### 2.3.2.6 Gleichberechtigung und Dominanz in der Kooperation (M.S.)

Die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen wurden gefragt, ob sie die Akteure der Einrichtungen in der Kooperation gleichberechtigt erleben oder ob die Akteure einer der beiden Einrichtungen ihrer Einschätzung nach dominant sind.

**Abbildung 22: Gleichberechtigung und Dominanz in der Kooperation**



Bei der Einschätzung geben sowohl die Erzieherinnen (76,7 Prozent) als auch die Grundschulpädagoginnen (90,4 Prozent) an, dass die Akteure beider Institutionen gleichberechtigt agieren. Nur ein Prozent der Grundschulpädagoginnen schätzen ein, dass die Kindergartenpädagoginnen bei der Übergangsgestaltung dominant sind. 8,1 Prozent der Grundschulpädagoginnen schätzen ein, dass die Grundschulpädagoginnen



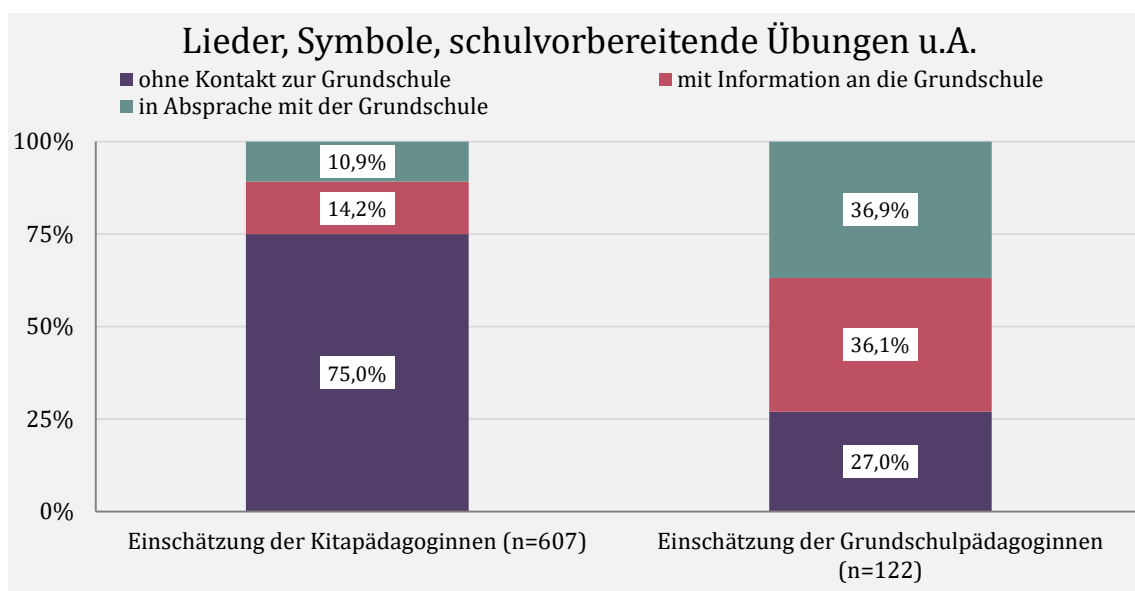
die Kooperation dominieren. Nach Einschätzung von 10,5 Prozent der Kindergartenpädagoginnen dominieren die Kindergartenpädagoginnen Kooperation. 12,8 Prozent der Kindergartenpädagoginnen geben an, dass die Grundschulpädagoginnen bei der Kooperation dominant sind.

Die Einschätzung der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen zeigt deutlich, dass die Kooperation überwiegend gleichberechtigt wahrgenommen wird. In den qualitativen Fallstudien wird der Fokus darauf zu richten sein, wie die Gleichberechtigung bei der Gestaltung der Kooperation von den Pädagoginnen beider Institutionen in den Schilderungen ihrer Arbeitsvollzüge zum Ausdruck kommt.

### 2.3.2.7 Alltagsrituale in der Kindertagesstätte für den Übergang (C.N.)

Wie in der explorativen Felderkundung deutlich wurde, werden in Kindertagesstätten auf den Übergang gerichtete Rituale mit den Kindern im letzten Kindergartenjahr vollzogen. Solche Rituale können beispielsweise die Beschäftigung mit Gedichten, Liedern oder Symbolen (Piktogramme, Buchstaben, Zahlen) sein, die im Hinblick auf den Übergang zur Grundschule im Kindergarten regelmäßig stattfinden. Um einen vertiefenden Eindruck von der Kooperation zu gewinnen, wurden die Erzieherinnen und Lehrerinnen danach gefragt, ob diese Alltagsrituale, die im Kindergarten Anwendung finden, ohne Absprache mit der kooperierenden Grundschule durchgeführt werden, ob die Grundschule vom Kindergarten Informationen über die im Kindergarten durchgeführten Rituale bekommt oder ob sich beide Institutionen über die Alltagsrituale, die im Kindergarten zur Vorbereitung auf den Übergang stattfinden, abstimmen.

**Abbildung 23: Alltagsrituale in der Kita für den Übergang**



Nach Einschätzung von dreiviertel aller Kindergartenpädagoginnen finden übergangsbezogene Alltagsrituale ohne Absprache mit der Grundschule statt. 14,2 Prozent der Erzieherinnen geben an, Informationen über die von ihnen durchgeführten Rituale an die Grundschule zu geben. Lediglich 10,9 Prozent der Erzieherinnen geben an, dass eine Absprache mit der kooperierenden Grundschule über die Rituale stattfindet. Das heißt, dass nur ein Viertel der Erzieherinnen einschätzt, dass die übergangsbezogenen Alltagsrituale mit der Information an die Grundschule bzw. in Absprache mit der Grundschule stattfinden. Der übergroße Anteil (75 Prozent) der Erzieherinnen gibt an, dass die übergangsbezogenen Alltagsrituale ohne Kenntnis der Grundschulen vollzogen werden.

Die Grundschulpädagoginnen dagegen schätzen sich informierter über die Arbeit der Kindergärten in Bezug auf die übergangsbezogenen Alltagsrituale ein. Die Grundschullehrerinnen gehen mehrheitlich (zu 73 Prozent) davon aus, dass die übergangsbezogenen Alltagsrituale im Kindergarten in Absprache mit ihnen oder mit Informationen an sie vollzogen werden.

Aus den Ergebnissen wird deutlich, dass nach Einschätzung der Kindergartenpädagoginnen der Kindergarten autark bei der Vorbereitung der Kinder auf die Schule arbeitet, da die Kindergartenpädagoginnen angeben, die Alltagsrituale zur Übergangsvorbereitung ohne Absprache mit der Grundschule durchzuführen. Eine Absprache von Alltagsritualen mit der kooperierenden Grundschule könnte für Kindergartenpädagoginnen bedeuten, einen Teil der Autonomie abzugeben. Damit verbunden ist möglicherweise die Angst, von der Grundschule bei der Übergangsgestaltung in der eigenen Kindergartenarbeit dominiert zu werden. In Bezug auf eine Veränderung von einer Institutionszentrierung hin zur Kindzentrierung in Kindergarten und Grundschule wäre womöglich eine Intensivierung der Absprachen aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen vorstellbar und wünschenswert. Nach derzeitigem Stand der Übergangsgestaltung, die an der Schnittstelle von Kindergarten und Grundschule stattfindet, wäre – das legt der quantitative Einschätzungsbefund nahe – eine Intensivierung des Austauschs bei den Kindergartenpädagoginnen mit der Befürchtung verbunden, Gestaltungsspielräume zu verlieren. Stattdessen – so die Auffassung der Erzieherinnen – solle die Kindergartenzeit auch im Kindergarten gestaltet werden. Die ungleiche Einschätzung der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen verdeutlicht auch, dass die Schulpädagoginnen sich besser informiert fühlen, als sie es tatsächlich sind. Es liegt eher der Schluss nahe, dass sich die Grundschullehrerinnen beim Einblick in die Arbeitsweisen des Kindergartens über-

schätzen. Andererseits ist es freilich auch möglich, dass die Kindergartenpädagoginnen weniger transparent arbeiten, als sie es gegenüber der Grundschule vorgeben.

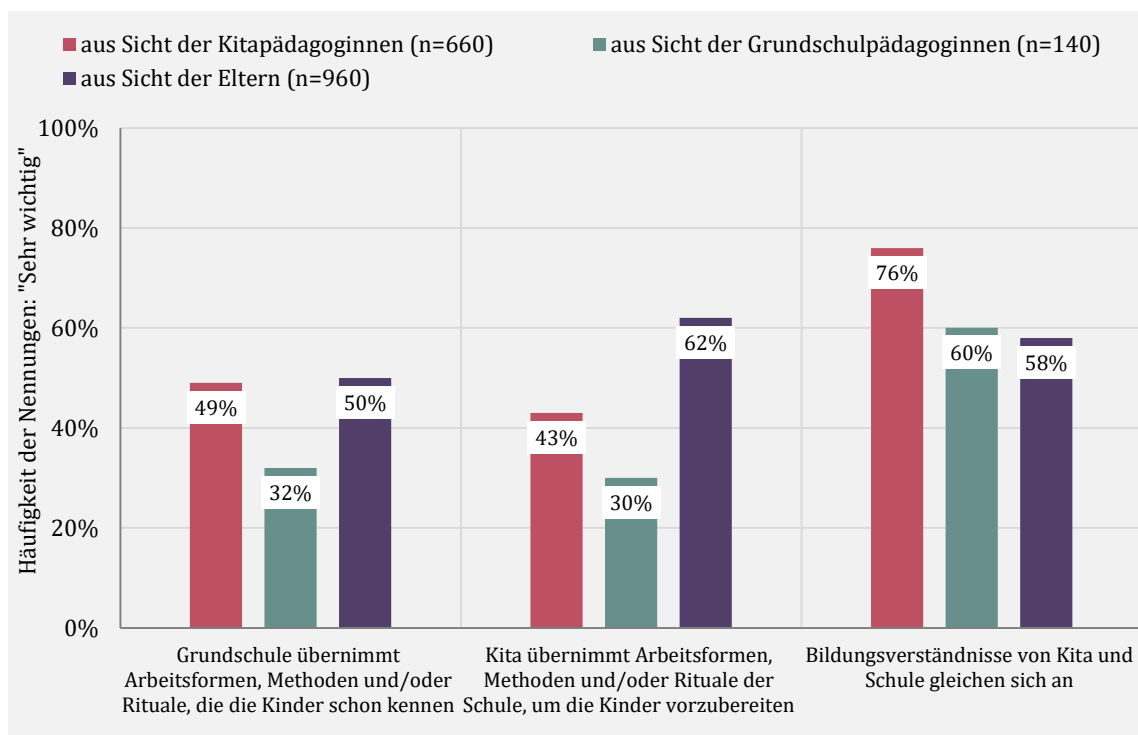
### 2.3.2.8 Ziele der Kooperation (C.N.)

Bei der Darstellung der Ergebnisse hinsichtlich der Frage nach den Zielen der Kooperation zwischen der Kindertagesstätte und der Grundschule wurde die Einschätzung der Kindergartenpädagoginnen und die der Grundschullehrerinnen um die der Eltern erweitert. Die Aussagen über Ziele der Zusammenarbeit geben wichtige Hinweise auf die Gründe und die Intention der Zusammenarbeit.

Es wurden drei Ebenen der Ziele der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule unterschieden: die konzeptionelle, die kindzentrierte und die Feedback-Ebene. In der vorliegenden Ergebnispräsentation werden die Items dargestellt, die von den drei Gruppen – Kindergartenpädagoginnen, Schulpädagoginnen und Eltern – als „sehr wichtig“ bei der Kooperation eingeschätzt werden.

#### Konzeptionelle Ziele der Kooperation

**Abbildung 24: Ziele in der Kooperation (konzeptionell)**



Die Hälfte der befragten Erzieherinnen gibt als sehr wichtiges Ziel in der Kooperation an, dass die die Kinder aufnehmende Grundschule die Arbeitsformen, Methoden und/oder Rituale des Kindergartens, also die den Kindern bekannten Arbeitsformen,

übernimmt. 50 Prozent der befragten Eltern schätzen dies ebenfalls als sehr wichtiges Ziel ein. Der Anteil der Grundschullehrerinnen, die das Ziel der Übernahme der Arbeitsformen, Methoden und/oder Rituale des Kindergartens durch die Grundschule als sehr wichtig einschätzen, liegt lediglich bei 32 Prozent der befragten Grundschullehrerinnen.

Demgegenüber halten 43 Prozent der befragten Erzieherinnen die Übernahme der schulischen Arbeitsformen durch den Kindergarten für ein sehr wichtiges Ziel der Zusammenarbeit mit der Grundschule. Die Zustimmung zu dieser Einschätzung fällt bei den Grundschulpädagoginnen mit 30 Prozent geringer aus. Dies lässt die Interpretation zu, dass aus Sicht der Erzieherinnen die Übernahme der schulischen Methoden und Arbeitsformen in den Kindergarten durchaus als im Interesse der Kinder liegend erachtet wird. Hinter dieser Einschätzung mag aber auch der Wunsch stehen, dass eine Kontinuität über den Institutionenwechsel hinaus anzustreben sei. Diese Ansicht der Kontinuitätswichtigkeit wird offensichtlich nicht im gleichen Maße von Grundschulpädagoginnen geteilt. (Auch könnten manche Grundschullehrerinnen meinen, Erzieherinnen hätten nicht die Kompetenz, schulische Arbeitsformen zu vermitteln.)

Die Elternperspektive zeigt bei der Einschätzung der Übernahme der Arbeitsformen, Methoden und/oder Rituale der Grundschule durch den Kindergarten eine deutliche Differenz gegenüber der Einschätzung der Erzieherinnen und der Grundschullehrerinnen. 62 Prozent der befragten Eltern geben die Übernahme der schulischen Arbeitsformen durch den Kindergarten als sehr wichtiges Ziel der Zusammenarbeit der Institutionen an. In der unterschiedlichen Einschätzung des Zieles der Übernahme der schulischen Arbeitsformen durch den Kindergarten – insbesondere von Eltern und Erzieherinnen – zeichnet sich möglicherweise eine Problemkonstellation ab, bei der im Hintergrund der Einschätzung dieses Kooperationszieles durch die Eltern Erwartungen der Eltern an den Kindergarten wirksam sind. Durch die Erwartungen der Eltern bezüglich der Übernahme schulischer Arbeitsformen wird womöglich offen oder verdeckt Erwartungsdruck auf die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen in Bezug auf den Übergang der Kinder zur Grundschule ausgeübt. Die Motivation der Eltern ist vermutlich der Wunsch nach einem reibungslosen Übergang der Kinder im Sinne einer schnellen Schulorientierung sowie nach Erfolg und gutem Fortkommen ihrer Kinder in der Schule.

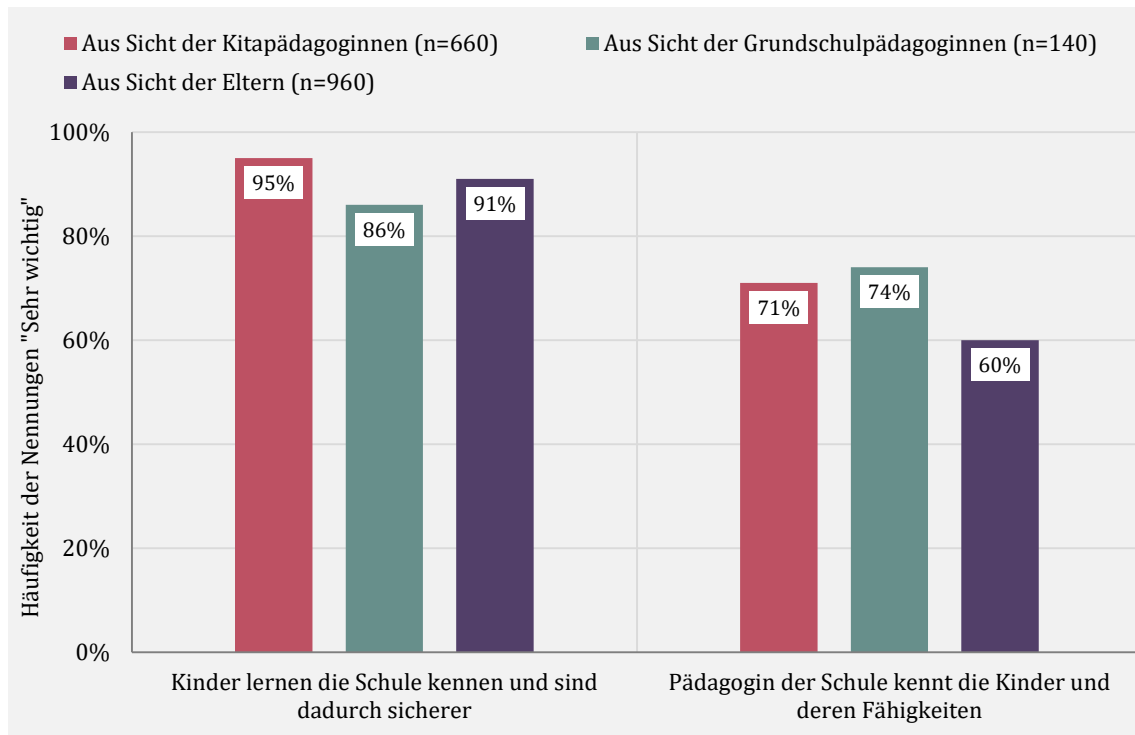
Im qualitativen Teil der Übergangsstudie wird herauszuarbeiten sein, welche Arbeitsformen, Methoden und Rituale die beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule als so relevant einschätzen, dass sie in den jeweils eigenen Kontext übernommen werden. Da im Kindergarten eher informelle Bildungsprozesse und in der Schule eher formelle Bildungsprozesse im Vordergrund stehen, interessieren uns die gegenseitig zu übernehmenden Arbeitsformen, Methoden und Rituale.

Zu großen Teilen (58-76 Prozent) geben alle drei befragten Gruppen – die Erzieherinnen, die Grundschullehrerinnen und die Eltern – an, dass das Bildungsverständnis der Akteure beider Institutionsformen sich angleichen müsse. Da es sich um eine Antwort auf eine suggestiv gestellte Frage handelt, wird den Antwortenden durch die Fragestellung unterstellt, dass sie davon selbstverständlich ausgehen, dass das Bildungsverständnis beider Institutionen nicht identisch sei und sich angleichen könne. Dass sich das Bildungsverständnis der Akteure in Kindertagesstätten und Grundschulen angleicht, erachten 76 Prozent der Erzieherinnen und 60 Prozent Grundschullehrerinnen als „sehr wichtig“. Dieses Ergebnis legt nahe, dass die Erzieherinnen sich wünschen, dass die Grundschullehrerinnen sich stärker als bisher mit den elementarpädagogischen Konzepten auseinandersetzen, um ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln, dieses Ansinnen jedoch von den Grundschullehrerinnen nicht im gleichen Maße geteilt wird.

Im qualitativen Teil der Übergangsstudie wird es auch darum gehen, herauszuarbeiten, aus welchem Grund ein gemeinsames Bildungsverständnis von Kindergarten und Grundschule insbesondere für die Erzieherinnen wichtig ist. Möglicherweise gehen die Erzieherinnen davon aus, dass die bisherigen Unterschiede beim Bildungsverständnis der beiden Institutionen die Kooperation erschweren.

## Ziele der Kooperation im Hinblick auf die Kindzentrierung

Abbildung 25: Ziele in der Kooperation (kindzentriert)



Fast übereinstimmend ist es für alle drei befragten Gruppen – die Erzieherinnen, die Grundschullehrerinnen und die Eltern – von höchster Wichtigkeit, dass die Kinder die Schule vor dem Übergang kennenlernen, um dadurch sicherer zu werden. Diesem Ziel entspricht das in Punkt 2.3.2.3 „Inhalte der Zusammenarbeit“ dieser Arbeit aufgeführte Ergebnis der Befragung der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, die zu über 90 Prozent angaben, Schnuppertage/-stunden durchzuführen. Der räumlichen Komponente wird demzufolge von allen befragten Akteuren eine hohe Wichtigkeit eingeräumt.

Ebenfalls mit hohem Prozentwert schätzen alle drei Gruppen – die Erzieherinnen, die Grundschullehrerinnen und die Eltern – ein, dass es für den Übergang der Kinder sehr wichtig ist, dass die Grundschullehrerin die Kinder und ihre Fähigkeiten vor dem Übergang kennt. Allerdings wird von allen drei befragten Gruppen dem Kennenlernen des Schulgebäudes, eine noch größere Bedeutung beigemessen.

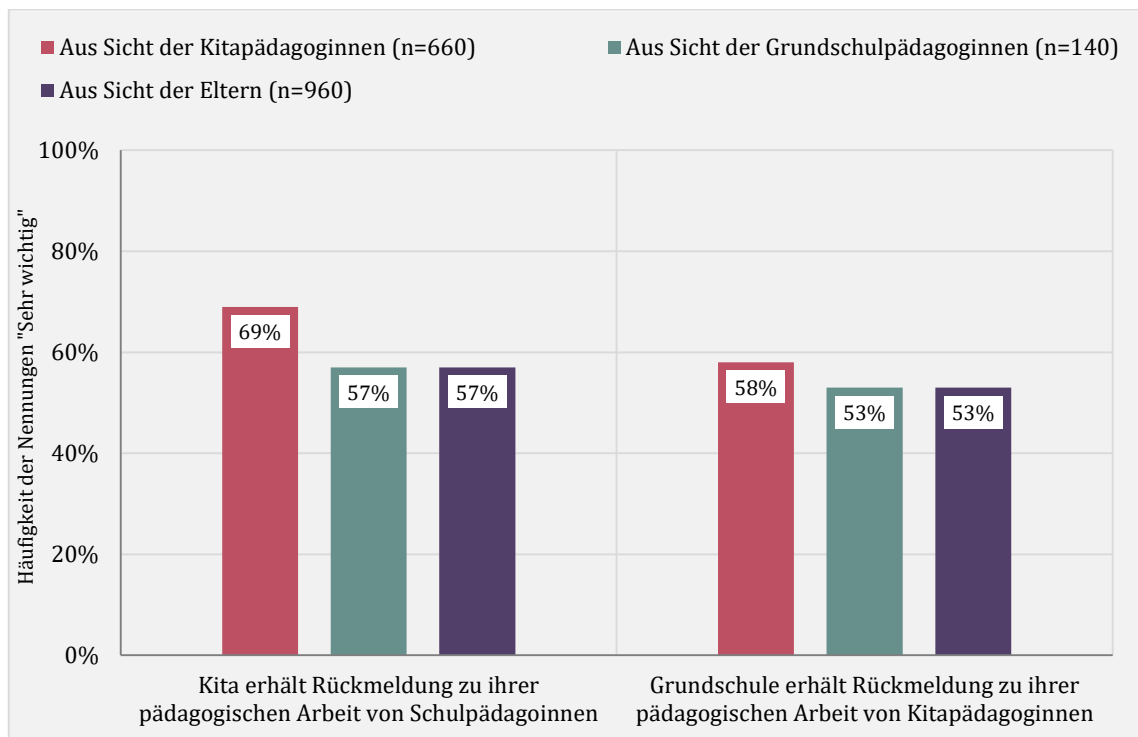
Es ist festzustellen, dass es bei den Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern offenkundig eine Priorität der Übergangsgestaltung zugunsten der sich für die Kinder verändernden räumlichen Situation gibt. Diese Priorität ist vermutlich darin begründet, dass die Schulgebäude meist größer als die Gebäude der Kindertagesstätten sind und die Kinder sich ohne Begleitung ihrer Eltern in der Schule zurechtfinden müssen. Um si-

cherer zu werden, sollten die Kinder schon möglichst vor dem Schulanfang das Schulgebäude kennenlernen.

### Ziele der Kooperation im Hinblick auf Feedback

Die Frage, inwieweit es für Erzieherinnen und Lehrerinnen wichtig ist, eine Einschätzung der eigenen Arbeit durch die Pädagoginnen der jeweils anderen kooperierenden Institution zu bekommen, ist Gegenstand der folgenden Ergebnisdarstellung. Außerdem wird auch hier die Einschätzung der Eltern berücksichtigt.

**Abbildung 26: Ziele in der Kooperation (Feedback)**



69 Prozent der Erzieherinnen schätzen ein, dass es für sie sehr wichtig ist, eine Rückmeldung zu ihrer pädagogischen Arbeit durch die Grundschullehrerinnen zu bekommen. Erstaunlich dagegen ist, dass nur 58 Prozent der Erzieherinnen angeben, für die Lehrerinnen sei ein Feedback zu deren Arbeit durch die Erzieherinnen ebenfalls sehr wichtig ist. Auch von den befragten Grundschullehrerinnen ist ein etwas größerer Anteil (57 Prozent) der Meinung, Erzieherinnen sollten eine Rückmeldung zu ihrer pädagogischen Arbeit durch die Grundschullehrerinnen bekommen. Nur 53 Prozent der Grundschullehrerinnen halten Rückmeldungen zu ihrer eigenen pädagogischen Arbeit von Seiten der Kindergartenpädagoginnen für sehr wichtig.

57 Prozent der Eltern schätzen ein, es sei sehr wichtig, dass die Erzieherinnen Rückmeldungen zu ihrer pädagogischen der Arbeit durch die Grundschullehrerinnen be-

kommen. Etwas geringer ist mit 53 Prozent der Anteil der Eltern, die meinen, es sei sehr wichtig, dass die Grundschullehrerinnen Rückmeldungen zu ihrer pädagogischen Arbeit durch die Erzieherinnen erhalten sollen. Etwas über die Hälfte der befragten Eltern hält demnach ein gegenseitiges Feedback der Akteure der Institutionen Kindergarten und Grundschule für ein sehr wichtiges Ziel der Kooperation. Ein größerer Anteil der Eltern gibt an, speziell der Kindergarten – im Gegensatz zur Schule – sollte eine Rückmeldung zur pädagogischen Arbeit bekommen. Der Grund hierfür liegt vermutlich darin, dass die Eltern ihren Fokus auf die schulvorbereitende Arbeit des Kindergartens sowie auf die daraus resultierende Anschlussfähigkeit der Grundschule an den Kindergarten richten. Möglicherweise entsteht dadurch eine spezifische durch die – den Eltern eigenbiographisch bekannten – Arbeitsweisen der Grundschule dominierte Erwartungshaltung der Eltern den Erzieherinnen gegenüber.

Alle drei befragten Gruppen schätzen, auch wenn die differierende Prozentzahl gering ist, ein, dass es für Erzieherinnen wichtiger als für Grundschullehrerinnen ist, eine Rückmeldung ihrer pädagogischen Arbeit zu bekommen. Die Grundschulpädagoginnen erachten es für nötig, dass die Kindergartenpädagoginnen ein Feedback von ihnen erhalten. Das deutet darauf hin, dass die Lehrerinnen auf der Ebene der professionellen Pädagoginnen die Institutionen besser miteinander verzahnen wollen. Möglich ist ebenfalls, dass die Lehrerinnen mit der schulvorbereitenden Arbeit der Erzieherinnen unzufrieden sind und sie davon ausgehen, dass sich durch eine Rückmeldung die Vorbereitung der Kinder auf die Schule verbessert. An dieser Stelle sei auf den Umstand hingewiesen, dass die Grundschule die die Kinder aufnehmende Einrichtung ist und aufnehmenden Einrichtungen, beispielsweise auch weiterführende Schulen, Berufsschulen, Hochschulen und Universitäten, Wert darauf legen, dass ihnen durch die abgebenden Institutionen, z.B. Grundschulen, Realschulen, Gymnasien gut zugearbeitet wird.

Angesichts der Ergebnisse des Items „Ziele in der Kooperation (Feedback)“ ist bei Erzieherinnen bezüglich ihrer pädagogischen Arbeit möglicherweise eine größere Unsicherheit als bei Lehrerinnen gegeben. Anderenfalls ist es ebenfalls möglich, dass diese Ergebnisse auf Offenheit und Veränderungsbereitschaft der Erzieherinnen hinweisen.

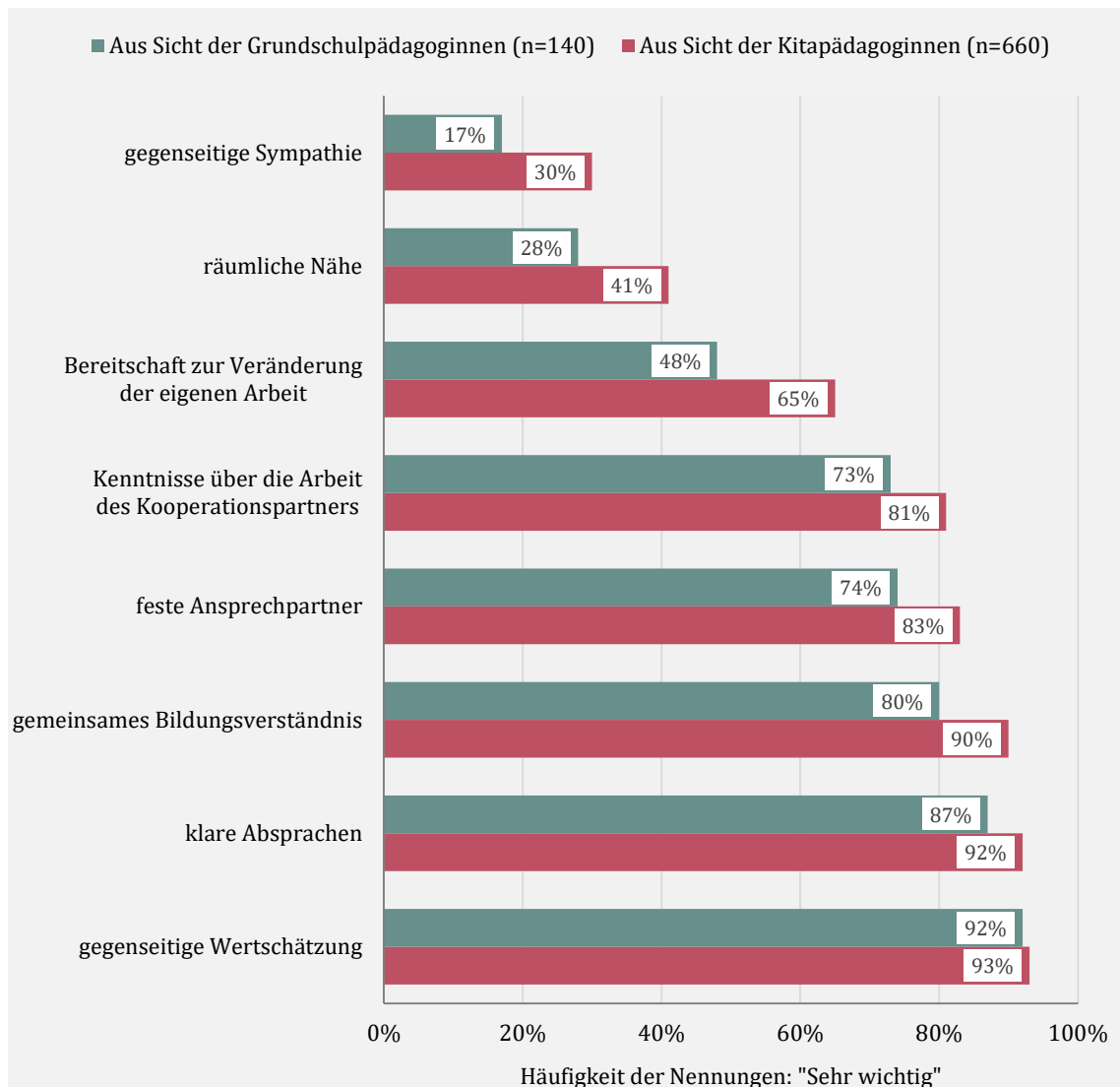
### **2.3.2.9 Gelingensbedingungen in der Kooperation (C.N.)**

Die Pädagoginnen der Kindertagesstätten und Grundschulen wurden befragt, was für eine gelingende Kooperation mit der jeweils anderen Institution hinsichtlich des Übergangs der Kinder in die Grundschule sehr wichtig ist. Die Einschätzungen der Erziehe-



rinnen und Grundschullehrerinnen sind innerhalb des Items „Gelingensbedingungen in der Kooperation“ auffallend ähnlich.

**Abbildung 27: Gelingensbedingungen in der Kooperation**



Für 93 Prozent der Erzieherinnen und 92 Prozent der Grundschullehrerinnen ist gegenseitige Wertschätzung die Bedingung einer guten Zusammenarbeit, der die größte Relevanz eingeräumt wird. Für beide Berufsgruppen sind darüber hinaus klare Absprachen (Erzieherinnen zu 92 Prozent und Grundschullehrerinnen zu 87 Prozent) und feste Ansprechpartner (Erzieherinnen zu 83 Prozent und Grundschullehrerinnen zu 74 Prozent) sehr wichtige Gelingensbedingungen einer Kooperation.

Ein gemeinsames Bildungsverständnis ist nach Einschätzung von 90 Prozent der Kindergartenpädagoginnen und 80 Prozent der Grundschulpädagoginnen eine weitere sehr wichtige Bedingung für das Gelingen einer Kooperation.

81 Prozent der Erzieherinnen und 73 Prozent der Grundschullehrerinnen geben als sehr wichtige Bedingung für eine gelingende Kooperation an, Kenntnis über die Arbeit des Kooperationspartners zu haben.

Neben den im hohen Maße übereinstimmenden Einschätzungen gibt es auch berufsgruppenspezifische Unterschiede: Die Erzieherinnen und Lehrerinnen wurden gefragt, ob die Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Arbeit eine Bedingung für eine gute Kooperation ist. Ein geringerer Anteil der Grundschullehrerinnen (48 Prozent) als der der Erzieherinnen (65 Prozent) erachtet die Bereitschaft zur Veränderung der eigenen Arbeit als eine sehr wichtige Voraussetzung gelingender Kooperation. Möglicherweise sehen die Grundschulpädagoginnen für ihre Arbeit weniger Veränderungsbedarf als die Erzieherinnen. Die Bereitschaft der Erzieherinnen zu Veränderungen ist nicht zuletzt in dem andauernden Wandel der Kindergartenpädagogik insbesondere in Ostdeutschland in den letzten Jahrzehnten begründet (vgl. Kapitel 1.3; 1.4). Außerdem ist eine Berufsgruppe mit geringerem beruflichem Selbstbewusstsein Veränderungsbereiter als eine mit hohem<sup>83</sup> (Hughes 1971b: 417ff.).

Die räumliche Nähe der beiden Institutionen ist für 41 Prozent der Erzieherinnen und für 28 Prozent der Grundschullehrerinnen ein sehr wichtiges Kriterium gelingender Kooperation. Da die Mehrzahl der Kindertagesstätten (73,3 Prozent) mit einer Grundschule in ihrer Umgebung kooperiert, in die ein Großteil der Kinder eingeschult werden, ist die räumliche Nähe ein Kriterium, das in den meisten Fällen erfüllt sein dürfte. Die Grundschulen kooperieren in der Mehrzahl mit zwei und mehr Kindergärten, so dass der räumlichen Nähe von Grundschule und Kindergarten geringere Relevanz für eine gelingende Kooperation beigemessen wird. Sowohl die Erzieherinnen als auch die Grundschullehrerinnen halten gegenseitige Sympathie als Bedingung gelingender Kooperation für weniger wichtig. Diese Einschätzung verdeutlicht den professionellen Charakter der Zusammenarbeit, die nicht von persönlichen Sympathien geleitet sein sollte.

### **2.3.2.10 Probleme in der Kooperation (C.N.)**

Die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen wurden nach den Problemen der Zusammenarbeit mit der jeweils anderen Institution befragt<sup>84</sup>. Hierbei lassen sich die hemmenden Faktoren einerseits in Wahrnehmungsfaktoren der eigenen und der anderen

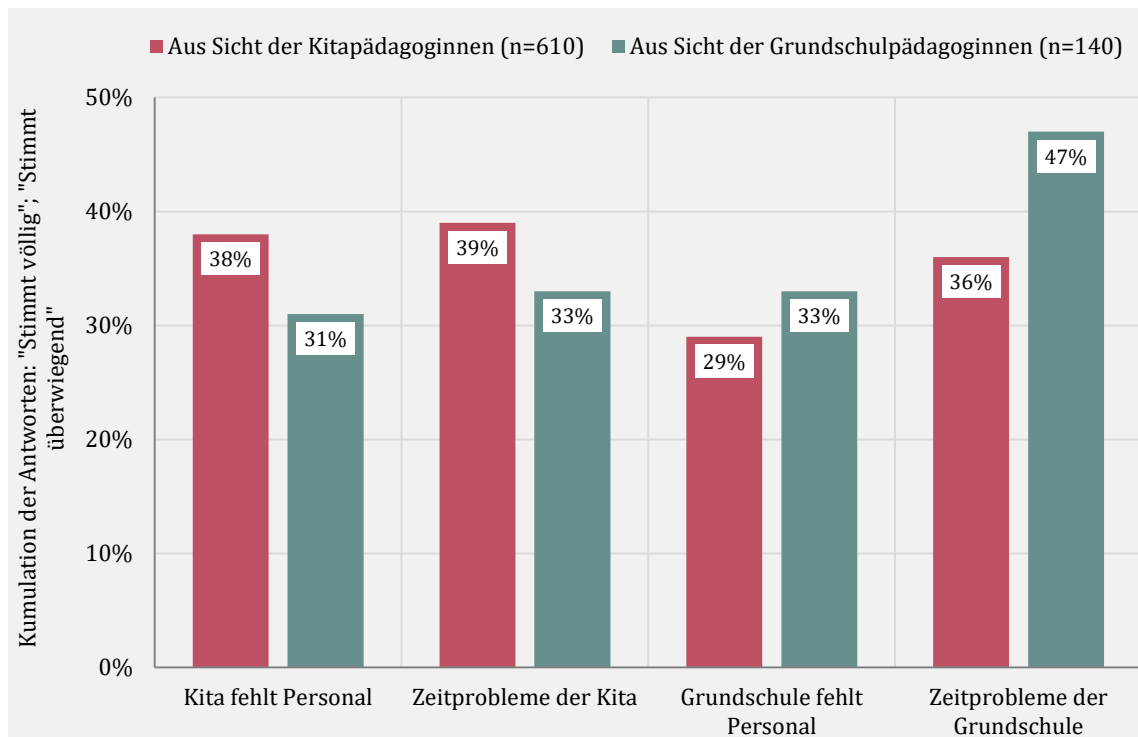
---

<sup>83</sup> Everett Hughes hat dies 1971 in Bezug auf die „bescheidenen“ und die „stolzen“ Berufe festgestellt.

<sup>84</sup> Mehrfachantworten möglich; Kumulation der Antworten „stimmt völlig“ und „stimmt überwiegend“.

Institution – im Sinne reziproker Wahrnehmungen – klassifizieren und andererseits als strukturelle Rahmenbedingungen beschreiben.

**Abbildung 28: Probleme in der Kooperation (strukturelle Rahmenbedingungen)**



Zeit- und Personalknappheit kennzeichnen die strukturellen Rahmenbedingungen, die beide Berufsgruppen übereinstimmend als die größten Probleme in der Kooperation angeben.

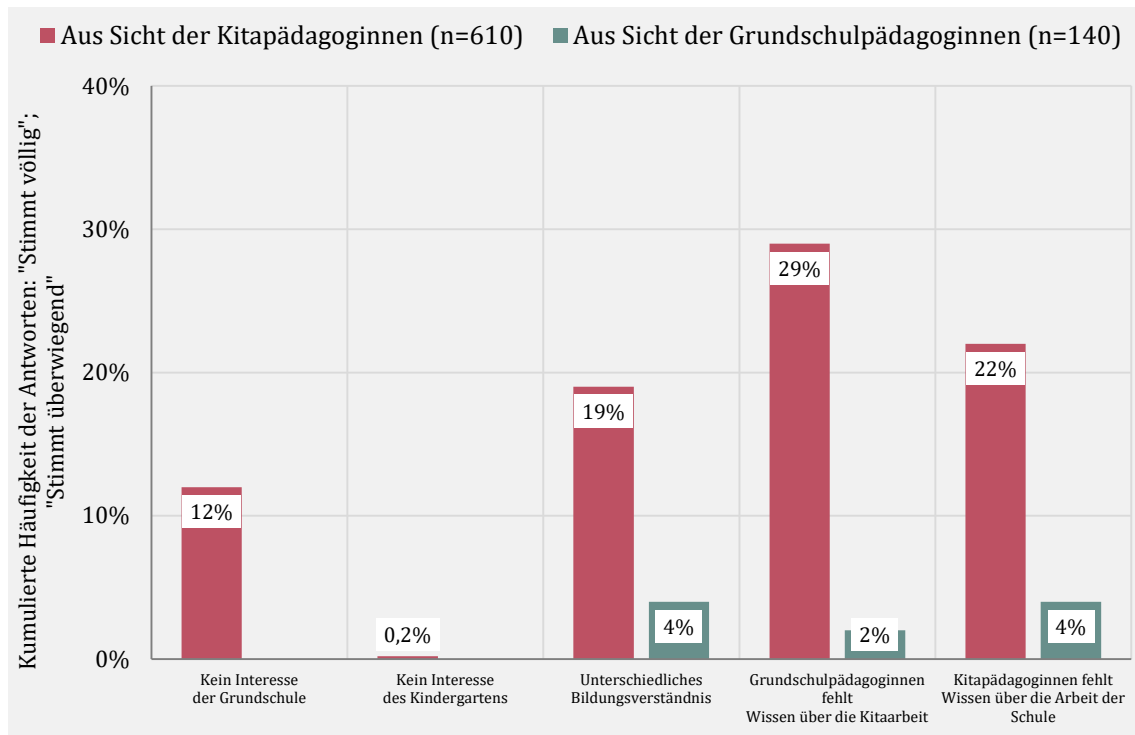
Die befragten Erzieherinnen geben zu etwa 40 Prozent Personal- und Zeitprobleme in ihrer Kindertagesstätte an, die die Kooperation mit der Grundschule hemmen. Die Einschätzung des Zeitproblems der Grundschulen aus Sicht der Erzieherinnen ähnelt der ihrer eigenen Situation; demnach schätzen 36 Prozent der Erzieherinnen ein, dass Zeitprobleme der Grundschulen ebenfalls ein Hindernis innerhalb der Kooperation sind.

Darüber hinaus sehen 29 Prozent der Erzieherinnen im Personalmangel der Grundschule – im Kontrast zu 38 Prozent im Personalmangel der Kindertagesstätte – einen Problemfaktor der Zusammenarbeit. Die Erzieherinnen schätzen demnach die Personalsituation der Grundschulen etwas weniger problematisch ein als die in den Kindergärten.

Nach Einschätzung der befragten Grundschullehrerinnen (47 Prozent) ist die fehlende Zeit in den Grundschulen ebenfalls ein Problem bei der Kooperation mit den Kindertagesstätten. Der Personalmangel in der Grundschule wird von 33 Prozent der Grundschullehrerinnen als kooperationshemmend eingeschätzt. Ähnlich sieht die Einschätzung

zung der Zeit- und Personalressourcen durch die Lehrerinnen für die Kindertagesstätte aus. Dass Zeitmangel das Hauptproblem der Schulen in der Kooperation mit Kindertagesstätten darstellt, ist möglicherweise auch mit der hohen Anzahl der kooperierenden Kindertagesstätten (vgl. Abschnitt 2.3.2.2) erklärbar.

**Abbildung 29: Probleme in der Kooperation (reziproke Wahrnehmungen)**



Vor allem Erzieherinnen sehen einen weiteren Problemfaktor innerhalb der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule im fehlenden Wissen der Pädagoginnen über die jeweils andere Institution. 29 Prozent der Erzieherinnen geben an, dass die Grundschullehrerinnen nicht genügend über die Arbeit in einer Kindertagesstätte wissen und 22 Prozent von ihnen schätzen ein, dass ihr Wissen über die pädagogische Arbeit der Grundschule nicht ausreicht. Erstaunlich ist, dass das Problem der Unwissenheit über die Arbeit der jeweils anderen Institution die Grundschulpädagoginnen überwiegend nicht sehen. Lediglich zwei Prozent geben an, dass ihnen Wissen über die Arbeit des Kindergartens fehlt. Sie scheinen im Umkehrschluss davon auszugehen, genügend Wissen über die Arbeit in Kindertagesstätten zu haben. Und nur vier Prozent der Lehrerinnen schätzen ein, dass den Erzieherinnen Wissen über die pädagogische Arbeit der Schule fehlt. Die Grundschullehrerinnen gehen demnach davon aus, dass Erzieherinnen über Wissen zur Arbeit der Grundschulen verfügen.

Ein weiterer die Kooperation erschwerender Faktor ist nach Einschätzung der Erzieherinnen das unterschiedliche Bildungsverständnis von Erzieherinnen und Grundschulleh-

rerinnen. Insgesamt 19 Prozent der befragten Erzieherinnen geben an, dass im unterschiedlichen Bildungsverständnis der beiden Berufsgruppen Probleme in der Kooperation liegen. Dagegen halten nur vier Prozent der befragten Grundschullehrerinnen ein unterschiedliches Bildungsverständnis für problemerzeugend hinsichtlich der Zusammenarbeit.

Interessant ist hier der Bezug zu den Angaben der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen auf die Frage nach den Gelingensbedingungen in der Kooperation. 81 Prozent der Erzieherinnen und 73 Prozent der Grundschullehrerinnen gaben als Bedingung gelingender Kooperation an, Kenntnis über die Arbeit des Kooperationspartners zu haben. Ein gemeinsames Bildungsverständnis war nach Einschätzung der Kindergartenpädagoginnen (90 Prozent) und Grundschulpädagoginnen (80 Prozent) ebenfalls eine wichtige Bedingung für das Gelingen einer Kooperation. Ein Vergleich mit den Angaben des Items „Gelingensbedingungen in der Kooperation“ (vgl. 2.3.2.10) macht deutlich, dass die Grundschulpädagoginnen die Bedingung guter Zusammenarbeit erfüllt sehen und keine Wissensdefizite in Bezug auf die Arbeit der Erzieherinnen wahrnehmen. Die Grundschullehrerinnen gehen auch von einem ähnlichen Bildungsverständnis von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen aus, während sich in den Angaben der Erzieherinnen eine deutliche Kluft zwischen wünschenswerten Gelingensbedingungen und tatsächlicher Erfahrung der Kooperation auftut.

Offensichtlich sind die von den Erzieherinnen als wichtig eingeschätzten Gelingensbedingungen der Kooperation, wie an ihren Angaben zu Problemen in der Kooperation zu erkennen ist, aus ihrer Sicht häufiger nicht erfüllt, währenddessen die Grundschulpädagoginnen die Bedingungen offenbar als häufiger erfüllt ansehen.

Zwölf Prozent der Erzieherinnen geben an, dass die Grundschule kein Interesse an der Zusammenarbeit mit der Kindertagesstätte hat. Im Gegensatz dazu sind die befragten Lehrerinnen nicht auf Desinteresse der Erzieherinnen gestoßen. Einige Erzieherinnen haben demnach die Erfahrung gemacht, dass Grundschulen kein Interesse an einer Zusammenarbeit mit dem Kindergarten zeigen. Das könnte daran liegen, dass eine Grundschule nicht mit ihnen zusammenarbeiten will, da sie schon mehrere Kooperationskindergärten hat.

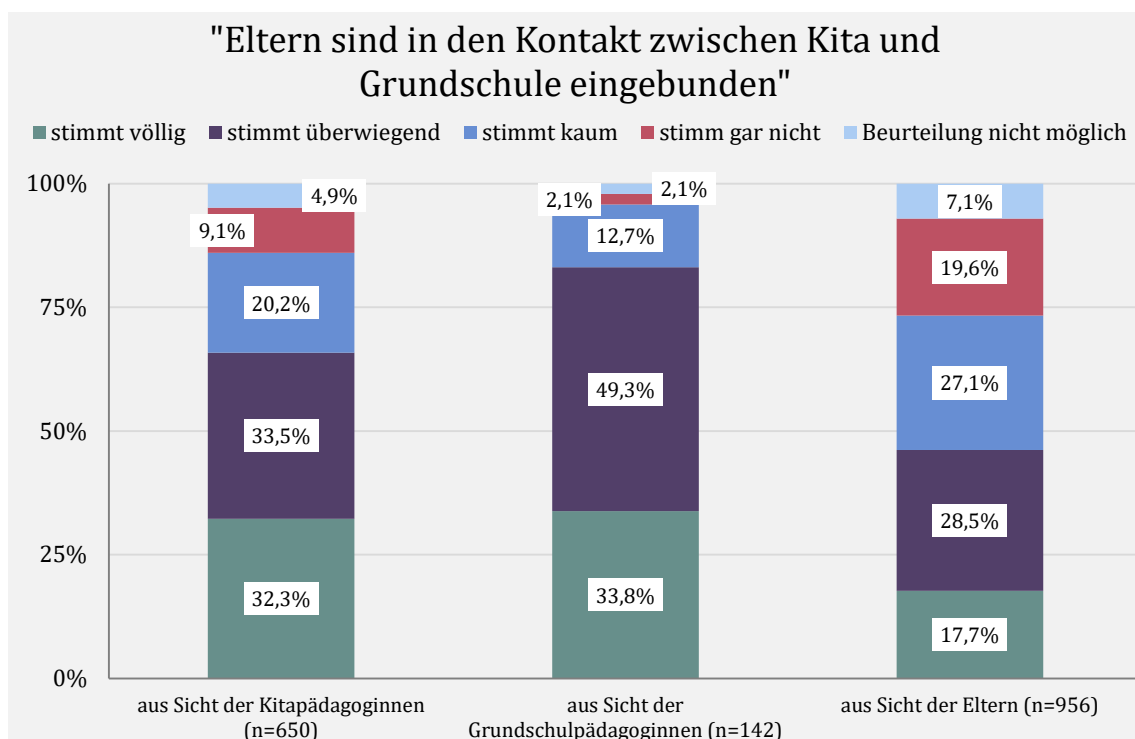
Aus der Analyse der Angaben zu den Problemursachen lässt sich der Rückschluss ziehen, dass es aus Sicht der Kindergartenpädagoginnen eines sehr viel stärkeren fachlichen Austausches über die pädagogische Arbeit bedarf, als das aus Sicht der Grund-

schullehrerinnen der Fall ist. Das entspricht auch dem empirischen Befund, dass die Erzieherinnen lediglich zu 21,3 Prozent angeben, dass gemeinsame Fortbildungen existieren und nur zu 33 Prozent angeben, dass gemeinsame pädagogische Beratungen stattfinden (vgl. Pkt. 2.3.2.3). Damit decken sich unsere Ergebnisse mit den Erkenntnissen aus den Praxismodellprojekten wie beispielsweise TranskiGs<sup>85</sup>: Der Verständigung zwischen den Kindergarten- und Grundschulpädagoginnen kommt aus Sicht der Erzieherinnen eine zentrale Schlüsselfunktion zu.

### 2.3.2.11 Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung (C.N.)

Die Frage, ob die Eltern in die Übergangsgestaltung des Kindergartens und der Grundschule eingebunden sind, wurde Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern von Kindern des letzten Kindergartenjahres gestellt.

**Abbildung 30: Die Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung I**



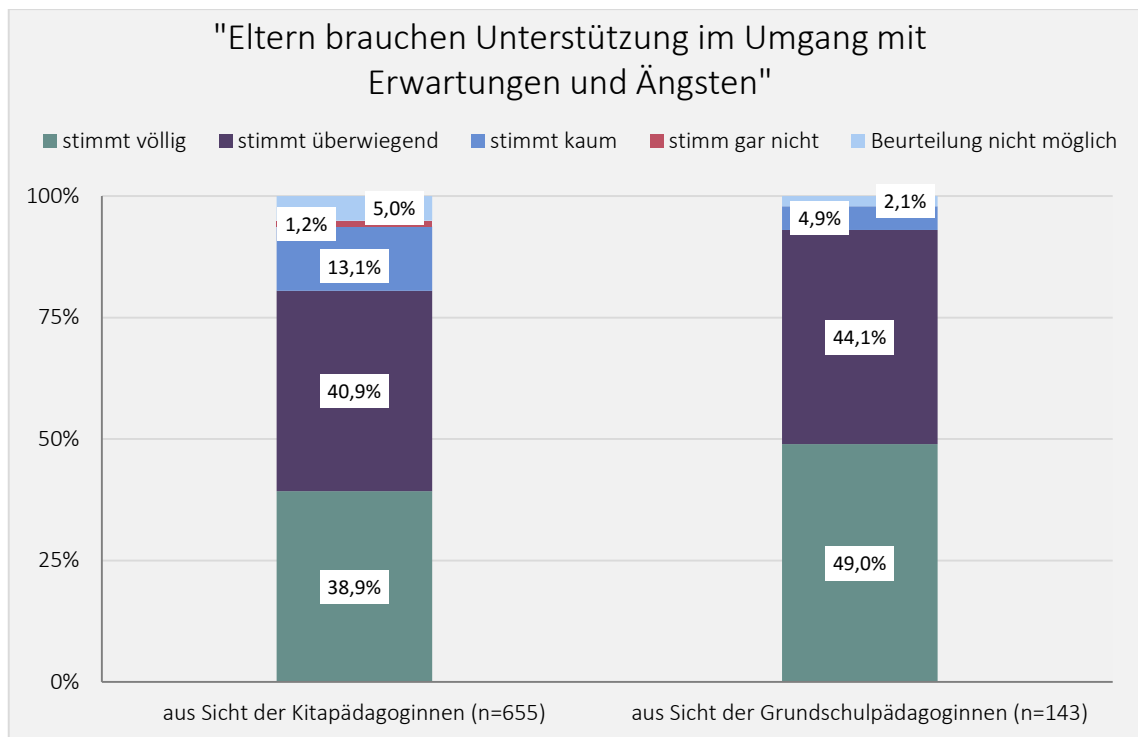
Die Grundschulpädagoginnen äußern die größte positive Einschätzung zur Einbindung der Eltern in die Kooperationsgestaltung. 83,1 Prozent der Grundschullehrerinnen geben an, dass die Eltern in die Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Grundschule eingebunden sind. Über die Hälfte der befragten Erzieherinnen äußert sich ebenfalls

<sup>85</sup> TransKiGs ist die Bezeichnung für ein länderübergreifendes Verbundprojekt zur Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen, sowie zur Gestaltung des Übergangs zwischen beiden Institutionen.

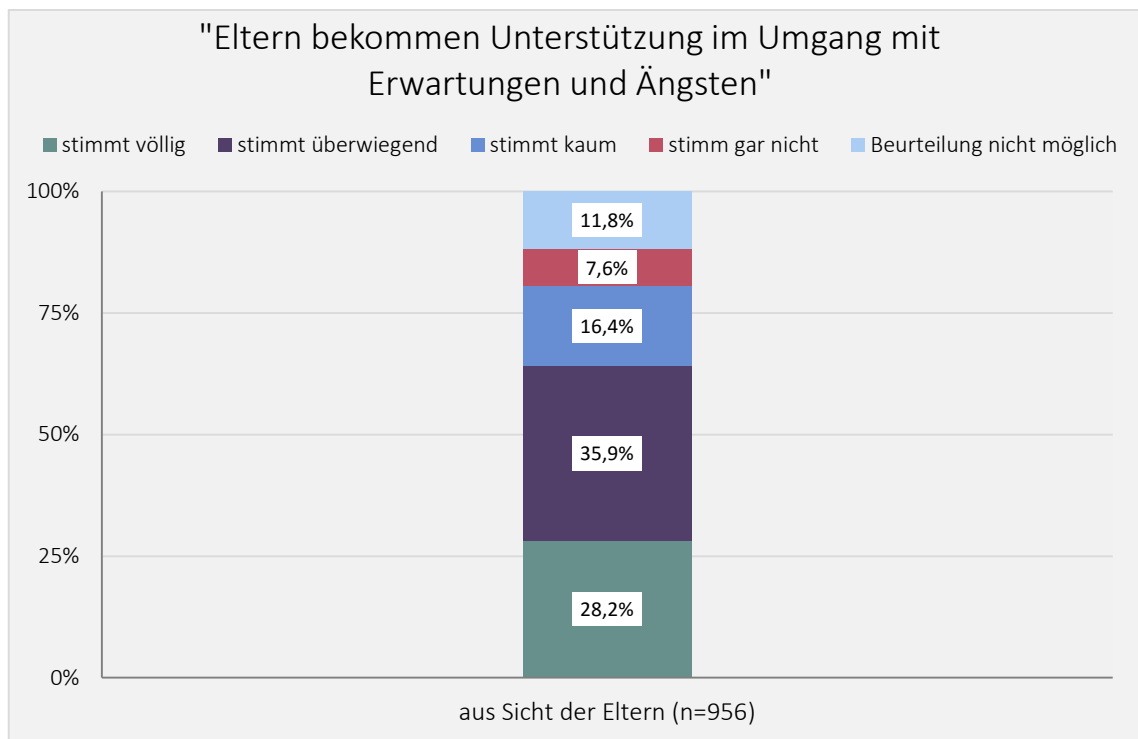
zustimmend darüber, dass die Eltern an der Übergangsgestaltung beteiligt sind. Auffallend ist, dass die Einschätzung der befragten Eltern zur Wahrnehmung ihrer Einbindung in die Kooperationsgestaltung im Gegensatz zu den Einschätzungen der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen weniger hoch ausfällt. Weniger als die Hälfte der Eltern gibt an, in den Kontakt beider Institutionen eingebunden zu sein. Hier ist eine deutliche Differenz in der Wahrnehmung der Rolle der Eltern durch die Pädagoginnen beider Institutionen und durch die Eltern selbst festzustellen.

Bei den nachfolgenden Konkretisierungen der Fragestellung zur Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung ist eine geringere Differenz zwischen der Einschätzung der Pädagoginnen aus Kindergarten und Grundschule einerseits und den Eltern andererseits zu verzeichnen.

**Abbildung 31: Die Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung II**



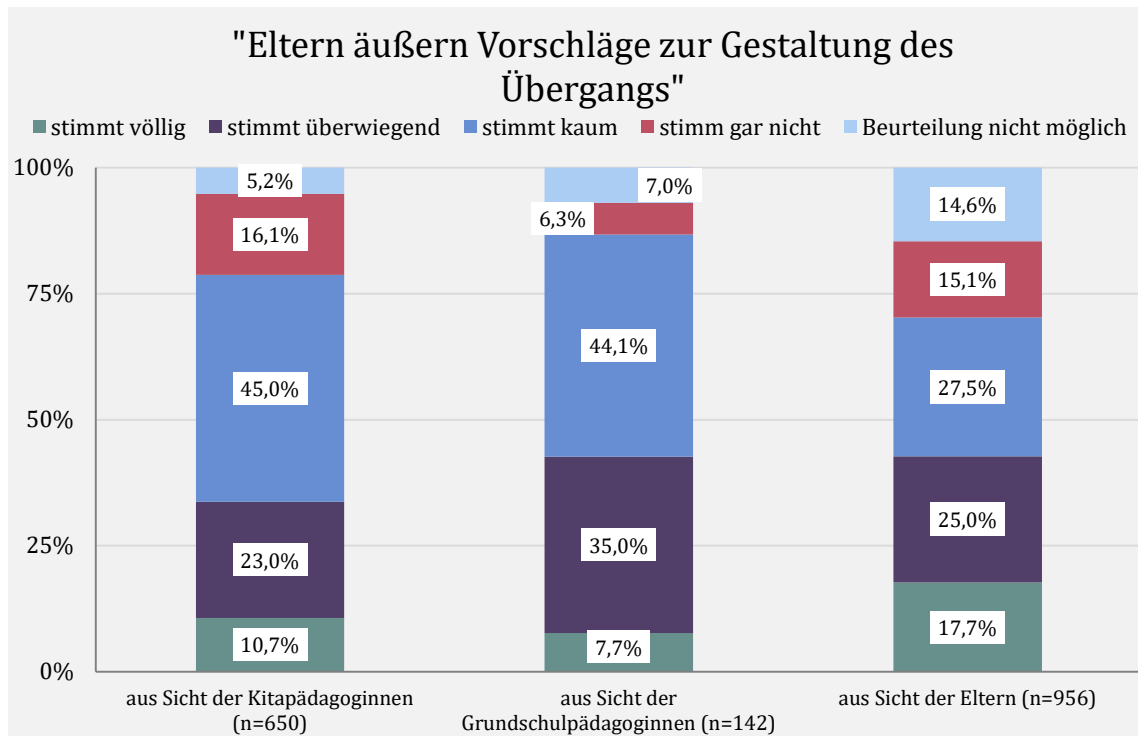
Die Eltern der Schulanfänger begegnen dem Übergang ihrer Kinder vom Kindergartenkind zum Schulkind mit Erwartungen und Ängsten bei denen sie möglicherweise die Unterstützung der Erzieherinnen oder Grundschullehrerinnen benötigen. Die befragten Erzieherinnen schätzen zu 79,8 Prozent und die Grundschullehrerinnen zu 93,1 Prozent ein, dass Eltern Unterstützung im Umgang mit eigenen Erwartungen und Ängsten brauchen. Die Pädagoginnen beider Berufsfelder räumen demnach ein, dass neben den Kindern auch die Eltern als Akteure des Übergangs Unterstützung erhalten müssen.

**Abbildung 32: Die Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung III**

Die Eltern der Kindergartenkinder wurden danach gefragt, ob sie Hilfe und Unterstützung im Umgang mit ihren Erwartungen und Ängsten in Bezug auf den Übergang ihres Kindes vom Kindergarten zur Grundschule durch die Pädagoginnen bekommen. 64,1 Prozent der Eltern geben an, Unterstützung durch die Erzieherinnen oder Grundschullehrerinnen zu erhalten. Bei dieser Fragestellung wurde nicht differenziert, ob sich die Unterstützungsleistungen auf Erzieherinnen oder Grundschullehrerinnen beziehen. Das heißt, die Angaben der Eltern können auf die Unterstützung der Erzieherinnen oder Grundschullehrerinnen zurückgehen. Mögliche Unterstützungsangebote können Beratungen zu Angeboten der aufnehmenden Grundschule sein. Auch Beratungen im Hinblick auf den Entwicklungsstand des Kindes sind denkbar.

Da ein großer Anteil der Erzieherinnen und der Grundschullehrerinnen einschätzen, dass die Eltern der einzuschulenden Kinder ihre Unterstützung brauchen und auch die Eltern zu zwei Dritteln angeben, Unterstützung durch die Pädagoginnen beider Institutionen zu bekommen, kann geschlussfolgert werden, dass sowohl die Erzieherinnen als auch die Lehrerinnen sich als Expertinnen für den Übergang wahrnehmen und die Eltern diese Einschätzung teilen.



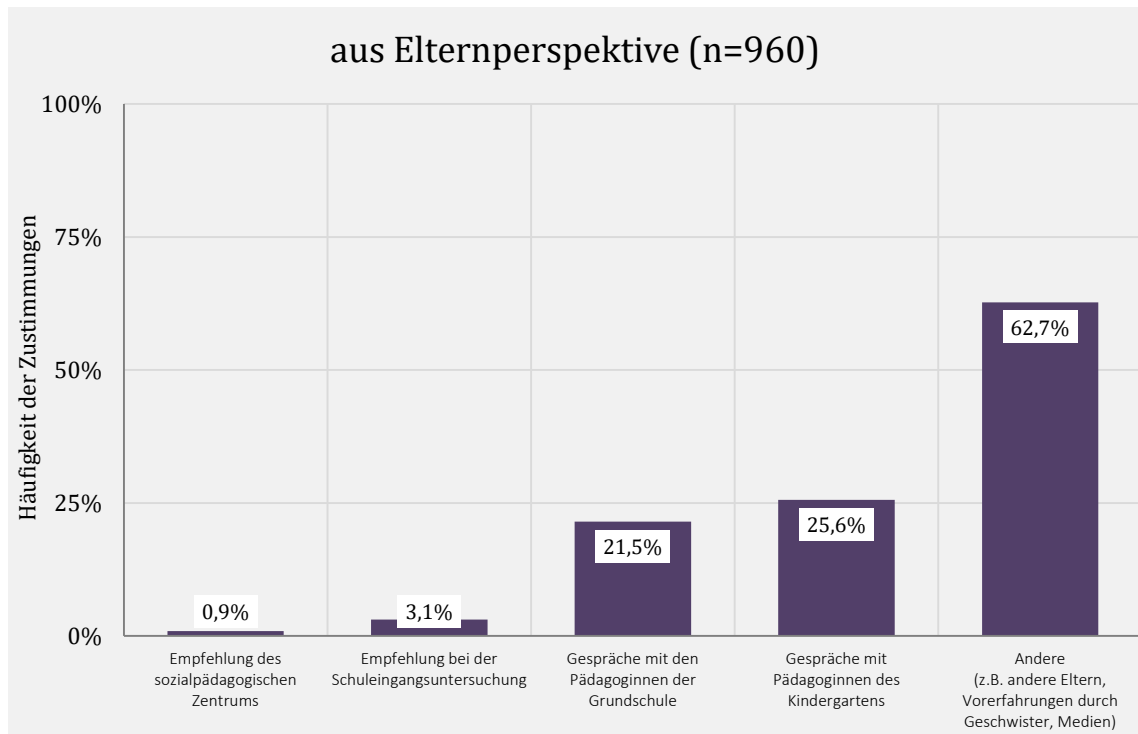
**Abbildung 33: Die Rolle der Eltern bei der Übergangsgestaltung IV**

Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern wurden außerdem nach ihrer Zustimmung zur Aussage „Eltern äußern Vorschläge zur Gestaltung des Übergangs“ gefragt. Über 40 Prozent der Eltern und der Grundschulpädagoginnen sowie ein Drittel der Erzieherinnen stimmen dieser Aussage zu.

Die Zustimmung aller drei befragten Gruppen – Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen und Eltern – fällt vergleichsweise gering aus. Möglicherweise ist es für die Eltern schwer, Vorschläge zur Gestaltung des Übergangs zu entwickeln. Vermutlich vertrauen die Eltern den Pädagoginnen beider Institutionen bei der Übergangsgestaltung und fühlen sich nicht kompetent, eigene Vorschläge zu unterbreiten. Denkbar ist ebenfalls, dass die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen die Eltern nicht ausreichend über Mitgestaltungsmöglichkeiten informieren bzw. ihnen nicht genügend Raum geben, Vorschläge zu äußern.

### 2.3.2.12 Hilfe bei der Auswahl der Grundschule (C.N.)

Eltern, deren Kind eingeschult werden soll, stehen vor der Aufgabe, die „richtige“ Grundschule für ihr Kind auszuwählen. Ob und von wem Eltern Hilfe bei der Auswahl der Grundschule in Anspruch nehmen, ist Inhalt des folgenden Items.

**Abbildung 34: Hilfe bei der Auswahl der Grundschule**

Die Mehrzahl der Eltern gibt an, die Schulwahl durch Gespräche mit anderen Eltern, die Vorerfahrungen haben, durch Medien und im Hinblick auf Wohnortnähe u.a. zu treffen. Ein geringer Anteil der Eltern (vier Prozent) geben die Empfehlung des sozialpädagogischen Zentrums oder die Empfehlung der Schuleingangsuntersuchung als Auswahlkriterium der Grundschule an. Es ist anzunehmen, dass es sich hauptsächlich um Kinder mit Entwicklungsprogressionen und -regressionen handelt, wenn bei der Schulauswahl ärztliche Einschätzungen relevant sind.

25,6 Prozent der Eltern geben an, in Gesprächen mit Erzieherinnen Hilfe bei der Auswahl der Grundschule zu bekommen. Vermutlich ist dies auf das aufgebaute Vertrauensverhältnis und die Erziehungspartnerschaft der letzten Jahre zwischen Erzieherinnen und Eltern sowie auf die aus der Sicht der Eltern vorausgesetzte Kompetenz der Erzieherinnen zurückzuführen, sowohl das Kind als auch die Grundschule einschätzen zu können.

Etwas mehr als 20 Prozent der Eltern geben an, durch Gespräche mit der Grundschullehrerin Hilfe bei der Auswahl der Grundschule zu bekommen. Möglicherweise erhalten Eltern auf Eltern- und/oder Informationsabenden von einer Lehrerin Informationen über die zukünftige Schule. Oder aber die Lehrerin besucht den Kindergarten und führt Gespräche zu einzelnen Kindern, und alle am Übergang Beteiligten – Eltern, Erzieherin und Lehrerin – beraten über die zukünftige Schule des Kindes. Daneben ist auch denk-

bar, dass Eltern nach ihrer eigenen Einschätzung die Eignung ihres Kindes zur Förderung in einem bestimmten Schulkonzept prüfen, nachdem sie Informationen über Schulkonzepte eingeholt haben.

## **2.4 Feinanalyse in zwei Fallstudien**

Zusammenfassend kann aus der quantitativen Ergebnisdarstellung folgende Diskrepanz festgehalten werden: Einerseits zeigt die Einschätzung der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, dass die Kooperation gleichberechtigt wahrgenommen wird. Andererseits wünschen sich die Erzieherinnen, dass sich die Grundschullehrerinnen stärker als bisher mit den elementarpädagogischen Konzepten auseinandersetzen, um ein gemeinsames Bildungsverständnis zu entwickeln. Von den Grundschullehrerinnen wird dieses Ansinnen jedoch nicht im gleichen Maße geteilt. Ein geringerer Anteil von ihnen formuliert die Angleichung des Bildungsverständnisses als Ziel der Kooperation von Kindertagesstätte und Grundschule. Ableitend aus diesem Ergebnis wird in den qualitativen Fallstudien ein Fokus darauf gerichtet, wie die Gleichberechtigung bei der Gestaltung der Kooperation von den Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen in den Schilderungen ihrer Arbeitsvollzüge zum Ausdruck kommt. Dabei wird die Frage relevant, welches Selbstverständnis pädagogischer Arbeit den beiden Berufsgruppen der Erzieherinnen und Lehrerinnen zugrunde liegt und inwieweit ein gemeinsames Bildungsverständnis von Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen insbesondere für die Erzieherinnen wichtig ist.

### **2.4.1 Forschungsvorgehen (C.N.)**

Unter Rückgriff auf die Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung wurden zwei Kooperationsmodelle aus Kindertageseinrichtung und Grundschule ausgewählt, die die Übergangskooperation zwischen Kindergarten und Grundschule auf unterschiedliche Art und Weise praktizieren.

Aus den Ergebnissen der quantitativen Studie wählten wir Einrichtungen in Thüringen aus, die sehr eng mit einem Kooperationspartner zusammen arbeiten. Indikatoren waren die Fragen nach der Zusammenarbeit in Bezug auf Alltagsrituale und nach der Gestaltung der Zusammenarbeit. In den Fragebögen wurde unter anderem die Frage gestellt, ob es in der Durchführung von Alltagsritualen, der Abschlussfahrt und des Abschlussfestes im Kindergarten Absprachen mit einer Grundschule gibt. Die große Mehrheit der befragten Erzieherinnen verneinte diese Frage. Lediglich zehn Prozent der antworten-

den Erzieherinnen führen die Rituale zum Übergang, vier Prozent das Abschlussfest und zwei Prozent die Abschlussfahrt der Vorschulkinder in Absprache mit der Grundschule durch. Auch bei der Frage nach der Gestaltung der Zusammenarbeit gab es wenig Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, die angeben, monatlich gemeinsame Beratungen, Fortbildungen oder Elternabende durchzuführen.

Aus den Fragebögen, die auf eine intensive Kooperation schließen ließen, extrahierten wir drei Einrichtungen. Wir setzten uns mit den Verantwortlichen der Einrichtungen telefonisch in Verbindung. Die Leiterin des Kindergartens und der Grundschule in X-Stadt – einer Thüringer Kleinstadt – signalisierten ihre Bereitschaft, das Forschungsvorhaben zu unterstützen. Bei der Kooperation in X-Stadt handelt sich um eine exklusive Zusammenarbeit zwischen der einzigen Kindertagesstätte und der einzigen Grundschule in einer Thüringer Kleinstadt – was dann tatsächlich einem „Kooperationstandem“ (Strätz 2010: 66) entspricht – und sich durch eine auffallend enge Kooperation und strukturelle Nähe auszeichnet. Telefonisch vereinbarten wir mit beiden Leiterinnen Termine. Als Ergebnis der Treffen wurde ein Informationsschreiben an die Schule und die Kindertagesstätte erstellt, mit dem die Mitarbeiterinnen und die Eltern beider Einrichtungen über das Forschungsvorhaben informiert wurden. In X-Stadt wurde die Fallstudie I – eine Netzwerkanalyse – durchgeführt, bei der mit der Leiterin, den Erzieherinnen, der Übergangskoordinatorin des Kindergartens sowie mit der Leiterin der Grundschule und der Hortleiterin problemzentrierte Interviews geführt wurden. Darüber hinaus wurden Kinder interviewt (vier zukünftige Vorschulkinder, vier Kinder der Vorschulgruppe, drei Kinder der ersten Klasse und vier Kinder der vierten Klasse). Ebenfalls nahmen wir an den gemeinsamen Teambesprechungen der Schul- und Kindergartenpädagoginnen teil. Die Elternperspektive wurde durch drei Interviews mit den Eltern einbezogen.

Die Fallstudie II wählten wir im Sinne der maximalen Kontrastierung aus. Dabei begrenzten wir den Datensatz auf Städte mit einer Einwohnerzahl ab 20 000. Wir suchten nach Grundschulen mit mindestens fünf Kooperationspartnern. Aus den circa 30 verbliebenen Fragebögen wählten wir nach dem Zufallsprinzip drei Grundschulen aus, mit denen wir anschließend in telefonischen Kontakt traten. Der Kontakt zu den ausgewählten Grundschulen erwies sich als schwierig. Zwei dieser Grundschulen waren nicht bereit, das Forschungsvorhaben zu unterstützen. Eine Grundschule gab uns die Möglichkeit zu einem persönlichen Gespräch mit der Schulleiterin. Die Schulleiterin forderte als

Bedingung unserer Forschung an dieser Grundschule eine schriftliche Genehmigung des Thüringer Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Mit der Übergabe der Genehmigung erhielten wir die Adressen der kooperierenden Kindergärten. Für unsere Forschungszwecke wählten wir vorerst den Kindergarten aus, aus dem jährlich die meisten Kinder in dieser Grundschule aufgenommen werden. Das Ziel war es, zu einem späteren Zeitpunkt auch zu den anderen kooperierenden Kindergärten der ausgewählten Grundschule Kontakt aufzunehmen und sie in die Feinanalyse einzubeziehen. Vorerst erklärte sich der Kindergarten, der die meisten Kinder an diese Grundschule abgibt, bereit, am Forschungsprojekt mitzuarbeiten.

In der Fallstudie II wurden ebenfalls problemzentrierte Interviews durchgeführt. Im Kindergarten interviewten wir die beiden Erzieherinnen, die für die Vorschulkinder verantwortlich sind, drei Elternteile von Vorschulkindern und sechs Kinder der Vorschulgruppe. In der Grundschule sprachen wir mit der für den Übergang zuständigen Beratungslehrerin, zwei Elternteilen von Erstklässlern sowie mit vier Kindern der ersten Klasse. Aus terminlichen Gründen – Terminverschiebungen, Ferien und Schließzeiten auf Seiten der Kindergärten und Grundschulen einerseits – sowie aus Gründen des unterschätzten Zeitaufwandes der Analysen und Auswertungen unsererseits war es letztlich nicht möglich, auch die anderen Kindergärten einzubeziehen, so dass wir uns auch in unserer zweiten Fallstudie auf die Kooperation zwischen einem Kindergarten mit einer Grundschule beschränkten.

In beiden Fallstudien wurden die Sichtweisen der verschiedenen Beteiligten erhoben, die ein mehrperspektivisches differenziertes Fallverstehen zuließen.

Bei der Wahl der Interviewform war darauf zu achten, dass sie die relevanten Daten des spezifischen Forschungsgegenstandes liefern, da eine Auswahl einer spezifischen Interviewtechnik mögliche Ergebnisse vorstrukturiert (Friebertshäuser 1997: 375). Das subjektive Erleben der am Übergang beteiligten Personen stand im Fokus des Forschungsinteresses der Fallstudien. Es sollten die für die Akteure relevanten Gesichtspunkte durch die Interviews erfasst werden, ohne vorgegebene Kategorien abzufragen. Die Interviewten hatten die Chance, ihre Antworten selbst zu strukturieren und ihren Aussagen eine eigene Gewichtung zu geben.

Bei den Interviews mit den Erzieherinnen, den Grundschullehrerinnen und den Eltern wurde ein Interviewleitfaden genutzt, der eine erzählgenerierende Eingangsfrage und

verschiedene Fragen zu Themenbereichen des Übergangs enthielt. Der Leitfaden diente als Orientierungsrahmen und variierte abhängig von der Interviewpartnerin.

Mit den Kindern selbst ins Gespräch zu kommen und nicht nur als Erwachsene über sie zu reden, war Ziel der durchgeführten Interviews mit den Kindern. Die methodischen Erfahrungen zur Gesprächsführung mit Kindern mussten dabei berücksichtigt werden (Delfos 2004; Fuhs 2000; Heinzl 1997, 2000a, 2000b; Krüger/Grunert 2001, 2002; Kuhn 2003; Mey 2001, 2003, 2005b; Bamler/Werner/Wustmann 2010), aber auch die warnende Anmerkung (Honig 1999a), dass Erwachsene die Perspektive von Kindern nur begrenzt wahrnehmen können, nämlich nur als eine reflektierte generationale intersubjektive Wirklichkeit (ebd.: 21). Die Kinder wurden zu ihrem „Wohlbefinden“ – auch das natürlich ein höheres Prädikat in der Erwachsenensprache, das für die Kinder mit geeigneter Kommunikation als Horizont von erfahrungsgehalten verständlich gemacht werden muss – zu ihren Netzwerken und zu ihren Erwartungen an den Schulübergang und das „Leben in der Schule“ befragt. Es wurden erfahrungsnahe, erzählgenerierende Fragen nach Episoden, in denen bestimmte Erfahrungen gemacht wurden, ähnlich den Techniken des episodischen Interviews (Flick 2002a), verwendet. Der Wechsel von unterschiedlich stark strukturierten Fragen, also sowohl konkretere als auch abstraktere Fragen, ähnlich der Technik des problemzentrierten Interviews, stellte für die Kinder eine Entlastung dar. Einerseits hatten sie so die Möglichkeit durch die eher abstrakteren Erzählaufforderungen, frei zu erzählen; andererseits wurden sie durch die eher konkreteren Leitfragen vom eigenstrukturierten Erzählen entlastet (Reinders 2005: 115).

Anders als in der quantitativen Datenanalyse, in der der Einzelne Teil einer bestimmten Gruppe ist, können in der qualitativen Datenanalyse die Aussagen einzelner Interviewpartnerinnen ausführlich analysiert und auf ihre konkreten Vorstellungskontexte hin strukturell beschrieben werden. Um Interpretationen und unsere daraus abgeleiteten abstrakteren Erkenntnisse zu verstehen, werden in der Auswertung der Interviews einzelne authentische Textbeispiele angeführt und zitiert. Für die Interpretation der Aussagen ist es hilfreich, die Funktion, den Ausbildungsberuf, das Alter und die Zusatzqualifikation der Personen zu erfragen, die mit Hilfe des Kurzfragebogens erfasst wurden. Damit wird das Interview, das die subjektive Sichtweise des Interviewten generieren will, von Sequenzen entlastet, die als Frage-Antwort-Schema aufgebaut sind. Im Postskriptum, das unmittelbar nach den Interviews angefertigt wurde, notierten wir Anmerkungen zum Kontext, erste Interpretationsideen usw.. Bei der Transkription der Inter-

views wurden alle Angaben, die Hinweise auf die Identität der Interviewpartner zuließen, aus Datenschutzgründen anonymisiert: Namen, Ortsangaben und, wenn notwendig, auch Zeitangaben.

Alle Interviews der beiden Fallstudien wurden in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von *Kallmeyer* und *Schütze* (1976) transkribiert und unter Anwendung der Grounded-Theory-Methode („GTM“) analysiert.

Die von den US-amerikanischen Soziologen *Barney Glaser* und *Anselm Strauss* (1965, 1967) entwickelte Grounded Theory ist eine wissenschaftstheoretisch begründete Methodologie, die die Entwicklung einer Theorie aus den erhobenen lebensweltnahen (qualitativen) Daten ermöglichen soll. Dabei umfasst der Begriff „Grounded Theory“ zum einen die Methodologie, den Forschungsstil bzw. die Forschungshaltung, die Methode und auch das Ergebnis dieses Forschungsprozesses (Schröder/Schulze 2010: 277).

Das Forschungsvorgehen im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie wird von *Schröder* und *Schulze* (2010) wie folgt skizziert. Darauf Bezug nehmend, erläutern wir nachfolgend unser konkretes Vorgehen.

### Abbildung 35: Forschungsvorgehen im Sinne der Grounded-Theory-Methodologie



Quelle: Schröder/Schulze 2010

Das Forschungsvorgehen innerhalb der qualitativ-empirischen Fallstudien war durch ein offenes Erkenntnisinteresse gekennzeichnet; es sollte herauskristallisiert werden, was

im Untersuchungsfeld „hier und jetzt“ – der jeweils konkreten Übergangsgestaltung zwischen *diesem* Kindergarten und *dieser* Grundschule – „der Fall“ ist.

Der Prozess der Datenerhebung, der Auswertung und der Theoriebildung ist in der GTM miteinander verknüpft. Das heißt, idealerweise werden zunächst nicht alle Interviews erhoben und anschließend ausgewertet, sondern es erfolgt anschließend an die Erhebung der ersten Interviews eine erste Teil-Auswertung. Es werden erste Ideen und Hypothesen entwickelt und auf dieser Grundlage im Sinne der maximalen und minimalen Kontrastierung entschieden, welche Daten im weiteren Forschungsprozess erhoben werden sollten. So kann eine nach und nach immer fundiertere Aussage über den Forschungsgegenstand getroffen werden. Aufgrund der sich aus den empirisch begründeten Hypothesen entwickelnden Theorie werden die erhobenen Daten einer erneuten Analyse unterzogen bzw. werden weitere Daten erhoben. Dies geschieht, bis eine „theoretische Sättigung“ erreicht ist, d.h. bis auch bei weiteren Erhebungen und Auswertungen im Hinblick auf die Fragestellung keine neuen Erkenntnisse hinzukommen. Dieser von Anfang an stattfindende Hypothesen- und Theoriebildungsprozess wird durch das Abfassen von Memos unterstützt.

Aus forschungspragmatischen Gründen haben wir uns in den beiden Fallstudien entschieden, alle relevanten professionellen Akteure der Kindergärten und Grundschulen zu befragen; Eltern von Kindergarten- und Schulkindern, die zu einem Interview bereit waren, sowie jene Kinder, die bereit waren und die Genehmigung der Eltern hatten, wurden interviewt.

Wir führten zunächst die Erhebung und Auswertung in Fallstudie I durch. Die Fallstudie II wurde somit *erst anschließend* in maximaler Kontrastierung zur analysierten Fallgestalt der ersten Fallstudie ausgewählt und vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse und unserer „theoretischen Sensibilisierung“ analysiert.

Für die Datenanalyse bezogen wir uns auf den von *Strauss* (1987) bzw. *Strauss* und *Corbin* (1996) entwickelten Ansatz, der auf einem interaktionistischen Kodierparadigma basiert. Demnach erfolgt die Auswertung der Daten in den drei Phasen des *offenen*, *axialen* und *selektiven Kodierens*.

Beim *offenen Kodieren* wird das Textmaterial inhaltlich „aufgebrochen“; das heißt, es werden den Textstellen zunächst eine oder mehrere Bezeichnungen (Kodes) zugeordnet, die im Hinblick auf das Thema als relevant erachtet werden.



Im weiteren Analyseprozess – dem *axialen* Kodieren – werden die Codes durch ständige Vergleiche in Beziehung gesetzt, dimensionalisiert, zu übergeordneten Kategorien zusammengefasst und anhand des interaktionistischen Kodierparadigmas zu verschiedenen „Sinnzusammenhängen“ bzw. „Achsen“ geordnet. Gemäß dem interaktionistischen Kodierparadigma unterscheidet man (1) Phänomene, auf die das beobachtete Handeln gerichtet ist; (2) Bedingungen und (3) Eigenschaften des Handlungskontextes, (4) die Handlungs- und Interaktionsstrategien der beteiligten Subjekte sowie (5) die möglichen Konsequenzen des Handelns. Ziel dieses Analyseschrittes ist die Erarbeitung verknüpfter „Achsenkategorien“. Damit geht eine Revidierung von Kodelisten, Kodetexten und Memos einher (Strauss/Corbin 1996: 75ff.). Die gerade aufgezählten Basisgesichtspunkte des axialen Kodierparadigmas beziehen sich – das ist ganz offensichtlich – auf Handlungskontexte, welche den Informantinnen im Sinne von *agency* verfügbar und kontrollierbar erscheinen. Das gilt so weitgehend für das professionelle Handeln als der Arbeitsbogen-Realität von Erzieherinnen und Lehrerinnen. Das axiale Kodierparadigma stößt an seine Grenzen bei überwältigenden Erleidensprozessen oder kollektiven Phänomenen, von denen grundsätzlich Erzieherinnen, Lehrerinnen und Kinder betroffen sein können. In diesen Fällen würde das von *Schütze* (1995) und *Riemann* (1987) entwickelte Verlaufskurvenparadigma, das auch auf *Strauss* zurückgeht, zum Zuge kommen oder ein Kodierparadigma kollektiver Prozesse, das in Umrissen bereits in der Chicago-Soziologie entwickelt wurde und später zum Beispiel auch in der Kategorie der sozialen Welt systematisiert worden ist (Schütze 2002b) – eine andere Schlüsselkategorie im Kollektivbereich ist z.B. die Kategorie der sozialen Bewegungen (Shibitani 2000: Kap. XII).

Das *selektive Kodieren* stellt die letzte Phase des Kodierprozesses nach *Strauss* und *Corbin* dar. Hierbei werden die entstandenen Achsen so verdichtet, dass sich eine „Kernkategorie“ bzw. „Schlüsselkategorie“ herauskristallisiert, unter die alle bisher herausgearbeiteten Sinnzusammenhänge subsumiert bzw. integriert werden können. Damit wird wiederum ein Neu- und Nachkodieren des Materials im Hinblick auf die Schlüsselkategorie erforderlich, da das Ziel die Entwicklung einer gesättigten datenbasierten „Theorie mittlerer Reichweite“ über den Forschungsgegenstand ist (ebd.: 94ff.). Für uns wurde im Laufe des Forschungsprozesses die „Professionelle Identität“ zur Schlüsselkategorie.

Zweifellos stellt das Auswerten mit der Grounded Theory hohe Ansprüche an die Kreativität des Forschenden; zwar gibt es methodische Vorgaben und Leitlinien, doch ist es nicht rezeptartig erlernbar und schwer schematisch darstellbar (Böhm 2000: 484). Es ist kein deduktives, hypothesenprüfendes Verfahren; vielmehr muss die Haltung, mit der sich die Forschenden dem Material nähern, bewusst offen sein. Welche Aspekte sich hinsichtlich der Fragestellung als zentral erweisen, stellt sich erst im Forschungsprozess heraus und ist stark von der „theoretischen Sensibilität“ der Forschenden abhängig. Diese speist sich beispielsweise aus der Literaturkenntnis, aus den beruflichen und persönlichen Erfahrungen des Forschenden und natürlich gerade auch aus seinen Forschungserfahrungen. Die „theoretische Sensibilität“ entwickelt sich in der Wechselwirkung der gerade genannten Bedingungen und insbesondere mit dem Anwachsen der Erfahrungen aus dem analytischen Prozess des Forschens weiter (Strauss/Corbin 1996: 25ff.).

Eine Theorie im Sinne der Grounded Theory entsteht also während des Forschungsprozesses. „In Untersuchungen mit der Grounded Theory möchten Sie, [die Forscher (d. Verf.)] Phänomene im Licht eines theoretischen Rahmens erklären, der erst im Forschungsverlauf selbst entsteht“ (ebd.: 32).

Zur Unterstützung der Auswertung wurde die Datenauswertungssoftware MAXQDA (Version 11) verwandt. Diese Software half, bei der Datenfülle den Überblick zu behalten und die Verwaltung der kodierten und mit Memos versehenen Interviews zu strukturieren und dadurch relevante Kategorien zur Theoriebildung zu dokumentieren.

Nachfolgend werden die zentralen Ergebnisse unserer Transitionsstudie dargelegt.

## **2.4.2 Fallstudie I in X-Stadt (C.N.)**

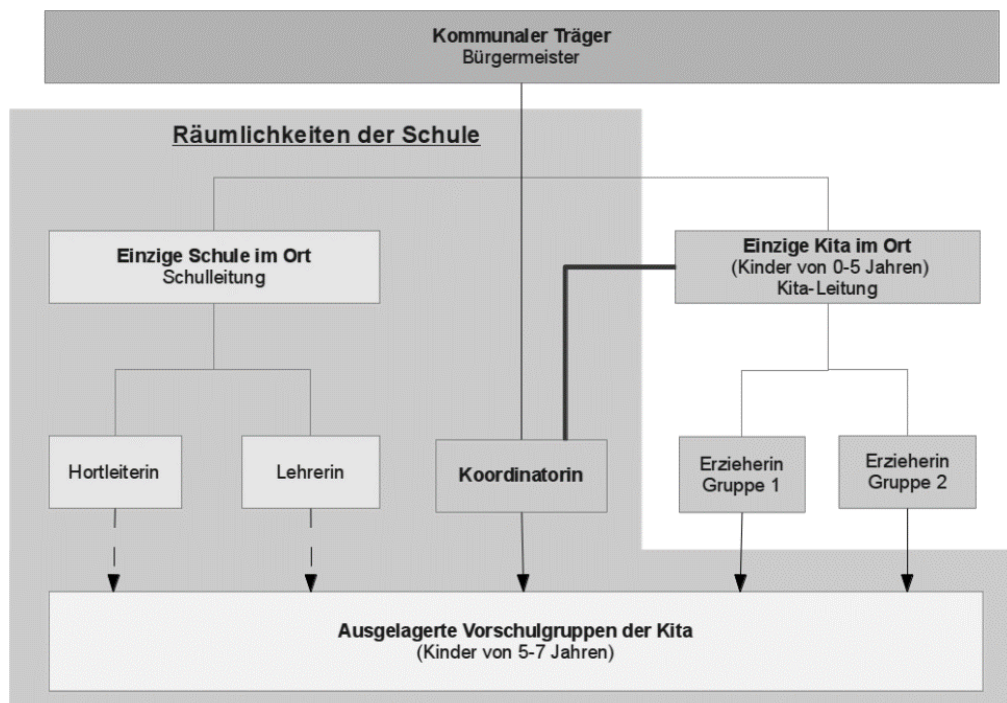
### **2.4.2.1 Kooperationsstruktur: Kooperationstandem (C.N.)**

X-Stadt ist eine Kleinstadt in Thüringen mit 3500 Einwohnern, in der es eine Grundschule und eine Kindertagesstätte gibt. Die Einrichtungen sind circa einen Kilometer voneinander entfernt. Diese beiden Institutionen kooperieren eng miteinander. Initiiert wurde diese Zusammenarbeit vom Träger beider Einrichtungen. Aufgrund einer vorgesehenen Sanierung der Grundschule entschied sich der kommunale Träger, in der Grundschule Räume für den Kindergarten einzuplanen. Die steigenden Kinderzahlen erforderten es, den Kindergarten um eine Krippengruppe zu erweitern. Die finanziellen Mittel reichten nicht aus, um Grundschule und Kindergarten baulich zu verändern. Der Träger vereinbarte mit der Schulleitung die Nutzung von Räumen in der Schule durch

den Kindergarten. In gemeinsamen Beratungen des Trägers und der Einrichtungsleiterinnen von Kindergarten und Grundschule wurde die Übergangsgestaltung neu konzipiert. Die Besonderheit dieser Zusammenarbeit besteht seitdem darin, dass das letzte Kindergartenjahr im Gebäude der Grundschule stattfindet. Die Vorschulgruppe<sup>86</sup> des Kindergartens gehört zum Kindergarten und ist konzeptionell an diesen gebunden.

Für die Kinder der Vorschulgruppe sind primär die Erzieherinnen des Kindergartens verantwortlich, sie wechseln im Rotationsprinzip mit den Vorschulkindern in die Räume der Grundschule. Hierbei wird angestrebt, dass die Kinder von ihrer bisherigen Bezugserzieherin begleitet werden. Zudem hat der Träger eigens für dieses Kooperations-tandem eine Koordinatorin eingestellt, die dem Kindergarten zugehörig ist (siehe Abbildung 36). Sie ist als Erzieherin in der Vorschulgruppe tätig und soll die Zusammenarbeit zwischen Kindertagesstätte und Grundschule koordinieren. In den schulfreien Zeiten sind auch die Hortnerinnen der Schule für die Kinder der Vorschulgruppe mitverantwortlich.

**Abbildung 36: Organigramm des Institutionentandems in X-Stadt**



<sup>86</sup> Die Begriffe „Vorschulgruppe“, „Vorschule“ und „Vorschulkind“ werden von den Erzieherinnen, Lehrerinnen und Eltern der untersuchten Kooperationseinrichtungen verwendet. Diese Kategorien sind weder Bestandteil des Thüringer Bildungsplanes noch des Thüringer Schulgesetzes. In der vorliegenden Dissertationsschrift werden diese Bezeichnungen der Akteure übernommen; sie dienen der Orientierung und Übersichtlichkeit.

Für die Organisation und die inhaltliche Ausgestaltung der vorschulischen Angebote<sup>87</sup> der Kinder – „Basaltraining“, „Früh-Englisch“ und Training zum phonologischen Bewusstsein „Hören, Lauschen, Lernen“ – ist die Schulleiterin der Grundschule zuständig. Um in der Vorschulgruppe das „vorschulische Lernen“ durchführen zu können, teilt sie den Grundschullehrerinnen einzelne Unterrichtsstunden zu. Es handelt sich hierbei nicht zwingend um die zukünftige Klassenlehrerin der Kinder. Die Lehrerinnen der Grundschule sind in diesen Unterrichtsstunden für die Angebote des „vorschulischen Lernens“ zuständig. Darüber hinaus erhalten die Erzieherinnen des Kindergartens, die für die Vorschulgruppe verantwortlich sind, von der Schulleiterin Arbeitsblätter, die sie für die Vorschulbildung der Kinder nutzen. Die aus circa 25 Kindern bestehende Vorschulgruppe wird für die Lerneinheiten mit den Grundschullehrerinnen in Kleingruppen mit circa acht Kindern unterteilt.

Die Kinder der Vorschulgruppe haben einen an die strukturellen Bedingungen der Grundschule angepassten Tagesablauf. Das Mittagessen findet aus schulorganisatorischen Gründen gemeinsam mit den Schulkindern statt. Diese Notwendigkeit soll dazu dienen, die Kinder der Vorschulgruppe an die Bedingungen zu gewöhnen, die sie als Erstklässler erwarten.

Einmal im Monat findet in der Grundschule eine sogenannte „Kindergartenrunde“ statt, an der die Kindergartenleiterin, die Grundschulleiterin, der Träger und die Übergangskoordinatorin teilnehmen. Diese regelmäßig stattfindende Sitzung dient der Abstimmung beider Institutionen. Die für die Vorschulgruppe verantwortliche Erzieherin oder die in dieser Gruppe agierenden Lehrerinnen nehmen an den Sitzungen bei Bedarf teil.

Die Kinder der Vorschulgruppe haben in Schnupperstunden in den Schulklassen, in gemeinsamen Pausen, im Hort und durch die Patenschaften zu den Schulkindern Kontakt. Die Patenschaften werden von der Schule initiiert, indem sich die Schulkinder der vierten Klasse ein Patenkind in der Vorschulgruppe wählen. Die Paten unterstützen ihr

---

<sup>87</sup> (1) Basaltraining dient der sensorischen Stimulation sowie der Ausbildung schulrelevanter Grundfähigkeiten.

(2) Früh-Englisch soll den Fremdspracherwerb in der Schule vorbereiten.

(3) Das Training zum phonologischen Bewusstsein „Hören-Lauschen-Lernen“ gehört zu den Würzburger Trainingsprogrammen und soll Kindern in sechs inhaltlich aufeinander aufbauenden Übungseinheiten durch akustische Diskrimination bzw. Abstraktion sprachlicher Segmente, wie Silben, Wörter und Reime die Lautstruktur gesprochenen Sprache vermitteln.

Alle drei vorschulischen Programme sind mit Bildern, Bewegungs- und Singspielen gestaltet.

Patenkind aus der Vorschulgruppe dabei, sich im Schulgebäude und auf dem Schulgelände zu orientieren.

Die Vorschulkinder besuchen die Kindertagesstätte regelmäßig. Einmal wöchentlich nutzen sie die in den Räumen des Kindergartens befindliche Sauna. Am „Saunatag“ bleiben die Kinder im Kindergartengebäude. Bei der Gestaltung von Festen und Feiern ist die Vorschulgruppe an den Kindergarten angebunden.

In der Vorschulgruppe wird die bisherige Bildungsdokumentation für jedes Kind in Form eines Portfolios aus der bisherigen Kindergartenzeit bis zum Ende des Vorschuljahres fortgeführt und dann an die Kinder übergeben. Eine Nutzung oder Weiterführung durch die Lehrerinnen der Grundschule findet nicht statt.

Die Vorschulgruppe kann alle Räume der Schule und die Turnhalle nutzen, wenn sie nicht von Schulkindern benötigt bzw. belegt sind. Es finden auch gemeinsame Projekte und Feste der Vorschul- und Schulkinder statt.

Nachfolgend werden die Perspektiven der an der Kooperation beteiligten Akteure – Erzieherinnen, Grundschullehrerinnen, Eltern und Kinder – dargestellt.

Alle Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden über das Forschungsinteresse informiert. Wir erklärten, dass untersucht wird, wie Übergänge von der Kindertagesstätte zur Grundschule in Thüringen gestaltet werden und wir auf die besondere Zusammenarbeit des Kindergartens und der Grundschule in X-Stadt aufmerksam geworden sind. Nachdem diese Erklärung vollzogen war, baten wir die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, uns zu erzählen und zu beschreiben, wie der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule in X-Stadt gestaltet wird.

#### **2.4.2.2 Kindergartenpädagoginnen (C.N.)**

##### **2.4.2.2.1 Die Perspektiven der Kindergartenpädagoginnen auf die beiden Bildungseinrichtungen und ihre Normierung durch Kooperation**

*„aber sie wachsen daran, also man merkt, sie finden sich eher zurecht, sind viel sicherer“*

Die Erzieherin verweist zu Beginn ihrer Ausführung auf die Vorzüge der Vorschulregelung in X-Stadt. Offenbar ist es ihr Anliegen, zuerst die Vorteile zu schildern, die damit verbunden sind, dass das letzte Kindergartenjahr ausgelagert aus dem Kindergarten im Gebäude der Grundschule stattfindet.

**Erzieherin:** „Also Vorzüge seh ich vor allem, dass da im Haus [im Kindergarten – Erg. d. Verf.] dass die die Großen sind, sie sind auch wieder die Kleinen für unsere Vorschulkinder. So isses ja auch wieder für die älteste Gruppe [in der Schule – Erg. d. Verf.], aber sie wachsen daran, also man merkt, sie finden sich eher zurecht, sind viel sicherer (.) Wenn die erst in der ersten Klasse sind, die ganzen Räumlichkeiten und alles und die Lehrer und die neuen Schüler kennenlernen (.) Es ist einfach n ganz anderer Umgang (.).“ (Z: 7-11)

Die Befragte beschreibt die Situation der Kinder, die im Kindergarten „die Großen“ sind. Gemeint sind die Kinder, die die Ältesten im Kindergarten sind und damit den Status erlangt haben, „groß“ zu sein. Diese Kinder sind in den Augen der aus dem Kindergarten ausgelagerten Vorschulgruppe „auch wieder die Kleinen“, so die Erzieherin. Die Erzieherin macht ihre Beziehung und Zugehörigkeit zu den Kindern der Vorschulgruppe deutlich, indem sie sagt „unsere Vorschulkinder“. Sie ist die Erzieherin der Vorschulkinder des Kindergartens, die in dem Gebäude der Grundschule ihren Gruppenraum haben. Die Abgrenzung der beiden Einrichtungen, Kindergarten und Grundschule, wird an der sprachlichen Differenzierung des Personalpronomens „unsere“ deutlich. Die Informantin verwendet in dieser Anfangssequenz die Zuschreibungen „die Großen“, „die Kleinen“, „die älteste Gruppe“ für die Kinder, die als Noch-Nicht-Vorschulkinder im Kindergarten die Ältesten sind, und für die Vorschulkinder, die sich schon überwiegend im Schulgebäude befinden und im nächsten Schuljahr reguläre Schulkinder werden. Sie möchte am Anfang ihres Berichtes zur Übergangsgestaltung in X-Stadt die Vorzüge der Kooperationsregelung beschreiben, kommt aber nicht umhin, zunächst klarzustellen, welche Probleme es aus ihrer Sicht – in Verbindung mit der Wahrnehmung der Kinder als „die Großen“ und „die Kleinen“ – gibt. „Die Großen“ im Schulgebäude wären – wenn diese Vorschulkinder im Gebäude des Kindergartens verblieben wären – die Vorschulkinder im Kindergarten. Da sie jedoch im Gebäude der Grundschule sind, werden die Vorschulkinder als „wieder die Kleinen“ wahrgenommen. Genereller gesagt: es entsteht ein Altersstatus im letzten Kindergartenjahr, der in sich widersprüchlich ist. Und im Kindergartengebäude selber entsteht ein neuer Altersstatus der „Großen“, der etwas Irreales hat, weil die wirklich „Großen“ nur räumlich abwesend sind.

Nachdem die Erzieherin für die ältesten Kindergartenkinder die Schwierigkeiten des natürlicherweise „groß zu sein“ beschrieben hat: also einen Status erlangt zu haben, der mit bestimmten Kompetenzen und Verantwortungsübernahme einhergeht, der aber in sich widersprüchlich bleibt, beschreibt sie die tatsächlichen Vorzüge der Übergangssituation vom Kindergarten in die Schule in X-Stadt. Sie leitet ihre Darstellung der Vor-

teile mit dem Wort „*aber*“ ein, das die Abgrenzung zu den von ihr zuvor benannten bedenkenswerten Nachteilen des Übergangsarrangements in X-Stadt darstellt. Die Vorschulkinder hätten zwar nicht den Status der größten und ältesten Kinder, wüchsen aber an dieser Situation in der Grundschule, in der sie, die Vorschulkinder, wieder die Kleinen sind. Dass die Kinder aus Sicht der Befragten „*wachsen*“, im Sinne von „selbstständig werden“, wird von der Informantin damit begründet, dass die jetzigen Vorschulkinder sich im Schulhaus besser auskennen würden als die Vorschulkinder, die bis vor drei Jahren das letzte Kindergartenjahr nicht im Schulgebäude verbrachten. Den Vergleich mit den Kindern, die die Situation nicht kannten, führt sie fort, wenn sie sagt, dass man merke, dass sich die Kinder eher zurechtfinden und viel sicherer seien. Am Beginn des Interviews fokussiert die Erzieherin die Vorzüge des neuen Übergangsarrangements mit Bezug auf die neue räumliche Regelung, die zur Einschulung in die erste Klasse keine räumliche Veränderung *zusätzlich* zur institutionellen Anforderungsveränderung verlangt. Die Erzieherin zählt die die Kinder verunsichernden Faktoren explizit auf, die es beim herkömmlichen Übergang vom Kindergarten in die Schule gibt, der auch einen Wechsel der Gebäude einschließt: „*die ganzen Räumlichkeiten und alles und die Lehrer und die neuen Schüler*“. Diese verunsichernden Faktoren sind in der neuen Art der Kooperation – so die Informantin – obsolet, und dies wirke sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aus: sie erlangten durch die räumliche Kontinuität eine größere Selbstständigkeit.

Die Erzieherin beschreibt die Patenschaften der Vorschulkinder mit den Grundschulkindern des vierten Schuljahres. Im gegenwärtigen Schuljahr wurde die Patenschaft das erste Mal von der vierten Klasse übernommen.

*Erzieherin:* „Wir hatten dieses Jahr jetzt das erste Mal dann Patenschaften mit der vierten Klasse und das haben wir mit gemischten Gefühlen angefangen, weil vierte Klasse, dass ist ja nun ein Altersunterschied schon /hmm// und da ham wir gedacht hmm, was werden die sagen mit den kleenen Pimpfen. Und so manchmal wirds ihnen vielleicht schwer fallen oder sie sagen: ‚und jetzt kommen die schon wieder.‘ Wir ham aber festgestellt, dass ist überhaupt nicht so gewesen, die ham sich wirklich gefreut. Die ham uns begrüßt, sie ham uns besucht, wir ham die Großen besucht und das ist alles Vorteil, wenn man hier im Hause ist“ (Z: 11-18).

Die Befragte führt aus, sie habe die neue Patenschaftsregelung mit gemischten Gefühlen angefangen. Sie spricht im Plural von „*wir*“, d.h. sie bezieht sich auf mehrere Personen, die gemischte Gefühle hatten. Wen sie genau mit dieser auf mehrere Personen zielenden Darstellung meint, bleibt offen. Sie könnte das Erzieherinnenteam meinen oder auch sich selbst und die Vorschulkinder ihrer Gruppe. Im ersten Fall würde eine Identifikati-

on mit ihren Kolleginnen im Kindergarten stattfinden, im zweiten Fall eine Identifikation mit den Kindern ihrer Gruppe. Beide Varianten verweisen auf eine Verortung der Informantin als Erzieherin im Kindergarten.

Nachdem sie ihre Unsicherheit hinsichtlich der Patenklasse beschrieben hat, geht die Erzieherin auf den Grund der Verunsicherung ein. Auch hier spricht sie wiederum im Plural, was darauf schließen lässt, dass sie ihre Kolleginnen und sich selbst meint. Sie benennt den Altersunterschied zwischen den Kindern der Vorschulgruppe und den Kindern der vierten Klasse, die die Patenschaft übernehmen sollten, als den Grund ihrer Sorge. Die Erzieherin beschreibt, wie sie und ihre Kolleginnen sich in die Kinder der vierten Klasse hineinversetzt haben, und sie drückt ihre damalige Sorge darüber aus, wie die Schülerinnen und Schüler der vierten Klasse auf die kontaktsuchenden kleinen Vorschulkinder verbal reagieren würden. Diesem Gedanken verleiht sie durch die von ihr verwandte Bezeichnung der Vorschulkinder als die „*kleenen Pimpfe*“ besonderen Nachdruck. Sie versetzt sich weiter in die Lage der Viertklässler, von denen sie vermutet, dass es ihnen manchmal schwerfallen werde, mit den Vorschulkindern umzugehen. Sie stellt dann aber fest, dass sich ihre Sorgen und die Sorgen ihrer Kolleginnen nicht bestätigt hätten. Die Informantin beschreibt, dass sie mit ihren Kolleginnen festgestellt habe, dass es faktisch dann aber nicht so gewesen sei, wie sie im Kolleginnenkreis befürchtet hätten und dass die Viertklässler sich wirklich gefreut hätten. Auch hier vollzieht die Befragte ihre Darstellung im Plural, was die Vermutung bestätigt, dass sie sich auf Erinnerungen der Gespräche mit ihren Kolleginnen beruft. Die positive Reaktion der Viertklässler formuliert sie bekräftigend, indem sie sagt, dass diese sich „*wirklich*“ gefreut hätten. Diese Freude der Viertklässler über die Patenschaften mit den Vorschulkindern beschreibt die Informantin dann sogar genauer, wenn sie sagt, „*die ham uns begrüßt, sie ham uns besucht, wir ham die Großen besucht*“.

Die Befragte resümiert ihre Darstellung zu den Patenschaften mit der Bilanzierung, „*und das ist alles Vorteil, wenn man hier im Hause ist*“. Der Vorzug der Vorschulgruppe in dem Gebäude der Grundschule wird von ihr mit dem Hinweis auf zwei Schwerpunkte beschrieben: Zum einen würden sich die Kinder im Gebäude auskennen und zum anderen hätten die Kinder Kontakt zu den Schulkindern. Die Erzieherin selbst sieht sich als nicht zugehörig zur Institution Schule. Mit der Aussage „*wenn man hier im Hause ist*“ wird ihre Distanz zum Schulgebäude deutlich. Spricht die Informantin vom Kindergarten und ihren Kolleginnen, verwendet sie die Differenzierung „*Wir*“, „*uns*“



und „anderen“ und verdeutlicht damit ihre Identifikation, Zugehörigkeit und Verwurzelung im Kindergarten. Dagegen spricht die Informantin in der unpersönlichen „mandarstellung“ von der Schule – und zwar mit dem örtlichen Verweis „*hier im Hause*“ und mit der Eingrenzung „*wenn man hier (...) ist*“. Das weist auf ihre Distanz gegenüber der Institution Schule hin und auch auf ihre Fremdheit in der Schule.

Die Erzieherin berichtet, dass sie Ängste der Eltern wahrnimmt. Eltern öffneten sich – so die Informantin – den Erzieherinnen und teilten ihnen mit, welche Sorgen sie bezüglich des Überganges der Kinder auf die Schule haben.

**Erzieherin:** „*Und es gibt immer Bedenken, äh, jedes Mal wenn' heißt, die Vorschule, äh, da kommen immer Bedenken bei Eltern, die sagen: 'Oh, schafft das mein Kind' - is aber normal. .. Die seh'n ihr Kind, die kenn' ihr Kind, ge, äh, viele unterschätzen ihr Kind sogar. Die, die seh'n manchmal gar nicht, die Eltern, was die für Potenzial haben ge, und wenn man dann sagt: 'Na, aber .. das könn die doch'*“ (Z: 30-34).

Aus der Sicht der Erzieherinnen ist eine wiederkehrende Hauptsorge der Eltern, ob ihr Kind den Anforderungen eines Vorschulkindes gerecht werden wird. Deutlich wird hier, dass die Eltern davon ausgehen, dass es bereits in der Vorschulgruppe des Kindergartens Leistungsanforderungen gibt, denen ihr Kind nicht gerecht werden könnte. Die Vorschulgruppe ist in der Sicht der Eltern demnach keine herkömmliche Kindergarten-Gruppe, sondern eine Gruppe mit Leistungsanforderungen. Die Erzieherin empfindet die Sorge als „normale“ Reaktion der Eltern. Sie räumt einerseits ein, dass die Eltern ihr Kind kennen, beurteilt jedoch die Einschätzung der Eltern über ihr eigenes Kind kritisch, wenn sie sagt „*viele unterschätzen ihr Kind sogar*“. Die Ambivalenz der Erzieherin wird so sichtbar. Einerseits bestätigt sie die Befürchtungen der Eltern, da sie ja „Experten“ für ihre Kinder seien. Andererseits stellt sie die Beurteilungsfähigkeit der Eltern in Bezug auf das Entwicklungsvermögen ihrer Kinder in Frage. Es wird deutlich, dass es Differenzen in der Wahrnehmung und Beurteilung der Kinder durch die Eltern einerseits und durch die Erzieherinnen andererseits gibt. Diese unterschiedlichen Sichtweisen rühren aus der emotionalen Beziehung der Eltern zu ihrem Kind und dem Wunsch, dass das Kind den Anforderungen der Bildungsinstitutionen gerecht wird. Eltern haben – so die Informantin – meist nicht das Vermögen, das Entwicklungspotential ihres Kindes einschätzen zu können – allerdings müssen sie dies auch nicht können. Pädagoginnen dagegen haben einen professionellen Blick auf den Entwicklungsverlauf des Kindes und sollten die Potentiale eines Kindes einschätzen können. Die Erzieherin

verweist auf das Potential der Kinder und verdeutlicht damit, dass die Kinder als Vorschulkinder tatsächlich schon etwas leisten müssen.

Die Erzieherin des Kindergartens spricht zwar den Eltern Mut zu, wenn sie Befürchtungen hinsichtlich der Leistungsfähigkeit ihrer Kinder haben. Die eigentliche Intention eines Kindergartens – der die Entwicklung eines Kindes vor allem durch vielfältige Formen des Spiels unterstützt – wird von der Erzieherin hier aber nicht vertreten. Die inhaltliche Ausgestaltung des letzten Kindergartenjahres ist nicht – wie von der Erzieherin selbst ausgeführt – lediglich eine räumliche Veränderung, an die sich die Kinder langsam gewöhnen können und dient auch nicht nur zum Kennenlernen der Kinder, die bereits die Schule besuchen, sondern umfasst Leistungsanforderungen, die die Kinder „schaffen“ müssen. Ein ganzheitlicher Bildungs- und Erziehungsauftrag ist demgegenüber bei der Erzieherin der Vorschulgruppe nicht erkennbar. Vielmehr geht es aus ihrer Sicht um eine Anpassung der Kinder an Anforderungen, die die Schule an sie stellen wird – die Gestaltung des letzten Kindergartenjahres wird also nicht von elementarpädagogischen Inhalten bestimmt, sondern zur gezielten kognitiven Schulvorbereitung genutzt.

An der Darstellung der Erzieherin ist zu erkennen, dass sie die Sorgen der Eltern als wiederkehrendes Verhaltensmuster der Eltern von werdenden Vorschulkindern wahrnimmt, die sich nicht explizit auf die räumliche Trennung der Vorschule von der Kindertagesstätte beziehen, sondern auf die Kern- und Ordnungsanforderungen der Vorschule.

#### **2.4.2.2 Gleichberechtigung und Dominanz der Pädagoginnen:**

*„Wir sind gut ausgebildete, bestens ausgebildete Erzieherinnen mit viel Erfahrung. Aber da bringt sich dann die Schule ein.“*

Bei der Gestaltung des Übergangs von Kindergarten zur Schule in X-Stadt sind die Aufgaben innerhalb der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule unter den Pädagoginnen beider Institutionen aufgeteilt. Die Vorschulgruppe ist eine aus dem Gebäude des Kindergartens ausgelagerte Kindergartengruppe, die strukturell zum Kindergarten gehört. Da die Gruppe sich in den Räumen der Grundschule befindet, ist eine Zuständigkeitsregelung erforderlich gewesen. Die inhaltlich-pädagogische Ausgestaltung des letzten Kindergartenjahres ist Aufgabe der Kindergartenleiterin sowie der Erzieherinnen des Kindergartens und alle organisatorischen Sachverhalte fallen in die Zu-

ständigkeit der Grundschulleitung. Die Kindergartenleiterin wird von den Interviewerinnen gefragt, wie das letzte Kindergartenjahr inhaltlich gestaltet wird und ob Absprachen zur inhaltlichen Gestaltung mit der Schulleiterin getroffen werden.

**Kindergartenleiterin:** „Also ohne sich abzusprechen, inhaltlich, also wenn die Kinder dann oben sind, äh wir ham, also unser, wir ham ja auch unser Programm, und der Bildungsplan is die Grundlage sowieso, ge. Das is äh ausschlaggebend und das is auch das Material für die Erzieherinnen“ (Z: 150-153).

Die Leiterin des Kindergartens führt aus, es gebe keine auf die pädagogisch-inhaltliche Arbeit bezogenen Absprachen zwischen ihr und der Schulleiterin. Für die Kinder des letzten Kindergartenjahres, die mit einer Erzieherin „oben“<sup>88</sup> in den Räumen der Grundschule seien, gebe es ein „Programm“, d.h. es gibt geplante Abläufe, die mit den Kindern des letzten Kindergartenjahres vollzogen werden. Die Kindergartenleiterin verwendet das Personalpronomen „wir“. Das macht ihre Verantwortung diesen Kindern gegenüber deutlich. Sie als die Leiterin des Kindergartens hat zusammen mit ihrem Team ein Programm sowohl für die jüngeren Kinder im Gebäude des Kindergartens als auch für die Gruppe im Schulgebäude, das, so führt sie aus, als Grundlage den Thüringer Bildungsplan habe. Trotz der räumlichen Trennung der Vorschulkinder von der Kindertagesstätte, sind diese Kinder aus ihrer Sicht Kindergartenkinder und keine Schulkinder.

Die Interviewerin fragt die Kindergartenleiterin, ob der Thüringer Bildungsplan auch die Grundlage für Grundschullehrerinnen ist.

**Kindergartenleiterin:** „Normalerweise auch für die Grundschullehrerinnen. Aber es wird dann die Grundschule, also die äh .. bringt sich dann schon ein, dann is, äh .. Früh-Englisch. Einmal in der Woche nehm' sie sich dann immer Gruppen, machen ne dreiviertel Stunde Früh-Englisch, dann gibts 'Hören-Lauschen-Lernen' .. bietet eine Lehrerin an. Da sin wir dann raus, obwohl wir das auch gut können. Erzieher - wir sind gut ausgebildete, bestens ausgebildete Erzieherinnen mit viel Erfahrung. .. Aber da .. bringt sich dann die Schule ein“ (Z: 158-164).

Die Kindergartenleiterin antwortet, der Thüringer Bildungsplan gelte auch für die Grundschullehrerinnen. Sie bestätigt, dass der Bildungsplan auch für die Arbeit der Grundschullehrerinnen maßgeblich sei, mit dem einführenden Wort „normalerweise“

---

<sup>88</sup> Zur Erklärung: Mit „oben“ meint die Leiterin des Kindergartens, das Schulgebäude. Das Gebäude des Kindergartens wird in allen Interviews in X-Stadt als „unten“ bezeichnet. Sprechen die Interviewpartnerinnen von „oben“ und „hoch“ ist die Schule gemeint, sprechen sie von „unten“ und „runter“ meinen sie den Kindergarten.

und deutet damit an, dass es im konkreten Fall anders ist. Der Thüringer Bildungsplan ist für die pädagogische Arbeit mit Kindern bis zehn Jahren konzipiert. Für den Elementarbereich bildet er die verbindliche Arbeitsgrundlage. Die Pädagoginnen des Primarbereiches sind angehalten den Bildungsplan zu nutzen, es gibt allerdings in Thüringen dazu keine verbindliche Regelung.

Die Kindergartenleiterin führt anschließend aus, in welcher Weise die Grundschule in den Ablauf des Kindergartenalltags einwirke. Sie beschreibt, dass die Lehrerinnen sich die Kinder „*nehmen*“ und in kleinen Gruppen in einem separaten Raum mit ihnen beispielsweise „Früh-Englisch“ oder das Training zum phonologischen Bewusstsein „Hören-Lauschen-Lernen“ durchführen. Diese vorschulischen Einheiten dauern nach Angabe der Kindergartenleiterin 45 Minuten; das entspricht einer schulischen Unterrichtsstunde. Die Kindergartenleiterin verwendet das Verb „*nehmen*“ und vermittelt den Eindruck, die Kinder werden der Erzieherin oder auch dem Kindergarten durch die Lehrerin weggenommen, um die vorschulischen Trainingsprogramme durchzuführen. Diese Interpretation wird von der Aussage unterstützt, dass die Erzieherinnen „*dann raus sind*“. Die Kindergartenleiterin beschreibt einen Prozess, der in dem Kooperationsmodell in X-Stadt stattfindet, bei dem die für die Kinder zuständige Institution des Kindergartens und deren Leiterin als Verantwortliche des Kindergartens ohnmächtig scheinen und sich strukturelle Routinen eingeschliffen haben, die anscheinend von der Kindergartenleiterin nicht gewollt und nicht unterstützt werden. Die Kindergartenleiterin führt aus, die Erzieherinnen können diese Aufgaben der vorschulischen Arbeit genauso gut wie die Lehrerinnen. Dass die Lehrerinnen diese Aufgaben wahrnehmen, missfällt ihr. Die Übernahme der Aufgabe der Schulvorbereitung der Kinder des letzten Kindergartenjahres durch die Lehrerinnen ist aus ihrer Sicht unnötig. Sie begründet ihre Aussage damit, dass die Erzieherinnen eine sehr gute Ausbildung absolvierten und alle Kolleginnen des Kindergartens Erfahrungen mit der Arbeit mit den Vorschulkindern haben. Die Ausbildung zur Erzieherin und ihre Erfahrung autorisieren nach Ansicht der Kindergartenleiterin die Erzieherinnen, die benannten vorschulischen Inhalte anzubieten. Trotz dieser Kompetenzen bringe sich die Schule an dieser Stelle ein und okkupiere diesen Bereich im Tages- bzw. Wochenplan des Kindergartens, so die Kindergartenleiterin. Vor dem Hintergrund der inhaltlichen und organisatorischen Absprachen und der Interpretation des Interviewabschnittes kristallisiert sich heraus, dass die Kindergartenleiterin sich und die Erzieherinnen der Kinder des letzten Kindergartenjahres in Konkurrenz zur Schule sieht.

Die Interviewerin fragt nach, ob die Kindergartenleiterin der Grundschulleiterin gegenüber den Wunsch formuliert habe, dass die vorschulischen Einheiten, wie Basaltraining etc. die Erzieherinnen durchführen.

***Kindergartenleiterin:** „Das ham wir schon paar mal gesagt, dass - wir könn' das auch und dann werd'n eben dann Arbeitshefte eingeführt. Ich sag: 'Wir ham so schöne Arbeitsblätter, wir machen schon ganz viele Jahre .. bringen Kinder in die Schule und die war'n nich schlechter .. wie jetzt, ge'. Also, äh aber das is so bisschen das, was - was uns eigentlich ähm die sprechen uns das ab, als wenn wir das nich nicht so konsequent könnten, wie die Lehrerinnen“ (Z: 173-178).*

Die Kindergartenleiterin berichtet, sie habe gegenüber der Schule mehrmals darauf hingewiesen, dass die Erzieherinnen die vorschulischen Elemente durchführen wollen und können. Daraufhin seien Arbeitshefte von der Schule eingeführt worden, mit denen die Erzieherinnen diese Einheiten durchführen sollten. Aus Sicht der Kindergartenleiterin seien die Arbeitshefte der Schule für die Kinder des letzten Kindergartenjahres unnötig, da im Kindergarten Arbeitsblätter zur Verfügung stehen. Diese Arbeitsvorlagen seien bereits in den vergangenen Jahren bei der schulvorbereitenden Arbeit genutzt wurden, auch zu der Zeit, als das Kooperationsmodell noch nicht existierte und die Schulvorbereitung der Kindergartenkinder ausschließlich durch die Erzieherinnen im Kindergartengebäude stattgefunden habe, so die Kindergartenleiterin. Die Kindergartenleiterin vergleicht die Kinder, die durch die Erzieherinnen des Kindergartens auf die Schule vorbereitet wurden mit den Kindern, die durch die Lehrerinnen auf die Schule vorbereitet wurden. Sie stellt fest, die Kinder, die durch die Erzieherinnen auf die Schule vorbereitet wurden, seien nicht weniger gut, als die Kinder, die die Schulvorbereitung durch die Lehrerinnen erhielten. Die Kindergartenleiterin ist offenkundig mit der Regelung, dass die Lehrerinnen die vorschulischen Inhalte übernehmen, unzufrieden. Sie meint, die Erzieherinnen werden mit ihrer fachlichen Kompetenz nicht angemessen bei der Aufgabenverteilung in der Kooperation zwischen Kindergarten und Schule in X-Stadt berücksichtigt. Die Kindergartenleiterin stellt bei ihrer Kritik an der Aufgabenverteilung zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen nicht die schulvorbereitenden Elemente per se in Frage. Den Ausführungen der Kindergartenleiterin ist zu entnehmen, dass im Kindergarten anscheinend ähnliche Übungen zur Schulvorbereitung von den Erzieherinnen durchgeführt wurden, wie sie seit der Kooperation von den Lehrerinnen genutzt werden. Die Erzieherinnen hatten demnach ähnliche Arbeitsvorlagen wie die Lehrerinnen, um eine gezielte Schulvorbereitung durchzuführen.

Durch die Gestaltung der Zusammenarbeit entsteht bei der Kindergartenleiterin der Eindruck, dass die Arbeit des Kindergartens und der Erzieherinnen durch die Grundschule nicht gewürdigt wird. Sie sieht sich und ihre Kolleginnen durch die Zusammenarbeit in Konkurrenz zur Schule und zu den Lehrerinnen. Der Konkurrenzgedanke entsteht, weil die Schule Aufgaben übernimmt, welche nach Meinung der Kindergartenleiterin in den Bereich des Kindergartens fallen. Die Zusammenarbeit mit der Schule wird aus Sicht der Kindergartenleiterin von der Grundschule dominiert. Die Kindergartenleiterin hat bisher keine Möglichkeit gefunden, um die Bereiche und Zuständigkeiten der Erzieherinnen und Lehrerinnen angemessen mit der Schulleiterin zu diskutieren und so eine Veränderung der beschriebenen Situation herbeizuführen.

Auch an einer anderen Stelle des Interviews spricht die Kindergartenleiterin von der Verteilung der organisatorischen und inhaltlichen Aufgaben zwischen ihr und der Schulleiterin. Sie bestätigt, das Organisatorische der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule sei an die Direktorin der Schule übertragen worden und sie – die Kindergartenleiterin – sei für das Pädagogische dieser Kooperation zuständig. Allerdings gibt sie zu bedenken, dass diese beiden Aspekte nicht zu trennen seien.

**Kindergartenleiterin:** „Organisatorisches is an die Direktorin übertragen worden. Alles, was mit Organisation zu tun hat. Ich weiß zwar nich, wie man das trennen kann und das Pädagogische wäre an mich, da bin ich zuständig. .. Aber, äh, wenn ich hör', äh, 'Hören, Lernen, Lauschen', Englisch und so, das hat was mit Pädagogik zu tun. Das, äh, regelt dann die Schule. Und man is halt, naja, man nimmt sich dann immer mehr zurück“ (Z: 218-223).

Die Kindergartenleiterin führt aus, dass die vorschulischen Elemente wie „Basaltraining“, „Früh-Englisch“ oder „Hören-Lauschen-Lernen“ zu den pädagogischen Inhalten des Kindergartens gehören, die trotz geregelter Zuständigkeit der Kindergartenleiterin für pädagogische Inhalte von den Lehrerinnen übernommen werden. Als Reaktion auf den nach Ansicht der Kindergartenleiterin stattfindenden Eingriff der Schule in den Zuständigkeitsbereich des Kindergartens, d.h. auch in ihren Verantwortungs- und Leitungsbereich, lässt sich ein Rückzug der Kindergartenleiterin feststellen. Der Rückzug der Kindergartenleiterin macht ihre Ohnmacht deutlich, die vermutlich von der Überbordung der Schule verursacht wurde. Die Kindergartenleiterin ist offenbar nicht in der Lage, die in der Übergangskonzeption vereinbarten Zuständigkeiten durchzusetzen. Sie nimmt sich selbst und ihre Erzieherinnenkolleginnen gegenüber der Grundschulleiterin und den Grundschullehrerinnen als nicht gleichberechtigt wahr.

Ein Grund für den beschriebenen Rückzug der Kindergartenleiterin ist ihr bevorstehender Ruhestand. In dieser Situation – am Ende ihrer Beruflichkeit – kann und will sie nicht die Kraft aufbringen, die notwendigen Auseinandersetzungen mit der Schulleiterin zu führen.

Ähnlich der Sichtweise der Kindergartenleiterin ist die Sicht einer Erzieherin auf die Frage nach der Zuständigkeit für die vorschulischen Elemente im Kindergarten. Eine Erzieherin der Vorschulgruppe wird von den Interviewerinnen gefragt, ob das Basaltraining nicht auch von den Pädagoginnen des Kindergartens übernommen werden könne. Die befragte Erzieherin antwortet, dies sei manchmal der Fall, wenn die Lehrerinnen das Training personalbedingt nicht übernehmen können.

*Erzieherin:* „Wir hams jetzt öfters so gemacht. Aber ganz einfach zeitlich bedingt, wenn Lehrerinnen ausfallen, dann haben uns die Lehrer halt ihr Konzept gegeben und wir ham versucht das im Gruppenleben mit einzubeziehen, was meiner Meinung nach besser geht für die Kinder, weil dann merken sie nicht, so jetzt ist das dran, was hier groß gar nicht für uns eigentlich typisch ist“ (Z: 39-42).

Anscheinend gibt es in der Aufgabenverteilung zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen bei der schulvorbereitenden Arbeit mit den Kindern des letzten Kindergartenjahres eine gewisse Rangordnung. Das Basaltraining konnte von einer Erzieherin übernommen werden, weil die Lehrerinnen diese schulvorbereitenden Einheiten für die Kinder des letzten Kindergartenjahres personalbedingt nicht durchführen konnten. Die Erzieherinnen, die das Basaltraining ersatzweise durchführten, haben also nur einen Personalengpass der Schule ausgeglichen. Demnach übernehmen die Erzieherinnen diese Aufgabe der Schulvorbereitung in der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in X-Stadt erst dann, wenn die Lehrerinnen ausfallen oder verhindert sind. Zudem wurde der Erzieherin, die die Lehrerin bei der Durchführung der Schulvorbereitung vertreten hat, das Konzept der Lehrerin übergeben. Die Erzieherin führt aus, dass die Erzieherinnen diese vorschulischen Aufgaben in den Gruppenalltag des Kindergartens einbezogen haben. Dieses Vorgehen sei aus ihrer Sicht günstiger ist als separate Einheiten, bei denen die Kinder aus dem Gruppenalltag des Kindergarten herausgenommen werden. Die Erzieherinnen bezogen das Basaltraining sowie andere schulvorbereitende Elemente so in den Kindergartenalltag mit ein, dass es für die Kinder im normalen Tagesablauf des Kindergartenalltages keine merkliche Unterbrechung darstellte. Die schulvorbereitenden Elemente seien im Ablauf des Kindergartens nicht „typisch“, so die Erzieherin. Die interviewte Erzieherin erlebt die Eingriffe in den Tagesablauf, durch die die Kinder ihre Beschäftigung sowohl zeitlich als auch inhaltlich abbrechen müssen und sie sich ad hoc

auf Lerneinheiten einstellen müssen, als kindergartenuntypisch. Die Verständigkeit darüber, die Schulvorbereitung der Kinder in den Tagesablauf des Kindergartenalltages einzubetten, zeigt eine an den Bedürfnissen des Kindes orientierte pädagogische Haltung der Erzieherin. Sie möchte, dass die Kinder die Schulvorbereitung als in den Tagesablauf integriert wahrnehmen und nicht „merken“, dass etwas im herkömmlichen Kindergartenalltag Unübliches geschieht. Die Erzieherin hat ein an den Bedürfnissen des Kindes orientiertes Bildungsverständnis. Sie kann sich aber gegen die von der Schulleiterin vorgegebenen Strukturen in Bezug auf die Gestaltung des letzten Kindergartenjahres nicht durchsetzen. Die Leiterin des Kindergartens, die für diese Auseinandersetzung zuständig wäre, resigniert aus Altersgründen und überlässt der Schulleiterin die organisatorische und inhaltliche Zuständigkeit für die Schulvorbereitung der Kinder innerhalb der Kooperation.

Bei der interviewten Erzieherin wird das folgende Verständnis des Erzieherinnenberuf sichtbar: Die Bedürfnisse des Kindes stehen im Mittelpunkt ihres Handelns und das Spiel nimmt sie als wesentliche Aufgabe eines Kindes wahr. Die Erzieherin akzeptiert die in der Kooperation eingebetteten Schulvorbereitungen, allerdings sollen sie in die angebotenen Spielformen eingebettet sein.

***Erzieherin:** „Die Schulleiterin hat das Basaltraining schon in anderen Schulen mitgemacht, es ist keine schlechte Idee. Wir hams aber dieses Jahr auch anders gemacht, weil immer kein Lehrer mit zur Verfügung war. Da ham wir dann gesagt, wir gehen nicht mehr mit den Kindern direkt in die Klassenräume, wir holen das ganze einfach mit in die Spielzimmer (.) und bietens im Spiel mit an“ (Z: 64-68).*

Die Erzieherinnen haben die vorschulischen Inhalte in die bestehende Tagestruktur des Kindergartens eingebaut, so dass es für die Kinder keinen räumlichen und personellen Wechsel gab. Mit ihrer Einschätzung, es sei für die Kinder besser, die vorschulischen Elemente in die Tagesstruktur einfließen zu lassen, gibt die Erzieherin zu verstehen, dass sie Experte für Kinder dieses Alters ist. Sie kann die Bedürfnisse der Kinder einschätzen und daraufhin eine pädagogische Planung vornehmen. Nach Ansicht der Erzieherin haben die Kinder das Bedürfnis nach einem Kindergartenalltag, der unterschiedliche Spielformen und alltägliche Verrichtungen beinhaltet. Die interviewte Erzieherin fühlt sich in der Lage, die Übungen zur Schulvorbereitung selbst zu übernehmen und ist darüber hinaus der Meinung, Erzieherinnen führen diese vorschulischen Übungen kindgerechter durch als Lehrerinnen. Die Erzieherin beschreibt, wie sich die Kinder auf spielerische Weise mit schulvorbereitenden Themen und Inhalten auseinandersetzen, ohne dass dazu quasi eine Unterrichtsstunde der Lehrerinnen gehalten wer-



den müsse. Eine Auseinandersetzung der Kinder mit sich selbst und ihrer Umwelt findet, nach Ansicht der Erzieherin, im kindlichen Spiel statt.

Wie bereits erwähnt, wird das schulvorbereitende Basaltraining im Regelfall von den Lehrerinnen durchgeführt, obwohl es nach Einschätzung der Erzieherinnen auch von ihnen übernommen werden könnte. In dem Kooperationsmodell in X-Stadt gibt es eine strukturell bedingte Rangordnung, bei der die Grundschullehrerinnen nach Auffassung der Erzieherinnen höher stehen. Um diese Rangordnung aufzuheben, „entzaubert“ die Erzieherin das Basaltraining. Sie erklärt, das Basaltraining sei im Grunde eine Bestandsabfrage der Schule. Dabei werde den Kindern nichts Neues beigebracht, der Ablauf sei jedoch einer Unterrichtsstunde sehr ähnlich. Aus Erzieherinnensicht ist das Basaltraining eine Abfrage der Fähigkeiten des Kindes, um die Kinder einschätzen zu können.

*Erzieherin:* „Und ansonsten (.) wie Basaltraining, dieses Basistraining ist eigentlich ne Bestandsabfrage, dass die Schule weiß (.) wo stehen die Kinder, wenn sie sie übernehmen. In allen Fähigkeiten, Fertigkeiten, das fließt alles mit ein. Und das Einzige, was nicht so richtig mit berücksichtigt ist, ist der musikalische Bereich. Das ist schwierig, das da mit reinzubeziehen. Aber so alle anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie Schreiben, Malen selbstständig ne Aufgabe verfolgen, ist da mit dabei. Es ist, das läuft auch son bisschen wie Unterricht ab, dass sie lernen, ich rufe nicht dazwischen. Wenn ich ne Frage habe, hebe ich den Arm oder hänge mein Zeichen irgendwohin, dass die Lehrerin, die das betreut, weiß, ich möchte jetzt irgendwas. Aber im Endeffekt ist es ne Abfrage: ‘Was kann ich schon’“(Z: 51-60).

Bis auf den musikalischen Bereich werden beim schulvorbereitenden Basaltraining die verschiedenen Kompetenzbereiche der Kinder berücksichtigt. Die Erzieherin beschreibt, Schreiben, Malen und selbständiges Verfolgen einer Aufgabe durch die Kinder seien Inhalte des Basaltrainings. Vermutlich bezieht sich die Erzieherin auf Schreibübungen der Kinder, wie Schwungübungen oder ähnliches, da im Regelfall Kinder des letzten Kindergartenjahres nicht Schreiben können. Die Erzieherin stellt dar, die Durchführung des schulvorbereitenden Basaltrainings sei an eine konventionelle Unterrichtsstunde angelehnt und illustriert das mit dem Beispiel des Armhebens oder Zeichengebens, wenn ein Kind ein Anliegen habe.

Es wird in diesem Interview mit der Erzieherin – wie auch im Interview der Kindergartenleiterin – deutlich, dass die Erzieherin die schulvorbereitenden Inhalte nicht gänzlich aus dem Kindergartenalltag der Kinder des letzten Kindergartenjahres eliminieren will, jedoch eine Vorverlagerung der schulischen Strukturen ablehnt. Aus ihrer Sicht sollte das kindliche Bedürfnis nach Entfaltung, Welterkundung und Auseinandersetzung bei

verschiedenen Spielformen auch im letzten Kindergartenjahr berücksichtigt werden. Die Kinder können dabei in weitaus größerem Umfang ihre Themen suchen, d.h. ihren Interessen nachgehen und selbstbestimmt agieren. Die ganzheitliche Entwicklung der Kinder steht dabei im Vordergrund des pädagogischen Vorgehens der Erzieherinnen.

#### **2.4.2.2.3 Strukturelle und professionsbezogene Hindernisse in der Kooperation**

*„Und die Lehrerin kommt dann und sagt, die Gruppe ist jetzt dran.“*

Die interviewte Erzieherin wies auf Schwierigkeiten hin, die sich für die Erzieherinnen im Kooperationsmodell in X-Stadt ergeben. Ein Nachteil der ausgelagerten Kindergartengruppe aus dem Gebäude des Kindergartens ist, dass die Verbindung zum Kindergarten durch die räumliche Distanz erschwert wird. *„Nachteil ist natürlich die Bindung zum alten Haus fehlt n bisschen, das fällt uns sehr schwer.“* Allein am Tag des wöchentlichen Saunabesuches der Vorschulgruppe im Kindergarten bleiben die Vorschulkinder in den Räumen des Kindergartens. Der restliche Kindergartenalltag der Vorschulgruppe ist kaum mit dem der übrigen Gruppen des Kindergartens verbunden. Dies bedauern die Erzieherinnen, da die Kinder auch Freunde in anderen Kindergartengruppen haben, zu denen durch die Auslagerung der Kinder des letzten Kindergartenjahres aus dem Kindergartengebäude zwangsläufig weniger Kontakt besteht.

Durch diese Auslagerung der Gruppe der zukünftigen Schulanfänger in das Schulgebäude erfolgte eine Anpassung ihres Tagesablaufes an die Bedingungen des schulischen Tagesablaufes. Die schulvorbereitenden Elemente der Vorschulgruppe, die die Lehrerinnen durchführen, sind vom Stundenplan der Grundschule bestimmt. Somit kommt es aus Sicht der Erzieherinnen zu Störungen im Tagesablauf der Vorschulgruppe. Die Vorschulgruppe ist eine Kindergartengruppe, die einen Kindergartentagesablauf und keinen Schultagesablauf haben sollte. Die Störung des Tagesablaufes der Vorschulkinder wird von der interviewten Erzieherin wie folgt begründet: Die Lehrerinnen führen mit jeweils acht Kindern der Vorschulgruppe 20 Minuteneinheiten der schulvorbereitenden Übungen durch. Sie holen die Kinder nacheinander gruppenweise aus den Räumen des Kindergartens im Schulgebäude ab und gehen in einen Klassenraum. Durch diese Maßnahme werde der Tagesablauf der Kindergartenkinder unterbrochen und bringe Unruhe in die Kindergartengruppe, so die Erzieherin.

**Erzieherin:** „Aber wenn wir da so sehr an den Stundenplan gebunden sind, sind wir in den Abläufen eigentlich immer nur in Hektik. Und die Lehrerin kommt dann und sagt, die Gruppe ist jetzt dran. Dann müssen wir das Knall auf Fall stehen und liegen lassen, was aber eigentlich nicht Sinn vom Kindergarten ist und das ist das, wodran wir noch arbeiten müssen, dass das n bisschen fließender übergeht vielleicht“ (Z: 25-30).

Das von der Erzieherin geschilderte Problem verdeutlicht, dass durch das Vorgehen der Lehrerinnen eine dem Selbstverständnis der Erzieherin gemäße Arbeit nicht möglich ist. Die Abhängigkeit von den Rahmenbedingungen der Schule behindert sie dabei, dem Tag eine kindergartengemäße und kindgerechte Struktur zu geben. An den Vormittagen wird die Tagesstruktur durch die Unterbrechungen der Lehrerinnen fremdbestimmt. Die zeitlichen Unterbrechungen durch die schulvorbereitenden Einheiten der Lehrerinnen erschweren es den Erzieherinnen, zusammenhängende Inhalte in der Vorschulgruppe umzusetzen. Die Erzieherinnen müssen ihre pädagogischen Angebote mit hoher Flexibilität planen und beispielsweise Ausflüge mit den Kindern des letzten Kindergartenjahres mit der Schulleiterin absprechen.

Ein Problem in der Kooperation liegt demnach darin, dass der Kindergarten sich an die Rahmenbedingungen der Schule anpasst und diese schulischen Rahmenbedingungen aus Sicht der Erzieherin nicht kompatibel zu den Arbeitsweisen des Kindergartens sind. Die Grundschullehrerinnen dominieren durch ihre anscheinend oftmals spontanen Einsätze in der Vorschulgruppe die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen. Die pädagogischen Abläufe der Vorschulgruppe sind von den knappen Zeiteresourcen der Lehrerinnen abhängig. Damit wird eine inhaltliche Priorität der vorschulischen Inhalte bei der Arbeit mit den Kindern des letzten Kindergartenjahres gesetzt und eine Gewichtung innerhalb der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule zugunsten der Schulstruktur vorgenommen. Die Verschulung der Kinder des letzten Kindergartenjahres findet demnach nicht ausschließlich durch die Vermittlung von vorschulischen Lerninhalten statt, sondern auch durch die Anpassung des Kindergartenalltags an die Strukturen der Schule.

**Erzieherin:** „Ein Problem is, dass manches meiner Ansicht nach verschult wird. Dass wir viele Aufgaben haben, die schon sehr an Schule angelehnt sind. Das ist, äh das nennt sich zum Beispiel 'Hören, Lauschen, Lernen'. Das ist ne super Idee, dass se schonmal mit ner Lehrerin in kleinen Gruppen arbeiten“ (Z: 22-25).

Die Erzieherin steht den schulischen Elementen im Kindergarten ambivalent gegenüber. Einerseits benennt sie die Verschulung der Arbeit mit den Kindern des letzten Kindergartenjahres als Problem und führt beispielhaft das Training zum phonologischen Be-

wusstsein „Hören-Lauschen-Lernen“ an. Andererseits begrüßt sie die konzeptionelle Idee, dass die Kinder die Lehrerin kennenlernen und schulrelevante Inhalte angeboten werden.

Ein weiteres Problem in der Zusammenarbeit liegt aus Sicht der Erzieherin in der unzureichenden Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Lehrerinnen im Kooperationsmodell begründet. Obwohl in regelmäßigen Abständen – im Regelfall einmal monatlich – eine Beratung, die sogenannte Kindergartenrunde, stattfindet, besteht aus Sicht der Erzieherin Bedarf, Angelegenheiten zu besprechen, die über Terminabsprachen und organisatorische Planungen hinausgehen.

**Erzieherin:** „Ist eben viel, was man dann, was man merkt, was nicht offenkundig, wo wir zusammenecken oder was nicht läuft. Was man dann, wenn irgendeiner von uns sagt: ‚Mensch, das läuft so nicht. Wie kömmerst hinkriegen?‘ Aber das ist dann immer so ne Regelung zwischen Tür und Angel. ((lachen)) Und das ist mir auch klar, dass man wieder irschendjemand, der das in dem Moment ja nicht mitkriegt aufn Schlips tritt“ (Z: 139-144).

Die Erzieherin bezieht sich bei ihren Ausführungen auf Probleme und Konflikte, die tägliche Abläufe, Absprachen oder Vereinbarungen betreffen. Zwischen den Erzieherinnen und den Lehrerinnen kommt es zu Konflikten, die auf einer unzureichenden Kommunikationskultur beruhen. Die Erzieherin beschreibt, dass Absprachen „*schnell mal zwischen Tür und Angel*“ getätigt werden und dass aus diesem Grund oft nicht alle Beteiligten an Absprachen angebunden seien. Die sich im Alltag ergebenden kurzfristigen Absprachen führen oft zu Missverständnissen. Diese Art der Absprachen birgt ein großes Konfliktpotential in sich, da gerade in dem beschriebenen außergewöhnlichen Arbeitsumfeld der Erzieherinnen in der Schule aufgrund der kaum routinierten Abläufe Übereinkünfte und Transparenz notwendig sind. Konfliktfördernd ist darüber hinaus, dass die existierenden Routinen in der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule von den Erzieherinnen als nicht optimal empfunden werden.

Die Übergangskoordinatorin schildert ein strukturelles Problem des Kooperationsmodells.

**Koordinatorin:** „Das Problem besteht in der Stadt zwischen Dienstaufsicht und Fachaufsicht, dann gibt's wieder Gelder in der Stadt die getrennt worden: In der Kasse für Hort, Schule, Kindergarten und hier schwimmt irgendwo die Vorschule. Wenn wir was mitmachen wollen brauchen wir Gelder, die auch die Vorschule, die auch der Hort benutzt“ (Z: 96-100).

Es gibt beim Träger, das ist in X-Stadt die Kommune, verschiedene Finanzierungsbudgets für die Bereiche Hort, Schule und Kindergarten. Die aus dem Kindergartengebäude ausgelagerte Vorschulgruppe ist ein Teil des Kindergartens, was die Finanzierung im Grunde unmissverständlich regelt. Durch die Kooperation ergeben sich jedoch nicht eindeutig zuordenbare Abrechnungsvorgänge in Bezug auf die Vorschulgruppe, die Schule und den Schulhort. Die inhaltliche Arbeit der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule wird durch derartige bürokratische Hürden belastet.

Zusammenfassend ist für die Erzieherinnen in X-Stadt zu konstatieren, dass sie kaum in der Lage sind, ihre eigenen Bedürfnisse und die der Kinder des letzten Kindergartenjahres bei der Zusammenarbeit mit der Schule zu vertreten. Bei den Erzieherinnen ist ein diffuses Konstrukt elementarpädagogischer Postulate zu erkennen, die im von der Grundschule dominierten Kooperationsmodell nur vage zum Vorschein kommen: die Kindzentrierung, die Spielkunde und das Kind als aktiver Konstrukteur der Umwelt. Diese elementarpädagogischen Grundsätze werden jedoch von den Erzieherinnen nicht konsequent verfolgt. Die organisatorischen Strukturen und die Machtverteilungen innerhalb dieser Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule überlagern den beruflichen Ethos, sich konsequent für die Interessen der Kinder einzusetzen und blockieren zuweilen die elementarpädagogischen Grundsätze pädagogischen Handelns der Erzieherinnen. Der von den Grundschullehrerinnen gesetzte Fokus auf die Schulvorbereitung der Kinder des letzten Kindergartenjahres wird von den Erzieherinnen als Maxime pädagogischen Handelns anerkannt. Die Erzieherinnen übernehmen die Arbeitsblätter der Lehrerinnen zur Schulvorbereitung und lassen die Tagesstruktur der Kindergartengruppe durch den schulischen Rhythmus fremdbestimmen. Die methodische Umsetzung der Schulvorbereitung der Kinder des letzten Kindergartenjahres wird von den Erzieherinnen an den Bedürfnissen der Kinder ausgerichtet, wenn die Lehrerinnen die Schulvorbereitung nicht durchführen können. Die Rangfolge der Institutionen Kindergarten und Grundschule ist zugunsten der Grundschule festgelegt und die Akteure der Institutionen handeln nach den jeweiligen Implikationen und ihren Zuschreibungen.

### 2.4.2.3 Schulpädagoginnen (C.N.)

#### 2.4.2.3.1 Die Perspektiven der Schulpädagoginnen auf die beiden Bildungseinrichtungen und ihre Normierung durch Kooperation

*„Die ziehen also in ihrem letzten Kindergartenjahr bei uns ein“*

##### Schulleiterin der Grundschule

Die Schulleiterin beschreibt, dass sich bei der praktizierten Übergangsgestaltung die Kinder über einen langen Zeitraum an die Schule gewöhnen können. Hierbei hat sie das gesamte Jahr der Vorschule im Blick, in dem die Kinder des letzten Kindergartenjahres im Schulgebäude sind. Im Interview beschreibt sie die erste Etappe der „Eingewöhnungszeit im Schulgebäude“ der Kindergartenkinder.

*Schulleiterin: „Im Prinzip verläuft das auf einer sehr langen Zeitschiene. Das heißt, die Kinder, die im kommenden Frühjahr eingeschult werden äh begleiten uns bereits ein Jahr im voraus schon hier im Haus. Die ziehen also in ihrem letzten Kindergartenjahr bei uns ein, haben eine naja Pi mal Daumen gesagt achtwöchige Eingewöhnungszeit, wo auch alles nur kindergartenmäßig läuft, aber alles hier im Gebäude. Die dürfen alles nutzen äh vom Spielplatz über Turnhalle, Musikraum, Entspannungsraum und werden aber noch nicht angegliedert. (...) Sie kommen in ein neues Objekt, sie bekommen zum Teil neue Erzieher oder bringen einen Teil Erzieher mit und müssen sich wirklich hier erst in Ruhe eingewöhnen (.) dafür haben sie alle Zeit der Welt“ (Z: 4-13).*

Die Schulleiterin umschreibt den Beginn des letzten Kindergartenjahres als Einzug der Kinder ins Schulhaus. Sie spricht davon, dass die Kinder „bei uns“ einziehen. Sie verdeutlicht ihre Identifikation als Schulleiterin mit der Schule, indem sie durch das Pronomen „uns“ eine Differenz zum Kindergarten benennt.

Die Kinder haben in den ersten acht Wochen nach dem Umzug vom Kindergartengebäude eine „Eingewöhnungszeit“, so die Schulleiterin. In diesen ersten zwei Monaten in der neuen Umgebung laufe alles „sehr kindergartenmäßig“ ab. Die Schulleiterin beschreibt nun, was ihrer Ansicht nach dem Kindergarten gemäß ist, d.h. dem Alltag eines Kindergartens entspricht. Die Kinder dürften, so die Schulleiterin, in dieser ersten Zeit alle Räume nutzen – sie benennt die Turnhalle, den Musikraum und den Entspannungsraum – ohne schon an das Programm der Schule angegliedert zu sein. Die Schulleiterin spricht hier von der Angliederung der Kinder des letzten Kindergartenjahres an die Schule. Diese Angliederung der Kindergartenkinder an den Schulalltag geschieht offenbar nach der achtwöchigen Eingewöhnungszeit. Die Vermutung liegt nahe, dass

die Schulleiterin unter der Einschätzung „*kindergartenmäßig*“ eine wenig strukturierte Spielzeit der Kinder innerhalb des Tagesablaufs versteht.

Die Schulleiterin führt aus, die Kinder brauchen diese Zeit der Eingewöhnung, da das Gebäude und eine Erzieherin neu für sie seien. Die Vorschulgruppe hat zwei Erzieherinnen. Eine Erzieherin lernen die Kinder in der neuen Umgebung des Schulgebäudes kennen, die andere ist den Kindern aus ihrer bisherigen Kindergartenzeit vertraut.

Die Schulleiterin vergleicht die Situation der Kinder des letzten Kindergartenjahres in X-Stadt mit der Situation der Kinder, die wie herkömmlich in der ersten Klasse in das Schulgebäude kommen und stellt fest: Wenn die Kinder als Erstklässler in die Institution Schule kommen, bestehe die Möglichkeit der langsamen Gewöhnung an das Gebäude und die Lehrerinnen nicht. Nach ihrer Aussage haben die Kindergartenkinder des letzten Kindergartenjahres in dieser Art der Kooperation, wie sie in X-Stadt zwischen Kindergarten und Grundschule praktiziert werde, für diesen Prozess der Gewöhnung an das Schulgebäude und die Lehrerinnen „*alle Zeit der Welt*“. Die Schulleiterin sieht im Rahmen dieser Kooperation die Chance, dem Bedürfnis der Kinder nach Eingewöhnung gerecht zu werden.

#### 2.4.2.3.2 „Ernst des Lebens“ versus „Leichtigkeit des Lebens“

*„Die sollen sich in ihrem Spiel entfalten, aber trotzdem kleinschrittig vorbereitet werden, zu dem was mal der Ernst des Lebens wird, in dem Sinne.“*

Die Schulleiterin beschreibt das Ziel dieser Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in X-Stadt als die Heranführung der Kindergartenkinder an die Abläufe der Schule. Den Vorteil dieser Kooperationsregelung sieht die Schulleiterin darin, dass die Kinder an die Schule herangeführt werden können, ohne dabei in ihrem Bedürfnis nach Spiel und Entfaltung beschnitten zu werden.

*Schulleiterin:* „Wir möchten auch das zeigen, so dass die also auch sehen, was heißt Schule. Was wird da gemacht und aber auch ihren Freiraum, Spiel trotzdem weiter behalten. Was da ganz wichtig ist, also sie sollen ja nicht hier oben einziehen und sagen ich bin jetzt in der Schule. Das ist das, was wir nicht möchten. Die sollen sich in ihrem Spiel entfalten, aber trotzdem kleinschrittig vorbereitet werden, zu dem was mal der Ernst des Lebens wird, in dem Sinne“ (Z: 53-58).

Die Kinder sollen im in das Schulgebäude ausgelagerten letzten Kindergartenjahr „*kleinschrittig*“ auf die Schule vorbereitet werden und sich dennoch in ihrem Spiel ent-

fallen können, so die Schulleiterin. Die Schulleiterin verwendet eine Metapher für die Institution der Schule. Sie spricht von der Schule, die als „*der Ernst des Lebens*“ für die Kinder erfahrbar werde. Die Bedeutungszuschreibung, die die Schulleiterin den Institutionen Kindergarten und Schule verleiht, wird an dieser Metapher sichtbar: Die Schule wird von ihr beschrieben als Institution in der der „*Ernst des Lebens*“ auf die Kinder zukommen werde, d.h. in der Schule werden für die Kinder lebensentscheidende Weichen gestellt werden. Hier wird die Auffassung der Schulleiterin zur Schule als die die Kinder selektierende Institution verdeutlicht. Der Bezug dieser Auffassung der Schulleiterin zur Selektionsfunktion der Schule ist eindeutig. Die Schulleiterin nimmt mit ihrer verwendeten Metapher der Schule implizit eine Gegenstanordnung von Schule und Kindergarten vor. Im Gegensatz zur Schule als Institution in der der „*Ernst des Lebens*“ wirksam wird, ist die Kindertagesstätte eine Institution, in der die „*Leichtigkeit des Lebens*“ zum Zuge kommt. Der Kindergarten wird in dieser Gegenstanordnung als ein unbeschwerter Raum aufgefasst, in dem die spielerische Entfaltung der Kinder Priorität hat. Offenkundig meint die Schulleiterin, dass das Bedürfnis der Kinder nach spielerischer Entfaltung nur mit dem Kindergartenalltag und nicht mit dem Schulalltag vereinbar ist. Das heißt, Kindergarten ist Spielzeit und Schulzeit ist Lernzeit. Die Sicht der Schulleiterin auf die beiden Institutionen, Kindergarten und Schule, wird sichtbar. Im Kindergarten haben die Kinder aus Sicht der Schulleiterin Freiräume – diese Freiräume werden synonym als Spielzeit bezeichnet. Kommen die Kinder dann in die Schule, werden diese Freiräume der Spielzeit in Pflichten der Lernzeit umgewandelt. Die Prioritäten von Spielen und Lernen werden beim Wechsel der Kinder von der Institution Kindergarten zur Institution Schule verschoben. Das Spiel der Kinder wird von der Schulleiterin nicht als Bildungsprozess erkannt, in dem sich das Kind aktiv mit der Umwelt auseinandersetzt. Die Bildungsprozesse, die ein Kind in der Schule vollzieht, werden von der Schulleiterin bedeutsamer eingeschätzt als die Bildungsprozesse des Kindes im Kindergarten. Informelle Bildungsprozesse des Kindergartens werden damit von der Schulleiterin den formellen Bildungsprozessen der Schule untergeordnet.

Die Kinder des letzten Kindergartenjahres in X-Stadt erlangen durch die intensive einjährige Vorbereitungszeit auf die Schule Kompetenzen, den Anforderungen der Schule gerecht zu werden. Es wird deutlich, dass die Schulleiterin von einer Institutionszentrierung ausgeht, bei der die Kinder des letzten Kindergartenjahres an die Anforderungen der Schule angepasst werden, und sie nicht von einer Kindzentrierung ausgeht, bei der die Institution Schule an den Bedürfnissen der Kinder orientiert ist.



**Schulleiterin:** „Wo können wir das Kind abholen, dann wenns in die Schule reinkommt oder was muss bis dahin noch getan werden. Also wenn ich mal drin bin und das ein oder andere nicht nur mir auffällt. Was kümmert den Eltern jetzt noch empfehlen. Ja was kann bis dahin noch zum Schuleintritt im Vorfeld noch geleistet werden, nicht dass wir dann erst im September anfangen mit dem Kind. Zum Beispiel äh wenns um feinmotorische Sachen geht, ne Ergotherapie, ne Sprachtherapie, wenn uns bestimmte Laute auffallen, die nicht richtig formuliert werden oder wenn das Kind zum Beispiel Mehrfachwörter im Satz überhaupt nicht wiederholen kann (.) das ist ne Konzentrationsübung, Aufmerksamkeit alles sowas, Mengenlehre ist das auchn Teil, was der Kindergarten noch leisten kann, wenn man sagt, Mensch hier macht mit dem noch mal Würfelbilder. Ja oder alles sowas alles was uns auffällt in diesem gesamten Ablauf in diesem Übergang von Kindergarten in der täglichen Arbeit oder wo mer sagen hier brauch mer n Spezialisten. Dann empfehlen wir den Eltern im Gespräch: holen sie sich maln Rezept zur Ergo oder gehen sie bitte nochmal zum Logopäden“ (Z: 171-184).

Die Schulleiterin hat durch dieses Übergangsmodell im weitaus umfangreicheren Maße als bei anderen Kooperationsweisen von Kindergärten und Grundschulen die Möglichkeit, die zukünftigen Schüler und Schülerinnen und ihre Fähigkeiten ein Jahr vor der Schule kennenzulernen. Sie hat nach eigenen Angaben dadurch die Chance, in dieser Zeitspanne eine Analyse der Lernvoraussetzungen vorzunehmen und gegebenenfalls Fördermöglichkeiten einzuleiten. Ohne die Einschätzung der Kinder durch sie oder die Lehrerinnen würden diese Maßnahmen erst mit dem Schuleintritt beginnen können, so die Schulleiterin. Die Schulleiterin erwähnt die Erzieherinnen des Kindergartens im Zusammenhang mit der Einschätzung der Kinder des letzten Kindergartenjahres nicht, obwohl sie davon ausgehen könnte, dass die Erzieherinnen – da sie die Kinder und deren Entwicklung einige Jahre kennen – solche Einschätzungen vornehmen könnten. Diese Möglichkeit der Absprache mit den Erzieherinnen über ein Kind zieht die Schulleiterin nicht in Betracht. Sie möchte, dass den Kindern bis zum Schulbeginn bessere Voraussetzungen für die Schule – deren Anforderungen sie kennt – ermöglicht werden. Sie legt ihr Augenmerk auf die auszugleichenden Schwächen und Defizite der Kinder, an denen bis zum Übertritt in die Schule gearbeitet werden könne. Sie beschreibt es als großen Vorteil, die Kinder schon so frühzeitig einschätzen zu können und deren Fähigkeiten mit den Anforderungen der Schule abzugleichen. Sowohl die Eltern als auch die Erzieherinnen des Kindergartens, also die Erzieherinnen der Kinder des letzten Kindergartenjahres bekommen von der Schulleiterin Empfehlungen der gezielten Förderung einzelner Kinder. Sie benennt dabei mögliche feinmotorische, logopädische und ergotherapeutische Förderschwerpunkte genauso wie die Förderung des Verständnisses der Mengenlehre oder Konzentrationsübungen der Kinder. Der institutionsspezifische Blick

der Schulleiterin – der ein schulspezifischer ist – auf die Kompetenzen bzw. Defizite der Kinder wird von ihr unterstrichen. Es hat den Anschein, als müssten sich Kinder, Eltern und Erzieherinnen nach dem Kompass der Schule – in der die Schulleiterin die Richtlinienkompetenz hat – ausrichten.

#### 2.4.2.3.3 Gleichberechtigung und Dominanz der Pädagoginnen:

*„Nur wenns die Erzieher leisten, das ist richtig und soll auch so gemacht werden, aber wir möchten ja immer noch son Blick mit drauf haben um zu wissen was kriegmer für Kinder.“*

Die Schulleiterin macht im Interview deutlich, dass die vorschulischen Inhalte der Gruppe des letzten Kindergartenjahres und die Organisation des Schulpersonals, also der Lehrerinnen, sowie die Koordination der Räume in ihrem Zuständigkeitsbereich liegen. Sie führt beispielsweise aus, dass das Basaltraining von ihr selbst, den Erzieherinnen der Kindertagesstätte und den Lehrerinnen übernommen werde, im besten Fall jedoch werde das Basaltraining von der Lehrerin begleitet, die die zukünftige erste Klasse übernehme. Dies sei in den letzten zwei Jahren nicht der Fall gewesen, da personalbedingt diese Lehrerinnen nicht mit freien Stunden zur Verfügung gestanden haben, so die Schulleiterin.

Die Schulleiterin führt weiterhin aus, dass sie sich auf die Erzieherinnen des Kindergartens verlassen können müsse, da sie aus schulorganisatorischen Gründen gerade keine Lehrerinnen für die Schulvorbereitung der Kinder des letzten Kindergartenjahres zur Verfügung habe. Die Schulleiterin spricht in diesem Kontext von den Erzieherinnen der Kindertagesstätte als Kolleginnen. Sie sind aus ihrer Sicht Kooperationspartnerinnen, auf die sie sich verlassen könne.

***Schulleiterin:** „Ich musste mich wirklich drauf verlassen können, was machen die Kollegen im Kindergarten. Da kann ich mich drauf verlassen, das weiß ich, dass das funktioniert und ich konnte mir wirklich nur die Bögen nehmen zur Auswertung, um zu schauen, wo jetzt Antrag auf Rückstellung ist, äh warum und weshalb und was kömmer machen“ (Z:100-104).*

Die Schulleiterin lässt sich die sogenannten „Bögen“ – Arbeitsblätter, die die Erzieherinnen aus „Lehrerinnenmangel“ mit den Kindern der Vorschulgruppe erarbeitet haben – von den Erzieherinnen aushändigen, um eine Auswertung vorzunehmen. Auf Grundlage der von der Schulleiterin selbst vorgenommenen Auswertung dieser „Bögen“ des Basaltrainings nimmt sie eine Einschätzung möglicher Anträge zur Rückstellung von

Kindern vor und zieht Fördermaßnahmen in Betracht. Die Rückstellung eines Kindes bedeutet, dass ein Kind, das im kommenden Schuljahr regulär einzuschulen wäre, noch ein weiteres Jahr im Kindergarten verbleibt.

Aus Sicht der Schulleiterin ist die Übertragung der schulvorbereitenden Aufgaben an die Erzieherinnen ein Vertrauensbeweis gegenüber ihrer Arbeit. Die Interviewerin fragt nach, ob die vorschulischen Inhalte, wie Basaltraining etc. in der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule vorrangig in der Verantwortung der Schule liegen.

***Schulleiterin:** „Schule, richtig. Ja wird also von Lehrerkollegen gemeinsam mit dem Erzieher durchgeführt. (...) und genauso ist es mit dem Basaltraining. Die kennen das, wir hams drei Jahre schon gemeinsam gemacht. Die wissen wo's steht, die nehmen sich das mit den Kindern, können durchführen, die wissen wie die Bögen ausgefüllt werden, damit wir also dann draufschauen können, wenn wir irgendwas auswerten wollen. Die Sache ist nur die, wenns die Erzieher leisten, ist das richtig und soll auch so gemacht werden. Aber wir möchten ja immer noch son Blick mit drauf haben, um zu wissen was krieger für Kinder“ (Z: 160-171).*

Die Schulleiterin bestätigt die Frage der Interviewerin und führt aus, dass vorschulische Programme Schulangelegenheiten seien und diese sowohl von Lehrerinnen als auch von Erzieherinnen durchgeführt werden. Bedingt durch den Personalmangel der Schule haben auch die Erzieherinnen der Kindertagesstätte das Basaltraining übernehmen müssen. Aus Sicht der Schulleiterin gibt es keine Abwertung der Fähigkeiten der Erzieherinnen, wie von der Kindergartenleiterin (vgl. Abschnitt 2.4.2.2) angenommen. Die Leiterin der Schule führt aus, das Basaltraining sei in den letzten drei Jahren gemeinsam von Lehrerinnen und Erzieherinnen durchgeführt worden. Die Erzieherinnen kennen die Inhalte des Basaltrainings und können deshalb dieses vorschulische Programm übernehmen, so die Schulleiterin. Sie verweist darauf, dass die Erzieherinnen „wissen wo's steht“ und bezieht sich hierbei auf die Arbeitsblätter, die die Kinder des letzten Kindergartenjahres ausfüllen sollen. Offenbar sind die Arbeitsblätter Eigentum der Schule und werden in den Räumen der Schule aufbewahrt. Der Grund, dass die Lehrerinnen der Schule die vorschulischen Maßnahmen durchführen, liegt in der Absicht, die Fähigkeiten der Kinder vor Schulbeginn einschätzen zu können. Die Erzieherinnen haben aus Sicht der Schulleiterin die Kompetenz, die vorschulischen Einheiten durchzuführen, jedoch wird ihnen die Fähigkeit der Beurteilung der Arbeiten der Kinder nicht zugestanden. Den Erzieherinnen wird von der Schulleiterin zugetraut, dass sie die vorgefertigten Inhalte durchführen können – jedoch werden ihnen diese Aufgaben nur dann übertragen, wenn die Lehrerinnen keine zeitlichen Kapazitäten haben. Die Beurteilung der Leistungen der Kinder des letzten Kindergartenjahres und die daraus resultierenden

Maßnahmen sowie die Entscheidungshoheit über die Schullaufbahn der Kinder liegen bei den Lehrerinnen insbesondere bei der Schulleiterin. Die Erzieherinnen fungieren in dieser engen Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule als Erfüllungsgehilfinnen der Grundschullehrerinnen.

Zusammenfassend ist zu den Schulpädagoginnen in X-Stadt zu sagen, dass sie autonom im Schulkontext agieren. Die Arbeit des Kindergartens hat keinen Einfluss auf die Arbeitsweisen der Schule. Die Grundschullehrerinnen können ihre Vorstellungen innerhalb der Kooperation zwischen dem Kindergarten und der Schule formulieren und umsetzen. Die räumliche Nähe der Einrichtungen – die Kindergartenkinder des letzten Kindergartenjahres befinden sich im Schulgebäude – wird in den Interviews als Vorteil für die Kinder betrachtet. Die primärpädagogischen Ziele werden im letzten Kindergartenjahr konsequent verfolgt: Nach einer Eingewöhnungsphase von ca. acht Wochen ist es das Ziel der Grundschullehrerinnen, die Kinder auf die Schule vorzubereiten. Dies geschieht mit Hilfe von drei Trainingsprogrammen, die die Grundschullehrerinnen nach Möglichkeit selbst mit den Kindern einmal wöchentlich durchführen. Die Trainingsprogramme sollten vorzugsweise von einer Grundschullehrerin betreut werden, damit sie einschätzen kann, mit welchen Fähigkeiten und/oder Defiziten ein Kind ausgestattet ist und eingeschult wird. Das als Vorbereitungsjahr auf die Schule wahrgenommene letzte Kindergartenjahr der Kinder soll genutzt werden, um Regressionen der Kinder zu bearbeiten. Ein Schwerpunkt der Kooperation liegt aus der Perspektive der Grundschullehrerin in der Anpassung der Kinder an die Anforderungen der Schule. Dabei haben die Trainingsprogramme Priorität. Der Schulleiterin selbst und ebenso den Grundschullehrerinnen obliegen die Auswertungen der Arbeitsbögen der Trainingsprogramme der Kinder. Das heißt, die Schulpädagoginnen sehen sich selbst als Expertinnen für die Bewertung der Leistungen der Kinder. Die schulischen Elemente innerhalb der Schulvorbereitung des letzten Kindergartenjahres werden von den Grundschullehrerinnen und der Schulleiterin ausgewählt und vorbereitet. Die von den Schulpädagoginnen bewerteten Leistungen der Kinder des letzten Kindergartenjahres sind im Kooperationsstandem in X-Stadt ein wichtiges Kriterium, um die Schulfähigkeit eines Kindes beurteilen.

#### 2.4.2.4 Eltern (C.N.)

##### 2.4.2.4.1 Die Perspektiven der Eltern auf die beiden Bildungseinrichtungen und ihre Normierung durch Kooperation

*„So isses ja dann doch so'n Zwischending.“*

Die Elterninterviews geben Auskunft darüber, wie die Eltern den Kindergarten, den ihre Kinder besuchen, wahrnehmen. Es wird herausgearbeitet, wie die Eltern die personelle und die institutionelle Ebene des Kindergartens beurteilen. Darüber hinaus betrachten wir, inwieweit die strukturelle und inhaltliche Ausgestaltung der Kooperation den Vorstellungen und Wünschen der Eltern zum Übergang entspricht und diese gegebenenfalls beeinflusst.

Eine Mutter gibt ihren Eindruck zum Kindergarten in X-Stadt wider:

***Mutter 1:** „Also ich liebe den Kindergarten, ich hab den gesehen und war gleich begeistert, also.“*

***I:** „Was macht's denn aus? Warum ist denn der so schön?“*

***Mutter 1:** „Na auch so die Außenanlagen und innen und so, also die Erzieher (.) doch, die geh'n auch auf ein' ein, also .. wenn man ein Problem hat“ (Z: 168-174).*

Die Mutter beschreibt, sie habe den Kindergarten gesehen und sei begeistert gewesen. Der Kindergarten in X-Stadt befindet sich im Ortskern der Kleinstadt. Es ist ein typischer DDR-Flachbau einer damals üblichen Kinderkombination<sup>89</sup> mit einer großen Außenanlage. Die Räume des Kindergartens sind teilsaniert und das Mobiliar ist in weiten Teilen aus Beständen der DDR. Da der Kindergarten aufgrund seiner Erscheinung aus unserer Sicht wenig Charme hatte, um sich in ihn zu „verlieben“, fragen wir nach, was den Kindergarten aus der Sicht der Mutter auszeichnet. Die Mutter bezieht sich auf die Räume und die Außenanlage der Einrichtung sowie auf die Erzieherinnen. Die Mutter fühlt sich von den Erzieherinnen beachtet und ernst genommen. Sie konkretisiert die Empathiefähigkeit der Erzieherinnen noch einmal und ergänzt: *„wenn man ein Problem hat“*. Aus Sicht der Mutter stehen die Erzieherinnen als Ansprechpartnerinnen bei Fragen und Problemen den Eltern zur Verfügung. Sie beschreibt ihre Beziehung zu den Erzieherinnen, wenn sie sagt, dass die Erzieherinnen auf sie eingehen. Es ist demnach

---

<sup>89</sup> Kinderkombinationen waren Institutionen in der DDR, in denen Kinderkrippe und Kindergarten in einem Gebäude untergebracht waren und deren Architektur auf dem gesamten Flächengebiet der DDR einheitlich war.

von besonderer Wichtigkeit, dass Eltern über Ansprechpartnerinnen in der pädagogischen Einrichtung verfügen, insbesondere dann, wenn sie Probleme haben. Das spricht für ein Vertrauensverhältnis zwischen den Eltern und den Pädagoginnen des Kindergartens. Die Mutter führt nicht aus, um welche Art von Problemen es sich handelt.

Die Mutter zweier Kinder beschreibt ihre Wahrnehmung der Kooperation in X-Stadt. Das jüngere Kind ist fünf Jahre alt und besucht den Kindergarten und das ältere Kind ist elf Jahre alt und geht in die vierte Klasse der Grundschule.

***Mutter 2:** „Ähm, tja .. das, ich mein ich bin ja nicht jeden Tag hier und so, aber .. ich denke mal, dass die Kommunikation zwischen Schule und Kindergarten, weil das eben neu is, der Kindergarten will sein Ding machen und die Schule will ihr Ding machen und .. diese Zusammenarbeit, da hängt's glaub ich noch ein bisschen“ (Z: 153-156).*

Diese Mutter räumt ein, die Situation nicht umfassend beurteilen zu können, da sie nicht täglich vor Ort sei. Sie beschreibt die Schule und den Kindergarten als zwei unterschiedliche Institutionen, die sich voneinander abgrenzen wollen. Ein Problem bei der Zusammenarbeit ist aus Sicht der Mutter die Kommunikation zwischen den Erzieherinnen und den Grundschullehrerinnen. Sie schätzt ein, dass beide Institutionen selbstbestimmt agieren wollen. Vermutlich nimmt sie institutionstypische Arbeitsweisen der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen wahr. Demnach gibt es Zuschreibungen der Mutter über die Arbeitsweisen und Zuständigkeiten beider Institutionen Kindergarten und Grundschule. Aus ihrer Sicht ist die Kommunikation zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen zu verbessern. Sie sieht einen Grund für die noch nicht reibungslos funktionierenden Abläufe darin, dass die räumliche Zusammenlegung innerhalb des Kooperationsprojektes erst kurze Zeit praktiziert werde. Die Mutter sieht demnach vor allem in der Art und Weise der Kommunikation das Defizit in der Kooperation von Kindergarten und Grundschule.

Bezogen auf die Kinder, die den Übergang vollziehen, formuliert eine andere Mutter Vorteile dieses Kooperationsmodells. Insbesondere die Schnupperstunden in den Schulklassen hebt sie hervor.

***Mutter 1:** „Hm... Naja doch, sie kannten dann auch schon mal die Lehrer. Die dürfen ja schon mit rein schnüffeln in die - in die Klassen. Also.. doch .. fand ich schon schön, also... also doch, die kannten ja dann auch schon das Umfeld und dann konnten die ja gleich dann die Lehrer schon mit ansprechen und ham dann auch mal mit in den Klassen gegessen jetzt und kannten die Kinder“ (Z: 39-43).*

Diese Mutter sieht in dieser Form der Kooperation die Möglichkeit, dass die Vorschulkinder schon während der Kindergartenzeit die Lehrerinnen, das Gebäude und die Kinder der Schule kennenlernen. Die Kinder erleben bereits im Vorschuljahr die Strukturen der Schule und können sich an den Schulalltag gewöhnen. Die Mutter hebt insbesondere die Beziehung der Kinder zur Lehrerin hervor, wenn sie sagt, die Kinder können die Lehrerin – durch das dem Schulbeginn vorgelagerte Kennenlernen – ansprechen. Hierdurch wird die Relevanz der persönlichen Beziehung des Kindes zur Lehrerin für die Eltern deutlich.

Eine andere Mutter bezog sich bei der Antwort auf die Frage nach den Vorteilen der Kooperation auf die vorschulischen Elemente im letzten Kindergartenjahr.

***Mutter 3:** „Also .gut find ich schon so .. wie soll ich denn das jetzt sagen ... ähm .. na doch, dass es schon bissel geregelter, also so bisschen geregelter lernen, nicht mehr ganz so spielerisch, sondern schon 'n bisschen konkreter“ (Z: 240-242).*

Die Mutter nimmt eine Zuschreibung der Vorschule und des Kindergartens vor. Aus ihrer Sicht ist die Vorschule „geregelter“ und nicht mehr so spielerisch wie der Kindergarten. Es wird deutlich, dass die Mutter im Kindergarten das Spielerische in den Vordergrund rückt. Demnach sind die Pädagoginnen im Kindergarten eher dafür zuständig, den Alltag spielerisch zu gestalten. Damit wird eine Abgrenzung informeller und formeller Lerninhalte und damit verbundener Didaktik vorgenommen. Die Schule wird von der Mutter mit geregelten Lernstrukturen verbunden. Dies macht auf eine von ihr vorgenommene Wertung bezogen auf die Form des Lernens aufmerksam. Die Mutter ist vermutlich daran interessiert, dass ihr Kind die Lerninhalte der Schule erfasst und hofft, dass in der gezielten Vorbereitung die Bedingungen hierfür geschaffen werden.

***Mutter 3:** „Sie sind dann schon ein Jahr oben in der Schule, um alles dort oben kennen zu lernen, um da dann im Endeffekt vielleicht nicht ganz so'n Unterschied vielleicht nicht ganz so groß von hier gleich ganz oben in die Schule und gleich Schule. So isses ja dann doch so'n Zwischending“ (Z: 289-293).*

Ein weiterer Vorteil, den diese Mutter formuliert, ist der Übergang vom Kindergartenkind zum Schulkind in zwei Etappen. Es findet gewissermaßen ein Übergang vom Kindergartenkind zum Vorschulkind – mit Ortswechsel – statt und ein Übergang vom Vorschulkind zum Schulkind – mit formalem Statuswechsel. Mit diesem stufenweisen Übergang ist die Hoffnung verbunden, dass den Kindern der tatsächliche Übergang zur Schule leichter fallen wird. Diese Form der Übergangsgestaltung wird von der Mutter

als ein schonender Übergang beschrieben, bei dem die Kinder sich langsam an die Bedingungen der Schule gewöhnen können. Im Zwischenstadium der Vorschule werden sowohl elementarpädagogische als auch primarpädagogische Elemente wirksam, so dass es von der Mutter als „*Zwischending*“ benannt wird.

#### 2.4.2.4.2 Das Bedürfnis der Eltern nach Information und Partizipation

##### „*Wir ham Wünsche geäußert*“

Der Auswertung der Elterninterviews kann das Bedürfnis der Eltern nach Partizipation bei der Übergangsgestaltung entnommen werden. Die Partizipation der Eltern innerhalb der Kooperation ist konzeptionell festgeschrieben und sieht vor, dass die Eltern der Vorschulkinder am ersten Informationselternabend in den Räumen der Schule einen Elternbeirat wählen. Dem gewählten Elternbeirat der Vorschulkinder ist gestattet, an den Schulkonferenzen der Schule teilzunehmen und dort aktiv zu wirken. Da die Vorschulkinder und deren Eltern institutionell dem Kindergarten angehören, ist dies eine Besonderheit, die sich aus der Form dieser Kooperation ergibt. Es gibt jedoch keine Elternabende, an denen Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen gemeinsam teilnehmen. Die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen agieren beim Übergang der Kinder vom Kindergartengebäude in das Schulgebäude getrennt voneinander. Die Zuständigkeit für die Arbeit mit den Eltern, die formal Eltern eines Kindergartenkindes sind – das jedoch in den Räumen der Grundschule verweilt – scheint ungeklärt.

Der Kindergarten arbeitet in altershomogenen Gruppen und die beiden Erzieherinnen der Gruppe begleiten die Kinder während der gesamten Kindergartenzeit. Das heißt, die Kinder haben in der Regel vier Jahre lang zwei Bezugserzieherinnen. Aufgrund der Übergangsregelung, die einen Ortswechsel der Kindergartenkinder im letzten Kindergartenjahr in die Grundschule vorsieht, ist es nicht selbstverständlich, dass die Erzieherinnen der Vorschulgruppe mit den Vorschulkindern in das Gebäude der Schule wechseln. Die Personalentscheidung wird jedes Jahr neu getroffen.

**Mutter 3:** „Ähm sagen wir mal so: *Wir ham Wünsche geäußert im Elternabend, wer mit hoch gehen soll. Als wir praktisch gesagt haben, dass die Kindergartenerzieherin, die praktisch von Anfang an die Kinder hat, das letzte Jahr auch mit hoch geht und die Kinder auch noch das letzte Jahr hat und nicht dass sie so das eine Jahr ne Neue kriegen. Hm aber ob's dann im Endeffekt so is, das wiss' mer noch nich so ganz. Also wer jetzt von den Erziehern hier unten is, ob jetzt die Erzieherin hoch geht oder jemand anders. Das erfahr'n wir dann erst später*“ (Z:62-72).



Die Eltern haben beim Elternabend im Kindergarten den Wunsch geäußert, so die Mutter, mindestens eine der bisherigen Erzieherinnen der Kinder solle sie auch im Vorschuljahr begleiten. Die Eltern legen demnach Wert auf die persönliche Beziehung der Erzieherin zu den Kindern. Es ist ihnen wichtig, dass der Ortswechsel mit einer vertrauten Erzieherin stattfindet. Jedoch beklagen sich die Eltern, dass sie nicht wissen, ob ihre Wünsche berücksichtigt werden. Welche Kriterien bei der Personalentscheidung eine Rolle spielen, wird den Eltern nicht mitgeteilt.

Bezüglich der inhaltlichen Gestaltung der Vorschule werden die Eltern nicht informiert. Eine Mutter berichtet, die Eltern seien lediglich gefragt worden, ob sie mit einer Bewertung der Leistungen der Vorschulkinder einverstanden seien.

*Mutter 3:* „Es is aber mit den Eltern ja, also was mal abgesprochen, also mal gefragt worden is, ob das ok wäre, praktisch schon so 'ne Art Benotung einzuführen“ (Z: 35-36).

Es geht in diesem Beispiel nicht um Partizipation im Sinne von Beteiligung und Erziehungspartnerschaft, sondern um die Zustimmung der Eltern zur Leistungsbewertung in der Vorschule.

#### 2.4.2.4.3 Verunsicherung der Eltern

*„Weil man's nich so richtig erfährt. Also, hier erfährt man noch nix“*

Den Interviews ist zu entnehmen, dass die Eltern mit dem Kindergarten und den Gegebenheiten der ausgelagerten Vorschulgruppe zufrieden sind. Dennoch kristallisierten sich Unsicherheiten der Eltern bezüglich des räumlichen Wechsels ihrer Kinder heraus. Obwohl die ausgelagerte Vorschulgruppe der Kindergartenkinder konzeptionell dem Kindergarten zugehörig ist, wird diese räumliche Trennung von den Eltern bereits als erster Übergang wahrgenommen. Die Vorteile liegen aus Sicht der Eltern darin, dass die Kinder bereits im letzten Kindergartenjahr die Möglichkeit bekommen, die räumlichen Gegebenheiten der Schule, die Abläufe des Schullalltags und die Grundschullehrerinnen sowie die Schulkinder kennenzulernen. Die Statuspassage vom Kindergartenkind zum Schulkind erfolgt aus Elternsicht mit dem tatsächlichen Schuleintritt des Kindes.

*Mutter 2:* „Also vorm Übergang Schule hab ich mehr Angst, wie jetzt vom Kindergarten zur Vorschule, weil das ja noch mal getrennt is, Schule und .. ne, die ham zwar schon 'n bisschen Kontakt und kriegen auch Paten und alles ... das is gut, aber eben so komplett den Übergang zur Schule ... is dann nochmal anders für mich. Wenn se dann richtje Noten ham, dann gibts kein zurück. Mit dem ganzen Stoff da müssen se dann mit kommen“ (Z: 118-123).

Vor dem Übergang des Kindes zum Schulkind hat die Mutter mehr Befürchtungen als vor dem räumlichen Wechsel vom Kindergartengebäude in das Schulgebäude. Mit dem Übergang in die Schule verbindet die Mutter Leistungsdruck, der auf ihr Kind ausgeübt wird. Die Mutter formuliert die Angst, ihr Kind könne den Anforderungen der Schule nicht gerecht werden. Der Leistungsbewertung und der damit verbundenen Selektionsfunktion der Schule zollen die Eltern größeren Respekt als der bloßen räumlichen Veränderung, die die Vorschulkinder vollziehen.

Die Eltern wünschen sich Informationen vom Kindergarten und der Schule über die Gestaltung des Vorschuljahres, über dessen Ablauf, über die räumlichen Bedingungen und über ihre Ansprechpartnerinnen.

***Mutter 3:** „Aber wir Eltern oder wir, ham jetzt da noch gar nich irgendwie kontaktmäßig was gehabt. Das wir ja noch nich wissen, also wie's oben abläuft, wie's aussieht. Ähm .. Da hätt ich schon gerne mal so was gehabt, wie dass man mal .. dass uns oben mal gezeigt wird, wo's is, wie das vielleicht aussieht, oder mit wem dann - wer noch so oben is. Weil man's nich so richtig erfährt. Also, hier erfährt man noch nix, da wird noch gesagt: Oh, is noch Zeit, is noch Zeit, wir ham noch Zeit .. und dann...“ (Z: 98-103).*

Die Eltern sind unzufrieden mit dem Mangel an Informationen durch die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen zur Übergangsgestaltung der Kinder. Beruhigt und vertröstet zu werden, hinterlässt bei den Eltern das Gefühl, von den Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen nicht ernst genommen zu werden. Auch dann, wenn die Eltern bei den Erzieherinnen nachfragen, wie das Vorschuljahr gestaltet wird, erhalten sie unzureichende Auskünfte. Dieses Informationsdefizit verunsichert die Eltern. Sie wissen nicht, was auf ihr Kind zukommt, kennen die räumlichen Gegebenheiten nicht und wissen nicht, welche Erzieherin die Kinder begleitet. Auch die inhaltliche Ausgestaltung des letzten Kindergartenjahres und der Zeitpunkt des Wechsels sind den Eltern unbekannt. Die Partizipation der Eltern ist jedoch – bei Licht besehen – die Voraussetzung dafür, dass sie als Akteure des Übergangs handlungsfähig werden, um ihre Kinder bei der Bewältigung des Übergangs zu unterstützen.

Einige Eltern sind darüber hinaus verunsichert, ob die Übergangsgestaltung in X-Stadt, die in weiten Teilen an die Bedingungen der Schule angepasst ist, gut für die Kinder ist.

***Mutter 2:** „Aber naja ich weiß manchmal nich, ob ein Jahr Kindergarten noch besser gewesen wäre. Das se noch ein bisschen hätten spielen können. Das Schulgebäude is ja doch viel größer und die vielen Kinder, naja und die Schulklingel – is auch nen bisschen komisch. Aber ich glaub die hams im Griff und das ist wichtig, dass ich weiß, die machen das gut mit'n Kindern“ (Z: 88-92).*

Die Mutter hat Sorge, dass ihr Kind mit der fremden Umgebung des Schulgebäudes überfordert ist. Sie hinterfragt die Möglichkeit der Gestaltung des letzten Kindergartenjahres und formuliert, die Kinder hätten in den Kindergartenräumen mannigfaltigere Spielmöglichkeiten gehabt. Die Mutter überlegt vermutlich dabei, dass die Kinder im Kindergarten altersentsprechend und kindgerecht betreut werden und dass dies in den in der Schule gegebenen räumlichen und institutionellen Strukturen nicht möglich ist. Sie geht offenbar von einem Spielbedürfnis der Kinder in diesem Alter aus und ist sich nicht sicher, ob in der Vorschulgruppe diesem entsprochen werden kann. – Die Mutter vertraut dann jedoch wieder den Pädagoginnen der Vorschulgruppe und stellt ihre Bedenken zurück. Sie fühlt ihr Kind dann doch gut aufgehoben und traut den Erzieherinnen erneut Handlungssicherheit und Einfühlungsvermögen zu.

Es ist von großer Bedeutung, dass die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen den Eltern Sicherheit beim Übergang ihrer Kinder vom Kindergarten in die Grundschule geben. Innerhalb der Vernetzung der beiden Institutionen können die Absprachen der Termine und der gemeinsamen Rituale sowie die Transparenz der pädagogischen Arbeit zu einem gelingenden Übergang beitragen. Durch transparente Arbeit ließen sich Eltern in den Alltag der Kindertageseinrichtung und der Schule einbeziehen, so dass sie im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft Wertschätzung für sich und ihr Kind erfahren könnten.

In X-Stadt lassen sich gerade in Bezug auf Transparenz, Information und Kommunikation erhebliche Reserven von Seite des Kindergartens und von Seite der Grundschule in der Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule aufzeigen, insbesondere bei der Frage der Partizipation der Eltern.

#### **2.4.2.4.4 Die Relevanz der Bindung der Kinder zur Erzieherin**

*„weil dann is wenigstens jemand da, den er von Anfang äh, oder den er so hat.“*

In allen Elterninterviews wird die Bindung zur Bezugserzieherin der Kinder hervorgehoben. Eine Mutter beschreibt, ihr Kind habe Schwierigkeiten, sich an Veränderungen zu gewöhnen. Deshalb wünscht sie, ihr Sohn brauche sich in der neuen Umgebung nicht an eine neue Bezugsperson gewöhnen und bekomme Unterstützung durch die ihm vertraute Erzieherin.

**Mutter 3:** *„Hm .. schwer, also er freut sich .. schon .. ähm, ich bin da mal gespannt, wie gesagt, ich werd (.) drauf zu arbeiten, das is manchmal - der hat manchmal mit so Veränderungen .. hat lange gebraucht und der brauch manchmal 'n bisschen .. für so, deshalb, ähm wär's schon nich schlecht, wenn Nadine mit hoch geht, weil dann is wenigstens jemand da, den er von Anfang äh, oder den er so hat“ (Z: 156-160).*

Die Auswertung zeigt, dass der Bindung zu einer Erzieherinnenbezugsperson von den Eltern eine große Bedeutung beigemessen wird. Aus der Sicht der Eltern sind es konstante Beziehungen, die den Kindern helfen sollen, sich auf Veränderungen einzustellen. Gegenüber den Eltern wäre aus deren Sicht zudem von den Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen stärker zu kommunizieren, welche Veränderungen auf das Kind und sie als Eltern zukommen. Denn auch räumliche Veränderungen sind eine Herausforderung für die Kinder und ein Sprung im Entwicklungsprozess. Dieser Entwicklungsprozess sollte von einer vertrauten Person begleitet und gefördert werden. Auch wenn Pädagoginnen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen eine gemeinsame Entwicklungsorientierung und wegen der Entwicklungsförderungs-Relevanz signifikanter Anderer auch die Absicht eint, überdauernde Beziehungen sicherzustellen, um die Entwicklung der Kinder bestmöglich zu begleiten, so können doch strukturelle Bedingungen diese Absicht überlagern. In der Analyse zeigt sich, dass es in der untersuchten Kooperation eher darum geht, den strukturellen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, als den Bedürfnissen der Kinder und deren Eltern gerecht zu werden.

#### **2.4.2.4.5 Befürwortung der Schulzentrierung**

*„Also gut find ich schon so .. wie soll ich denn das jetzt sagen .. ähm .. na doch, dass es schon bissel geregelter, also so bisschen geregelter lernen, nicht mehr ganz so spielerisch, sondern schon 'n bisschen konkreter“*

In der Analyse der Daten zeigt sich, dass die Pädagoginnen der Vorschulgruppe und der Grundschule ihren Schwerpunkt auf eine gezielte Schulvorbereitung der Kinder des letzten Kindergartenjahres legen. Hierbei werden die Kinder an die Strukturen und die Inhalte der Schulzeit herangeführt, um die Grundlage für einen reibungslosen Übergang der Kinder zur ersten Klasse zu ermöglichen. Die Eltern wurden von uns gefragt, ob sie darüber informiert worden sind, mit was und wie sich die Kinder in der Vorschule beschäftigen.

**Mutter 3:** „Naja die müssen mh, ähm, zum Beispiel, ähm .. bunte also Muster fortsetzen, also immer so Wiederkehrendes, meistens dann farblos (.) und die müssen's dann so wie's vorher war nach malen, also weiterführen. Dann Zahlen, also was jetzt so - und Formen. Also alles so was“ (Z: 19-22).

Die Mutter ist gut über die Inhalte der Vorschule informiert. Sie erzählt, das Kind fülle Arbeitsblätter aus, bei denen es Muster erkenne, Vorgegebenes nachzeichne sowie Zahlen und Formen lerne. Die inhaltliche Gestaltung des Vorschuljahres hinsichtlich der Schulorientierung begrüßt und unterstützt diese Mutter.

**Mutter 3:** „Also, ähm, die Vorbereitung hier vom Kindergarten, was jetzt Vorschule betrifft, find ich gut. Man sieht dann mal so Arbeitsblätter, was sie machen, es gibt auch schon wie so 'ne Art kleine Benotung, also so mit Smiley. Dann wenn sie's gut machen, also dass sie sich auch selber - dann ärgern sie sich auch mal, wenn dann doch mal .. ein Smiley mit Gesicht nach unten, was jetzt heißt ‚Nich so‘ oder ‚Da müss' mer noch'n bisschen üben Na. Für ganz gut Gesicht nach oben, wenn mal 'n Fehlerchen war so'n grades Gesicht und wenn's gar nich so - Gesichtchen nach unten und das find ich nich schlecht, weil, da könn' sie sich schon selber mal 'n bisschen, so bisschen Ehrgeiz, sag ich mal (lacht), dass es nächstes Mal vielleicht besser klappt“ (Z: 6-15).

Die Mutter beschreibt die Bewertung der Arbeitsblätter durch Smileys und vergleicht sie mit der Bewertung der Leistungen der Kinder in der Schule durch Noten. Die Bewertung ist nach den Angaben der Mutter für eine gute Leistung ein lachendes Smiley, bei einem kleinen Fehler ist der Mund des Smileys gerade und wenn die Leistung nicht gut ist, gehen die Mundwinkel des Smileys nach unten. Sie hält diese Bewertung für kindgerecht und angemessen. Der Leistungs- bzw. Arbeitsstand der Kinder wird somit sowohl für die Kinder als auch für die Eltern erkennbar und macht deutlich, wo beim Kind Übungsbedarf besteht. Aus der Sicht der Mutter werden die Kinder motiviert, sich auch bei schlechten Leistungen zu verbessern. Sie geht davon aus, der Ehrgeiz der Kinder werde so auch bei schlechteren Bewertungen geweckt.

Es wird deutlich, dass die Eltern die Schulzentrierung des letzten Kindergartenjahres unterstützen. Die Leistungsbewertung gibt ihnen Anhaltspunkte zum Entwicklungsstand ihrer Kinder. Sie gehen davon aus, dass die Kinder optimal auf die Grundschule vorbereitet werden. Die Eltern bekommen Sicherheit für den Übergang der Kinder in die Schule und gehen davon aus, dass diese Form der Vorbereitung das „Fortkommen des Kindes“ in der Grundschule am ehesten sichert.

#### 2.4.2.4.6 Motivation der Kindergartenwahl und der Schulwahl

*„Also war X-Stadt hier eigentlich am naheliegendsten.“*

Die besondere Form der Zusammenarbeit zwischen dem Kindergarten und der Grundschule macht es interessant, aus welchen Beweggründen sich die Eltern für den Kindergarten entschieden haben. Die Frage, ob die Eltern sich für das Konzept des Kindergartens und die damit verbundene Zusammenarbeit mit der Grundschule entschieden haben, wurde von allen befragten Eltern verneint. Die Wahl der Kindertagesstätte wurde mit der Wohnortnähe begründet. Es gibt in X-Stadt eine Kindertagesstätte und eine Grundschule. Ein Betreuungsverhältnis mit einer anderen Einrichtung in regionaler Nähe ist mit einem logistischen Mehraufwand der Eltern verbunden. Alle Eltern trafen entsprechend ihre Entscheidung für den Kindergarten, ohne sich mit dem Konzept der Einrichtung auseinanderzusetzen.

**I:** *„Haben Sie sich vor der Wahl für den Kindergarten mit dem Konzept beschäftigt?“*

**Mutter 2:** *„Nee. Einfach nur für den Kindergarten. Also war X-Stadt hier eigentlich am naheliegendsten“ (Z: 81-84).*

Ähnlich wie diese Mutter argumentieren auch andere Eltern. Sie begründen ihre Entscheidung ebenfalls mit der Wohnortnähe und führen außerdem weitere Gründe für die Kindergartenwahl ihres Kindes an:

**Mutter 3:** *„Und, wie gesagt, man braucht dann mehr oder weniger hier im Kindergarten nur sein Kind abgeben - wenn man ja von woanders hört: Kaffee noch, Bettwäsche, Handtücher.. also was man von sich aus sozusagen noch mitbringen muss und hier brauch man gar nich, hier wird sich praktisch da drum gekümmert .. brauch man wie gesagt wirklich nur das Kind ab zu geben ((lacht)), alles andere . das is zum Beispiel auch nich schlecht, wenn man dann mal so die andern hört, wo die sagen: Ach, das brauch' mer noch, und das noch“ (Z: 125-131).*

Bei der Wahl der Kindertageseinrichtung ist es demnach für die Eltern wichtig, dass der Kindergarten die Kinder im Sinne eines Dienstleistungsbetriebes versorgt. Die Eltern sind daran interessiert, ohne Mehraufwand die Kinder betreuen zu lassen. Die pädagogische Konzeption ist für die Mehrzahl der Eltern unbedeutend. Eine Ausnahme sind allerdings die Eltern, die ihre Kinder in der Schule in X-Stadt einschulen lassen wollen, aber bisher mit der kooperierenden Kindertagesstätte nicht in einem Betreuungsverhältnis standen. Durch den in der Schule stattfindenden Informationse Elternabend erfahren diese Eltern, dass die Vorschulkinder der Kindertagesstätte in X-Stadt ihr letztes Kindergartenjahr im Schulgebäude verbringen. Aus Sicht der Schulleiterin befürchten diese

Eltern eine Benachteiligung ihrer Kinder. Aus der Motivation heraus, ihren Kindern die gleichen Bedingungen zur Bewältigung des Überganges zu ermöglichen wie den Kindern des kooperierenden Kindergartens, hat der Kindergarten, nach Aussage der Schulleiterin, seit den Jahren der räumlichen Zusammenlegung im letzten Kindergartenjahr vermehrten Zuspruch in Form von Gastanträgen bekommen. Der Aspekt der Chancengleichheit für die Kinder ist demnach ein Auswahlkriterium der Eltern für die Wahl der Kindertagesstätte.

Die Eltern sind mit der pädagogischen Arbeit des Kindergartens zufrieden, unabhängig davon, dass sie ihre Wahl eher aufgrund fehlender Auswahlmöglichkeiten getroffen haben. Eine Entscheidung für das Konzept des Kindergartens treffen die Eltern der „Gastkinder“. Sie beziehen sich auf die Besonderheit der Vorschulgruppe und möchten ihre Kinder in diesem Kindergarten betreuen lassen. Die Wahl dieser Eltern bezieht sich weitestgehend auf die Vorschulgruppe des Kindergartens.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Eltern die beiden Institutionen Kindergarten und Grundschule als unabhängig voneinander agierend wahrnehmen. Beide Institutionen werden von den Eltern sehr geschätzt. Allerdings thematisieren sie in Bezug auf die Kooperation der Institutionen Kindergarten und Grundschule und deren Übergangsgestaltung eher Unzulänglichkeiten. Sie nehmen ein Kommunikationsdefizit zwischen den Erzieherinnen und den Grundschulpädagoginnen wahr. Ähnlich defizitär schätzen sie auch die Kommunikation zwischen den Pädagoginnen beider Institutionen Kindergarten und Grundschule und ihnen selbst hinsichtlich des Wechsels zur Vorschule und dem Übergang zur Grundschule ein. Die Eltern formulieren den Wunsch nach Transparenz, sie wünschen sich beispielsweise mehr Informationen vom Kindergarten und von der Grundschule über die Abläufe in der Vorschulgruppe. Ihnen ist wichtig, dass die Bezugserzieherin ihrer Kinder den Wechsel in die Vorschule begleitet, da sie davon ausgehen, dass ihre Kinder mit der Größe des neuen Gebäudes und anderen unbekanntem Faktoren beschäftigt sind und daher die Sicherheit der Bezugserzieherin brauchen. Die Besonderheiten und Chancen, die diese enge Kooperation der Einrichtungen beinhaltet, erkennen die Eltern nicht. Das Konzept der Übergangsgestaltung wird von ihnen nicht als Besonderheit wahrgenommen. Sie unterstützen die vorgegebene Leistungsorientierung der Vorschulgruppe, da ihre Kinder in der Schule anschlussfähig sein sollen.

Die Eltern beschreiben den Kindergarten als Spielort und die Schule als Lernort. Damit sind die Sichtweisen der Eltern, der Schulleiterin und der Kindergartenpädagoginnen in weiten Teilen deckungsgleich.

#### **2.4.2.5 Kinder (C.N.)**

Kinder sind die Subjekte des Übergangs, von daher ist es von Bedeutung, ihre Perspektive zu kennen. Deshalb wurden in beiden Fallstudien Kinder zum Erleben ihres Übergangs interviewt. Die Interviews wurden in den Gruppenräumen des Kindergartens, in den Räumen der Vorschule und in einem Klassenraum der Grundschule geführt. Das Besondere der Kooperation in X-Stadt ist die in die Schule verlagerte Kindergarten-Gruppe des letzten Kindergartenjahres. Diese Räumlichkeiten der Kinder werden beschrieben, da sie auch einen wesentlichen Einfluss auf das Erleben des Übergangs haben. In X-Stadt führten wir Interviews mit vier Kindergartenkindern, die nächstes Jahr in die Vorschule kommen, und vier Kindern, die gerade in der Vorschule sind, sowie drei Erstklässlern.

Zusammenfassend ist festzustellen: Alle Kinder freuen sich darauf, Vorschulkinder bzw. Schulkinder zu werden. Die Kinder haben Vorstellungen davon, was beim Übergang vom Kindergarten in die Vorschule bzw. von der Vorschule zur Schule auf sie zukommen könnte. Ihre Erwartungen beziehen sich auf Inhalte aus Schnupperstunden im letzten Kindergartenjahr und auf Erzählungen ihrer Erzieherinnen und/ oder ihren Geschwistern sowie den Vorschulkindern bzw. Schulkindern selbst.

##### **2.4.2.5.1 Der Wechsel in die Vorschulgruppe als vorgelagerter Übergang**

*I: „Und was machst du in der Schule?“*

*Zukünftiges Vorschulkind 2: „Die Vorschule.“*

Zu unserer Begrüßung haben sich die Kinder der Vorschulgruppe an die gereihten Tische gesetzt und „ihr Lied“ gesungen. Das Lied heißt: „Alle Kinder lernen lesen“ und behandelt in den Strophen Vokale und Doppelvokale.

In der Vorschulgruppe fiel uns die Gestaltung des Raumes auf. An den Wänden hängen große Zahlen und Buchstaben. Die Werke der Kinder sind an den Wänden und auf den Regalen ausgestellt; es sind Knetfiguren und ausgefüllte Arbeitsblätter. Die Regale sind gefüllt mit Büchern, Bastelmaterial, Stiften und weiteren Arbeitsblättern. Die Auswahl



der Gesellschaftsspiele besteht größtenteils aus Spielen, die der Schulvorbereitung dienen sollen.

Die Veränderungen des Alltags in der in das Schulgebäude ausgelagerten Kindergarten-Gruppe des letzten Kindergartenjahres sind beachtlich. Die Vorschulkinder haben einen an die Strukturen der Schule angepassten Kindergartenalltag. Der Pausenhof ist der Spielplatz und kann in weiten Teilen nur dann von den Vorschulkindern genutzt werden, wenn auch die Schulkinder Hofpause haben, da nach Auskunft der Schulleiterin die spielenden Kinder den Unterricht stören würden. Die Vorschulkinder essen im Speiseraum gemeinsam mit den Schulkindern. Die Kinder werden zu Arbeitseinheiten zur Schulvorbereitung meist von einer Lehrerin abgeholt. Die Arbeitseinheiten der Vorschulgruppe beginnen mit der Schulklingel und werden auch damit beendet.

Es war für uns von Interesse, ob die Kinder von den Veränderungen ihres Alltags sprechen werden und welche Rituale für die Kinder von Bedeutung sind.

**Schulkind1:** *„Womer in die erste Klasse gekommen sind da war die Schuleinführung.“*

**I:** *„Ja und wie war das, als ihr vom Kindergarten hier hochgezogen seid? Habt ihr das auch gefeiert?“*

**Schulkind1:** *„Das hamwer gefeiert wo da hamwer hier geschlafen. Hier wo unser, da war doch unser Schlafraum und da hammer von frühs von nachmittag bis frühs hier geschlafen da hammer Zähne geputzt und gegessen dann hammer danach gefeiert.“*

**I:** *„Das ist ja fetzig. Schläfst du gerne hier in der Schule? Macht ihr das öfter?“*

**Schulkind1:** *„Nein das hat mar nur zur Schuleinführung gemacht“ (Z: 165-176).*

Das Kind erklärt, dass die Einschulung zur ersten Klasse stattfand. Anschließend wird das Kind befragt, ob der Einzug in die Vorschule auch gefeiert wurde. Das Kind antwortet mit „ja“ und erzählt, die Kinder haben dies gemeinsam gefeiert und aus diesem Anlass in den Gruppenräumen des Kindergartens in der Schule geschlafen. Als die Interviewerin dem Kind die Frage stellt, ob es öfter in der Schule schlafe, verneint das Kind und antwortet: „nur zur Schuleinführung“. Aus den Interviews der anderen Kinder geht ebenfalls hervor, dass die Kinder in der Schule geschlafen haben, als sie ihren Einzug in die Vorschulgruppe gefeiert haben. Dieses Ritual wird jährlich wiederholt und ist den Kindern als Markierer des Einzugs in die Räume des Kindergartens in der Schule in Erinnerung.

Die Kinder, die in wenigen Wochen in die Vorschule wechseln, formulieren, dass sie in die Schule kommen, aber noch keine Zuckertüte bekommen. Die Kinder wissen, dass sie erst eine Zuckertüte erhalten, wenn sie in die erste Klasse kommen. Eine andere Perspektive haben die Kinder, die zum Zeitpunkt des Interviews in der Vorschule sind. Sie bezeichnen sich als Vorschulkinder, die jetzt in die erste Klasse kommen und eine Zuckertüte und einen Ranzen bekommen.

Aus dem Datenmaterial geht hervor, dass die Kinder des Kindergartens wissen, dass sie die in den nächsten Wochen in die Räume der Schule wechseln, aber noch kein Schulkind werden.

*I: „Jetzt bist du in der Hasengruppe. Bleibst du bei den Hasen?“*

*Zukünftiges Vorschulkind 2: „Nein, ich gehe in die Schule!“*

*I: „Und was machst du in der Schule?“*

*Zukünftiges Vorschulkind 2: „Die Vorschule“ (Z: 9-15).*

Der Begriff „Schule“ wird von ihnen sowohl für das Schulgebäude als auch für ihre „nächste Station“ verwandt.

*I: „Bleibst du jetzt in dem Kindergarten hier?“*

*Zukünftiges Vorschulkind 4: „Erstmal schon.“*

*I: „Erstmal schon. Und nach dem Sommer, kommst du dann wieder hier in den Kindergarten?“*

*Zukünftiges Vorschulkind 4: „In die Schule“ (Z: 16-23).*

Sicher ist für das Kind, dass es erst einmal im Kindergarten verbleibt und nach dem Sommer in die Schule kommt. Die Kinder benutzen den Begriff „Schule“ unterschiedlich. Die herkömmliche Bedeutung der Wortreihung „in die Schule zu kommen“ wird aufgrund des strukturellen Rahmens dieser Kooperation aufgehoben.

Den Begriff „Schule“ können alle Kinder sicher der Bedeutung des jeweiligen Kontextes zuordnen. Sie wissen, dass der Einzug als Vorschulkind ins Schulgebäude noch nicht ihre tatsächliche Einschulung ist bzw. war.

Die Kinder thematisieren in den Interviews die Veränderungen ihres Alltags nicht unaufgefordert. Dagegen ist das Übergangsritual zum Einzug in die Vorschule von der Mehrzahl der interviewten Kinder aus eigenem Antrieb erzählt worden. Aus sich heraus

thematisierten alle Kinder die Bedeutung vertrauter Personen beim Wechsel vom Kindergarten in die Vorschulgruppe.

#### 2.4.2.5.2 Die Bedeutung vertrauter Personen beim Wechsel der Institutionen

*„Und wenn Sarah nich mitkommt, will ich auch nich hoch.“*

Die Kinder, die den Wechsel in die Vorschule vollziehen, befinden sich durchschnittlich im fünften Lebensjahr. Auf die Kinder kommt außer dem räumlichen Wechsel eine Vielzahl von Veränderungen im letzten Kindergartenjahr zu. Aus den Interviews geht hervor, dass die Kinder nicht wissen, ob ihre Bezugserzieherin mit ihnen in die Vorschule, also in das Schulgebäude, wechselt. Das führt zu Irritationen bei den Kindern.

*I: „Und worauf freust du dich, wenn du dann in die Vorschule kommst?“*

*Zukünftiges Vorschulkind 2: „Weiß ich noch nich. Eigentlich gar nicht.“*

*I: „Weißt du noch nicht.“*

*Zukünftiges Vorschulkind 2: „Wegen Sarah - die soll mitkommen. Ich würd' sie gerne mitnehmen, wegen dem Spielen', weil wir immar spielen und spazieren gehen und sie meine Erzieherin is. Die noch unten bleiben, haben noch Silvia, Madlene, Christa und (.) zum spielen. Und wenn Sarah nich mitkommt, will ich auch nich hoch“ (Z: 132-141).*

Der Wechsel in die Vorschulgruppe ist für das Kind nur dann denkbar, wenn es von der Erzieherin begleitet wird. Die Mehrzahl der interviewten Kinder formulieren explizit, ihre Gruppenerzieherin mit in die Vorschulgruppe nehmen zu wollen. Die Erzieherin ist als Bezugsperson der Kinder die ihnen vertraute Person, die ihnen Sicherheit gibt. Die Kinder sind bereit, den Wechsel in die Räume der Schule zu vollziehen. Die Mehrzahl der Kinder freut sich auf diesen Übergang in das Schulgebäude. Sie sind dabei jedoch auf Bindungen zu ihnen vertrauten Personen angewiesen.

*I: „Du kommst jetzt bald in die Vorschulgruppe. Weißt du schon etwas über die Vorschule?“*

*Zukünftiges Vorschulkind 3: „Ich war da schon mal und hab Sport gemacht mit Nadines Kindern.“*

*I: „Mit Nadines Kindern, ist Nadine die Erzieherin?“*

*Zukünftiges Vorschulkind 3: „Ja ausn Kindergarten. Die kenne ich und auch die Kinder aus der Vorschule und meinen Bruder. Der geht schon in die erste Klasse. Ich freu mich schon auf die Vorschule, weil ich da schreiben lerne und da Nadine is und mein Bruder“ (Z: 53-62).*

Auch dieses Vorschulkind macht deutlich, wie wichtig vertraute Personen sind. Dazu gehören neben der Erzieherin, deren Verbleib bei der Gruppe auch von diesem Kind thematisiert wird, andere Kinder, die es bereits kennt sowie sein Bruder. Ausnahmslos sprechen die Kinder davon, in der Vorschule auf Kinder zu treffen, die sie bereits aus dem Kindergarten kennen. Kinder brauchen Bindungen als Grundlage für Entwicklung und Exploration, um neue Erfahrungsräume zu entdecken.

#### 2.4.2.5.3 Leistungsorientierung als Auslöser latenter Angst

*„ich war halt gut unten im Kindergarten“*

Die Kinder des letzten Kindergartenjahres verbringen ein Jahr in den Räumen der Schule und werden intensiv auf die Schulzeit vorbereitet. Sie haben während der Vorschulzeit konkrete Vorstellungen entwickelt, was es bedeutet, in die erste Klasse zu kommen. Die Institution Schule wird von den Kindern als Lernort wahrgenommen, an dem sie etwas leisten müssen. Diese Orientierung der Kinder am Leistungsprinzip wird in folgender Interviewsequenz deutlich.

**Vorschulkind 4:** *„Ja, bald ist Zuckertütenfest, in drei Wochen.“*

**I:** *„Was passiert denn da?“*

**Vorschulkind 4:** *„Da kriegen die Vorschüler nicht alle immer mal zweie oder dreie oder viere bleiben. Müssen noch ein Jahr hier da unten bleiben und die anderen kommen dann in die erste Klasse so wie ich ich komm auch in die erste Klasse.“*

**I:** *„Hmm und worauf freust du dich dann wenn du in die erste Klasse kommst?“*

**Vorschulkind 4:** *„Auf meinen Schulranzen und (.) ich bin schon gespannt, wie wie die Lehrerin so is, wie man so (.) rechnen kann.“*

**I:** *„Bist du aufgeregt?“*

**Vorschulkind 4:** *„Ja (.) weil ich mal sehen, ob, ob ich auch ne Zuckertüte krieg, weil da stehen ja dann diese Namen drauf, die sind ja jetzt noch klein, die Zuckertüten, und damit die wachsen muss ich noch fleißig lernen. Es ist ja dann (..) ich freu mich ja schon ganz doll drauf. Weil (.) weil ich (.) ich finde es schön, dass ich in die Schule komme (.) und (.) ich weiß ja auch schon, wer ein Jahr nochmal hier bleibt“ (Z: 121-140).*

Das Kind berichtet, zum Zuckertütenfest bekommen nur die Kinder eine Zuckertüte, die auch tatsächlich eingeschult werden. Es weiß, dass es Kinder gibt, die eingeschult werden und solche, die noch ein Jahr in der Vorschule verbleiben. Das Kind nimmt das Zuckertütenfest der Vorschulkinder als eine Art Selektion wahr. Es selbst wird einge-

schult und freut sich. Die Frage, ob es aufgeregt sei, bezieht das Kind nicht auf die momentane Interviewsituation, sondern auf die bevorstehende Einschulung. Das Kind begründet seine Aufregung damit, es sei gespannt, ob es eine Zuckertüte bekommen würde. Möglicherweise ist der Druck, der auf dem Kind lastet, so enorm hoch, dass es Angst hat, doch nicht eingeschult zu werden. Das Kind erklärt, es wisse, welche Kinder noch in der Vorschulgruppe verbleiben. Unter den Kindern entsteht ein hoher Leistungsdruck. Infolgedessen schrecken sie vor einer Bewertung der Leistungen anderer Kinder nicht zurück. Die erlebte „Ausmusterung“ anderer Kinder verunsichert die Kinder. Ihnen wird vermittelt, dass ihre Leistungen im letzten Kindergartenjahr, also in der Vorschule, dafür ausschlaggebend sind, eingeschult zu werden oder nicht. Die Kinder der Vorschulgruppe haben eine Vielzahl von vorschulischen Lernangeboten, neben Früh-Englisch und Übungen zum phonologischen Bewusstsein treffen sie sich wöchentlich zum Basaltraining. Die Leistungen der Kinder in diesen vorschulischen Angeboten werden in Form von Smileys mit Gesichtsmimik, die den Grad der Richtigkeit anzeigen, bewertet. Diese Piktogramme ermöglichen den Kindern, ihre eigenen Leistungen mit der der anderen Kinder zu vergleichen. Auch retrospektiv schildern die Kinder ihr Erleben im Sinne einer Leistungsorientierung.

*I: „Sag mal, wie ist das gewesen als du vom Kindergarten in die Vorschule gekommen bist?“*

*Schulkind I: „((seufzend)) ich war halt gut unten im Kindergarten, da hatten nicht/hat welche mit hoch genommen. Die, die Kindergartenlehrer ham mich dann mit hochgenommen, weil ich so gut war“<sup>90</sup> (Z: 151-156).*

Interessanterweise bezeichnet dieser Junge die Kindergartenerzieherinnen der Vorschulgruppe als „Kindergartenlehrer“. Den Grund, dass er in die Vorschulgruppe aufgenommen wurde, sieht er in seinen Fähigkeiten: „*ich war halt gut*“. Die Einschätzung des Kindes verdeutlicht die Wahrnehmung der Kinder auf den früheren Wechsel und die dabei zu erbringenden Leistungen.

Zusammenfassend ist für die Auswertung der Kinderinterviews festzuhalten:

Auf den Wechsel der Kinder vom Kindergarten in die Vorschulgruppe in das Schulgebäude werden die Kinder (vgl. Abschnitt 2.4.2.5.1) von den Erzieherinnen des Kindergartens kaum vorbereitet. Dies führt zu Unsicherheiten bei den Kindern. Für die Erzie-

---

<sup>90</sup> Zur Erklärung: Mit „mit hoch genommen“ meint das Kind, dass er als Vorschulkind eingestuft wurde und aus dem Gebäude des Kindergartens von („unten“) mit „hoch“ in das Schulgebäude in die Vorschulgruppe aufgenommen wurde.

herinnen bleiben die Kinder anscheinend Kinder des Kindergartens. Die Kinder müssen mit diesem Wechsel jedoch schon eine enorme Transformation bewältigen. Möglicherweise unterschätzen die Erzieherinnen die zu vollbringende Transformationsleistung der Kinder. Auf die Rituale, die die Kinder auf einen Übergang vorbereiten – herkömmlicherweise beim Übergang in die Schule: Lieder, Gedichte, Abschiedsfeier usw. – wird von den Erzieherinnen beim Wechsel der Kinder in die Vorschule fast vollständig verzichtet. Allein das Übernachtungsritual der Vorschulkinder in der Schule zu Beginn des letzten Vorschuljahres findet als Begrüßungszeremonie statt und wird auch von allen interviewten Kindern thematisiert. Es findet *vorbereitend* kein Loslösungsprozess vom Status als Kindergartenkind und kein Vorbereitungsprozess auf den Status als Vorschulkind statt. Das ist möglicherweise der Grund dafür, dass die Kinder den Wunsch formulieren – anders als vom Übergang von der Vorschule zur Schule – ihre Bezugserzieherin „mitnehmen zu wollen“.

Das Erleben der Vorschulkinder des letzten Kindergartenjahres entspricht den pädagogischen Intentionen der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen, die mit ihnen interagieren und des gesamten schulzentrierten strukturellen Kontextes dieser Übergangsphase.

### **2.4.3 Fallstudie II in Y-Stadt (M.S.)**

#### **2.4.3.1 Kooperationsstruktur: Kooperationsstern (M.S.)**

Sowohl der für die Fallstudie II ausgewählte Kindergarten als auch die ausgewählte Grundschule liegen in einer Thüringer Stadt mit ca. 80 000 Einwohnern. Anders als in X-Stadt können die Eltern in Y-Stadt zwischen verschiedenen Kindergärten und Schulen auswählen. Beide ausgewählten Einrichtungen befinden sich im gleichen Stadtteil und sind 300 Meter weit voneinander entfernt. Der Kindergarten und die Grundschule befinden sich in einem strukturschwachen Teil der Stadt mit sozial belasteten Wohnquartieren, dessen architektonisches Erscheinungsbild von sanierten DDR-Neubauten der 1970er Jahre geprägt ist.

Der Kindergarten und die Grundschule haben unterschiedliche Träger. Der Kindergarten ist in Trägerschaft einer evangelischen Kirchengemeinde, deren Kirche 100 Meter neben der Kindertagesstätte liegt. In der christlichen Kindertagesstätte werden durchschnittlich 80 Kinder im Alter von drei Monaten bis zum Schuleintritt betreut. Es gibt eine Krabbelgruppe für Kinder bis zum Alter von zwei Jahren und vier altersgemischte

Gruppen für Kinder ab zwei Jahren. Die Kinder, die nach Thüringer Stichtagsregelung bis zum 1. August des aktuellen Kalenderjahres ihr sechstes Lebensjahr vollendet haben und im nächsten Schuljahr in die Schule kommen werden, besuchen neben ihrer regulären Kindergartengruppe im Kindergarten eine Vorschulgruppe.

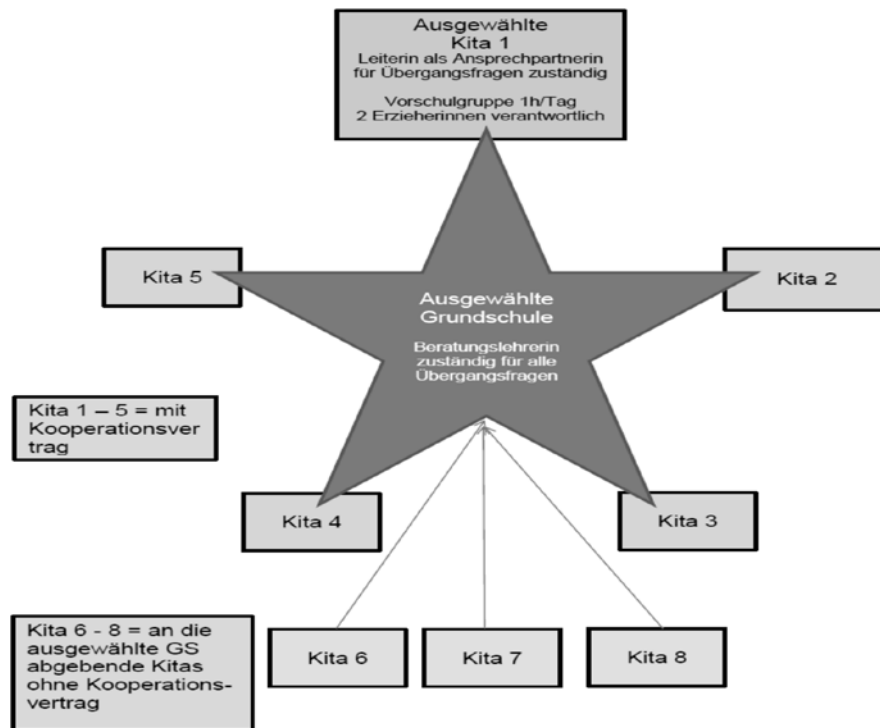
Die Grundschule befindet sich in kommunaler Trägerschaft und das Schulgebäude ist im Jahr 2007 umfassend saniert worden. In Y-Stadt gibt es keine verpflichtenden Schulinzugsgebiete, so dass Eltern für ihr Kind die Grundschule frei wählen können und die Grundschulen mitunter Anstrengungen unternehmen müssen, um die Schülerzahlen konstant zu halten. Die jeweilige Grundschule entscheidet über die Aufnahme eines Kindes, dies begründet möglicherweise die verstärkten Bemühungen der Übergangsgestaltung von Seiten der Grundschulen. Die in Thüringen seit dem Schuljahr 2012/2013 verbindlich eingeführte flexible Schuleingangsphase<sup>91</sup> wird in der ausgewählten Grundschule seit Beginn der Erprobungsphase (seit 2003) durchgeführt.

Im Schuljahr 2012/2013 wurden Kinder aus acht Kindergärten in diese Grundschule aufgenommen. Mit fünf Kindergärten hat die Grundschule seit Beginn des Schuljahres 2011/2012 Kooperationsverträge. Zwischen dem von uns ausgewählten Kindergarten und der Grundschule besteht ebenfalls seit dieser Zeit ein Kooperationsvertrag. Die Beratungslehrerin der Grundschule ist verantwortlich für die den Übergang von der Kindertagesstätte zur Grundschule betreffenden Fragen. Sie ist sowohl für die Erzieherinnen als auch für die Eltern Ansprechpartnerin. In dem von uns ausgewählten Kindergarten ist die Leiterin die Ansprechpartnerin für die Grundschule.

Die Zusammenarbeit zwischen beiden Institutionen ist asynchron, d.h. für den Kindergarten ist die benannte Grundschule die einzige, mit der zusammengearbeitet wird, auch wenn nur ein Teil der Kinder der jeweiligen Vorschulgruppen in die ausgewählte Grundschule gehen, während die Grundschule mit fünf Kindergärten zusammen arbeitet. Insofern ist der Begriff des Institutionssterns zutreffend.

---

<sup>91</sup> Dies bedeutet die Einführung jahrgangübergreifender Klassen, in der die Kenntnisse der Klassenstufe 1 und 2 vermittelt werden, in der die Kinder mindestens ein Jahr und maximal drei Jahre verbleiben.

**Abbildung 37: Kooperationsstern Y-Stadt**

Der Kindergarten organisiert die inhaltliche Gestaltung des auf den Übergang vorbereitenden letzten Kindergartenjahres autonom nicht explizit in Absprache mit der Grundschule. Allerdings werden die von der Grundschule angebotenen Aktivitäten für Kindergärten in die Planung der Übergangsgestaltung des Kindergartens aufgenommen.

Im Kindergarten, der altersgemischt arbeitet, wird am Anfang des letzten Kindergartenjahres eine Vorschulgruppe installiert, in der jeden Tag nach dem Mittagessen eine Stunde lang schulvorbereitende Übungen durchgeführt werden, während die jüngeren Kinder Mittagsruhe halten. Die Vorschulkinder geben ihrer Gruppe in demokratischer Abstimmung einen Gruppennamen. Die Kinder identifizieren sich mit dieser Gruppe und heben sich im Kindergarten als die Großen ab, die nach Angaben der Erzieherin „*schon kleine Aufgaben übernehmen dürfen und nicht mehr schlafen müssen*“. Schwerpunkte der pädagogischen Arbeit der Vorschulgruppe sind schulvorbereitende Übungen, wie das Training zum phonologischen Bewusstsein „Hören-Lauschen-Lernen“ und die Bearbeitung von Arbeitsblättern zu Mengenverständnis, Formen, Farben u.a.. Damit kommt, nach Aussage einer Erzieherin, der Kindergarten dem formulierten Wunsch der Grundschule nach, schulvorbereitende Übungen dieser Art durchzuführen. Darüber hinaus dürfen die Vorschulkinder Wünsche zur inhaltlichen Gestaltung der täglichen „Vorschulstunde“ und zu Ausflügen formulieren.



Die Erzieherinnen, die für die Vorschulgruppe im Kindergarten verantwortlich sind, führen mit jedem Vorschulkind ein Interview durch. Jedes Kind wird befragt, was es gut kann, was es gern mag und was es in Zukunft noch lernen möchte. Diese Interviews werden transkribiert, in das angelegte Lerntagebuch geheftet und dem Kind vorgelesen sowie von Zeit zu Zeit besprochen. Ziel dieser biographischen Arbeit der Erzieherinnen mit Kindern ist es, dass die Kinder ihre eigenen Stärken und Schwächen kennen und so ihr Selbstbewusstsein stärken können.

Die Erzieherinnen begrüßen die Schnupperstunden, die die Grundschule anbietet. Nach Angaben der Erzieherinnen kennen sich die Kinder durch die Schnupperstunden in einer Schule aus und fühlen sich dadurch sicherer.

Ehemalige Kinder des Kindergartens, die jetzt die kooperierende Grundschule besuchen, haben in Eigeninitiative einen Vorlesenachmittag in dem zur Fallstudie gehörenden Kindergarten initiiert. Es gehen regelmäßig ehemalige Kindergartenkinder in „ihren Kindergarten“ zurück, lesen den Kindern dort vor und erzählen dabei von ihren Erfahrungen in der Schule. Das wird sowohl vom Kindergarten als auch von der Schule sehr begrüßt.

Die hier beschriebene Übergangsgestaltung der ausgewählten Grundschule ist, nach Aussage der Beratungslehrerin der Grundschule, auf die fünf Kindertagesstätten, mit denen die Grundschule ebenfalls einen Kooperationsvertrag hat, übertragbar.

Die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen Kindergarten und Grundschule wird intensiviert, wenn Kindergartenkinder mit Auffälligkeiten eingeschult werden sollen. Der Stadtteil, in dem sich die beiden Einrichtungen befinden, wird von den Erzieherinnen und den Grundschullehrerinnen als „*Problemgebiet*“ beschrieben. Besonders auffällig sind die „*großen Sprachschwierigkeiten*“ der Kinder im Kindergarten, aus ihnen resultieren nach Auffassung der Beratungslehrerin der Grundschule viele Rückstellungsanträge. Sowohl der Kindergarten als auch die Grundschule haben ein großes Interesse an Informationen über die Kinder und ihre Förderschwerpunkte. Die Beratungslehrerin hospitiert gemeinsam mit den Lehrerinnen des „Gemeinsamen Unterrichts, GU“<sup>92</sup> in der Kindertagesstätte, um die Kinder mit Förderbedarf kennenzulernen. Jähr-

---

<sup>92</sup> Gemeinsamer Unterricht (GU) meint seit dem Schuljahr 2003/2004 in Thüringen, die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderungen in Grund- und Regelschulen sowie Gymnasien, bei dem sowohl Grund- und Regelschullehrerinnen als auch Gymnasial- und Förderschullehrerinnen beteiligt sind.

lich nach dem Aufnahmeverfahren der Grundschule besucht die Beratungslehrerin die Kindergärten, aus denen die Kinder im nächsten Jahr aufgenommen werden.

Neben den Gesprächen zu einzelnen Kindern zwischen der Erzieherin des Kindergartens und der Beratungslehrerin der Schule findet im Rahmen der Kooperation ein Elternabend für die Eltern der Vorschulkinder in den Räumen des Kindergartens statt. Dieser Elternabend wird von der Beratungslehrerin der Grundschule gestaltet. Der Elternabend wird jedes Jahr durchgeführt und ist im Kooperationsvertrag festgeschrieben. Den Eltern werden dabei die Konzeption der Schule, der Tagesablauf der Schule und des Hortes, die Anmeldetermine zur Aufnahme der Kinder und die Angebote für die Vorschulkinder vorgestellt. Die Eltern haben zu diesem Elternabend Gelegenheit, Fragen organisatorischer und inhaltlicher Art zu stellen sowie die Erwartungen der Lehrerin an die Kinder zu erfragen. Davon ausgehend, dass die für die Vorschulgruppe zuständigen Erzieherinnen bei diesem Elternabend anwesend sind, sind die Informationen der Beratungslehrerin für sie ebenfalls relevant, da die Erwartungen der Lehrerinnen an die Kinder auch für die Arbeit der Erzieherinnen mit den Kindern handlungsleitend sein können.

#### **2.4.3.2 Kindergartenpädagoginnen (M.S.)**

##### **2.4.3.2.1 Stärkung des Selbstwertgefühls als Erziehungsziel**

*„Der Schwerpunkt liegt eigentlich darauf ähm das Selbstbewusstsein  
das Selbstwertgefühl zu stärken“*

Die Erzieherin beginnt ihre Ausführungen zur Gestaltung des Übergangs der Kinder vom Kindergarten zur Grundschule mit ihrer Wahrnehmung der Kinder des letzten Kindergartenjahres. Sie bezeichnet die Kinder als „die Großen“ und meint damit die Kinder, die im folgenden Schuljahr eingeschult werden. Wie beschrieben, kommen alle Kinder, die im letzten Kindergartenjahr sind, täglich eine Stunde in der Vorschulgruppe zusammen. In dieser Zeit sollen die Kinder gezielt auf die Schule vorbereitet werden. Neben dieser täglichen Schulvorbereitung in der Vorschulgruppe des Kindergartens gibt es zusätzliche Angebote für die Vorschulkinder, wie z.B. Theater- oder Kinobesuche, Besuche bei der Feuerwehr oder im Seniorenheim. Die Erzieherin berichtet, dass den Vorschulkindern auch kleinere Aufgaben übertragen werden. Sie helfen z.B. jüngeren Kindern bei den alltäglichen Verrichtungen. Die Kinder der Vorschulgruppe genießen aus der Sicht der Erzieherin ihre herausgehobene Rolle im letzten Kindergartenjahr und

sind stolz darauf, „die Großen“ im Kindergarten zu sein. Sie betont, dass der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit mit den Vorschulkindern in der Stärkung ihres Selbstbewusstseins und ihres Selbstwertgefühls liege. Dieses Erziehungsziel will sie erreichen, indem sie mit den Kindern gemeinsam ergründet, wo die Stärken der Kinder liegen, was sie gut können, was sie wertvoll, unverwechselbar und einzigartig macht.

***Erzieherin:** „Ne und der Schwerpunkt liegt eigentlich darauf ähm das Selbstbewusstsein das Selbstwertgefühl zu stärken mit ihnen gemeinsam herauszufinden, wo hab ich meine eigenen Stärken hmm was kann ich gut mhh was macht mich wertvoll was unterscheidet mich eben von den anderen, sodass jedes Kind so auch die die sag ich mal bisschen langsamer lernen und mitunter so dann das Gefühl haben, sie kommen nicht immer so im Alltag mit oder können viele Dinge nicht, dass die an der Stelle nochmal wirklich ganz besonders gestärkt werden“ (Z: 27-33).*

Inbesondere die Kinder, die langsamer lernen und im Alltag für verschiedene Dinge mehr Zeit als andere Kinder benötigen, sollen durch das gezielte Aufspüren der Dinge, die sie gut können, ihrer selbst bewusst werden und lernen, sich selbst einschätzen zu können. Die Erzieherin spricht von Kindern, die langsamer als andere Kinder lernen; hier bezieht sie sich auf die im Hinblick auf die Grundschule an Bedeutung gewinnende kognitive Leistungsfähigkeit der Kinder. Sie nimmt explizit lernschwache Kinder in den Fokus, wenn sie über die Stärkung des Selbstbewusstseins der Kinder spricht. Das Ziel ihrer pädagogischen Arbeit wird deutlich: Die Kinder sollen erleben, dass jeder Mensch unabhängig von seinen Leistungen, besonders und in seiner Individualität wertvoll ist.

Die Erzieherinnen führen mit jedem Kind der Vorschulgruppe ein Interview, um mit den Kindern gemeinsam deren Wünsche, Vorlieben und Stärken zu ergründen. Diese Interviews werden Lerninterviews genannt. Dabei fragt die Erzieherin das Kind, was es mag, was es gut kann, was es gern machen möchte und was es sich vornimmt. Diese Lerninterviews der Kinder werden mit einem Diktiergerät aufgenommen, transkribiert, den Kindern noch einmal vorgelesen und auf Wunsch des Kindes auch korrigiert.

***Erzieherin:** „zum Beispiel haben wir mit denen so ein Lerninterview äh geführt, sodass immer wirklich Einzelgespräche mit jedem Kind geführt wurden: was kann ich gut, was kann ich besonders gut und was möchte ich denn noch lernen und das wurde dann aufgeführt auch mit den Kinder auch wortwörtlich so übernommen, wie sie das gesagt haben und das wurde dann in ihrer Lernmappe dann dokumentiert, sodass sie dann immer mal nachgucken können, hab ich jetzt das was ich mir vorgenommen habe schon dazu gelernt“ (Z: 34-40).*

Die Interviews werden in einer für jedes Vorschulkind angelegten Lernmappe aufbewahrt. Jedes Kind kann sein Interview jederzeit hervorheben und sich von der Erzieherin vorlesen lassen. Das Kind kann das im Interview Gesagte mit dem abgleichen,

was es nun nach einiger Zeit mag und kann. Mit Hilfe des Lerninterviews leisten die Erzieherinnen mit den Kindern biographische Arbeit; die Kinder werden so an eine selbstreflexive Haltung herangeführt und können lernen, ihre eigene Entwicklung zu verfolgen. Ein ähnliches Ziel soll mit dem Lerntagebuch erreicht werden, das die Erzieherinnen mit jedem Vorschulkind anlegen. Dabei geht es in noch gezielterer Weise um eine Veranschaulichung der vollzogenen Entwicklungsschritte eines Kindes.

**Erzieherin:** „da spielt natürlich auch das Lerntagebuch wieder ne Rolle, was wir hier im Kindergarten ja auch führen, so dass die Kinder ihre eigenen Entwicklungsschritte auch nachvollziehen können“ (Z: 41-43).

Das Lerntagebuch wird von den Kindern mit Hilfe der Erzieherinnen gestaltet. Die Kinder machen durch das Gestalten, Betrachten und die Reflexion ihrer eigenen Entwicklung Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ihnen ihre eigenen Fähigkeiten und Potentiale verdeutlichen.

Das Selbstwertgefühl der Kinder, die den Kindergarten verlassen, soll auch durch das Abschiedsritual im Kindergarten gestärkt werden. Die Mädchen und Jungen, die aus dem Kindergarten verabschiedet und eingeschult werden, werden jährlich zum Sommerfest des Kindergartens mit einem besonderen Ritual aus dem Kindergarten verabschiedet.

**Erzieherin:** „da haben wir son Tor gebaut, wo dann jedes Kind einzeln hindurch gegangen, so dieses Tor jetzt in den neuen Abschnitt. Da sieht man dann wie selbstbewusst se geworden sind. Werden dann von der Pfarrerin gesegnet und (.) auf den neuen Weg dann (2) wir hamse gut gestärkt ja hmm vorbereitet und insofern wie gesagt, worden se dann entlassen“ (Z: 894-898).

Die Erzieherin führt aus, jedes Kind gehe einzeln durch das Tor in den neuen Abschnitt. Dieses Tor symbolisiert den Abschied von einem Lebensabschnitt und den Beginn einer neuen Etappe. Die Erzieherin beschreibt den Beginn der Schulzeit für die Kinder als neuen Abschnitt ihres Lebens. Durch das symbolische Durchschreiten des Tores wird den Kindern Abschied und Neuanfang verdeutlicht. Da es eine christliche Kindertagesstätte ist, werden die Kinder vom Pfarrer für ihren bevorstehenden Weg gesegnet. Die Erzieherin zieht eine Bilanz ihrer Arbeit am Tag der Verabschiedung der Vorschulkinder: „da sieht man dann, wie selbstbewusst se geworden sind“. Sie sieht das Ziel ihrer Arbeit im augenscheinlichen Selbstbewusstsein der Kinder bestätigt.

#### 2.4.3.2.2 Sorgenkinder verbinden – intensivierte Kooperation der Pädagoginnen bei Kindern mit Förderbedarf

*„Also die Schule hat auch n sehr großes Interesse dran“*

Auf der Grundlage der Kooperationsvereinbarungen zwischen der ausgewählten Grundschule und den fünf Kooperationskindergärten – von denen einer der in der Fallstudie II ausgewählte Kindergarten ist – lädt die Beratungslehrerin der Grundschule die zuständigen Erzieherinnen in die Schule ein. Zu dieser am Anfang des letzten Kindergartenjahres stattfindenden Sitzung werden die Schwerpunkte der Kooperation mit den Erzieherinnen besprochen. Die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen haben bei dieser Beratung die Gelegenheit ihre Vorstellungen und Wünsche zur inhaltlichen Gestaltung der Kooperation auszutauschen. Darüber hinaus werden den Erzieherinnen die Termine der Angebote der Grundschule für die Vorschulkinder mitgeteilt, damit die Kindergärten diese frühzeitig in ihren Jahresplan aufnehmen können.

***Erzieherin:** „es gibt einmal am Anfang des Schuljahres immer, wo dann die Schule die Kindergärten einlädt, (...), wo man einfach auch mal so Schwerpunkte oder was uns an der Zusammenarbeit wichtig ist, miteinander bespricht ja aber so direkt Teamgespräch oder Dienstberatung oder so miteinander das ist eigentlich weniger hmm also so weit simmer noch nicht“ (Z:567-571).*

Die Erzieherin führt aus, dass es jeweils am Anfang des Schuljahres eine Beratung gebe, bei der die Schwerpunkte der Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule besprochen würden, es aber darüber hinaus keine weitergehenden Beratungen – wie gemeinsame Teamgespräche oder Dienstberatungen – zwischen den Institutionen Kindergarten und Grundschule gebe. So weit sei die Zusammenarbeit der kooperierenden Grundschule und des Kindergarten noch nicht, so die interviewte Erzieherin. Es ist demnach denkbar, dass im Zuge der Weiterentwicklung der Kooperation von Kindergarten und Grundschule gemeinsame Dienstberatungen oder Teamgespräche vorgesehen werden. Die Bereitschaft der interviewten Erzieherin zur intensiveren Zusammenarbeit mit den Grundschullehrerinnen wird deutlich.

Die Erzieherin berichtet, dass die Vertrauenslehrerin<sup>93</sup> der Schule auch hin und wieder im Kindergarten hospitiere, um die Kinder kennenzulernen, die im nächsten Schuljahr eingeschult werden.

---

<sup>93</sup> Vertrauenslehrerin und Beratungslehrerin werden synonym verwandt.

**Erzieherin:** „Also, wir haben so, dass dann ähm meistens die Vertrauenslehrer dann ebend auch mal kommen und sich dann äh über verschiedene Kinder entweder, dann mal mit hospitiert //hmm// ne und schaut und dann bei den Kindern, wo wir sagen, da isses einfach auch wichtig für die für die Schule oder für die Lehrer, dass die einfach n bisschen im Vorfeld über manche Dinge Bescheid wissen, dass man da schon auch mal ins Gespräch kommt //ja// aber das ist (3) ja manchmal sehr sporadisch je nachdem (2) also wir bietens an, also die Möglichkeit ist da“ (Z: 571-577).

Die Erzieherin führt aus, dass sie im Rahmen des Besuches der Vertrauenslehrerin der kooperierenden Grundschule im Kindergarten mit ihr über die Kinder spreche, von denen sie, die Erzieherin, meint, die Lehrerin solle im Vorfeld der Einschulung die Einschätzung der Erzieherinnen kennen. Diese Gespräche finden allerdings unregelmäßig und nur bei Bedarf statt, so die Erzieherin. Sie weist aber explizit darauf hin, dass die Erzieherinnen den Grundschullehrerinnen die Möglichkeit des Gesprächs zu einzelnen Kindern anbieten.

Die Erzieherin berichtet weiter, dass sie mit der Beratungslehrerin gerade im Hinblick auf Kinder mit Besonderheiten ins Gespräch komme. Nach Absprache mit den Eltern und deren Einverständnis spricht die Erzieherin mit der Beratungslehrerin über das Kind. Explizit spricht sie im Interview von verhaltensauffälligen Kindern, über die sie mit der Lehrerin Gespräche führe, um ihr – der Beratungslehrerin – wie sie sagt „Vorinformationen“ zu dem Kind zu geben. Sie teile der Lehrerin ihre Einschätzung zum Kind mit, berichte über seine Stärken und Defizite, so dass sich die Lehrerin bereits vor dem Schuleintritt des Kindes auf das Kind vorbereiten könne, so die Erzieherin.

Die Erzieherin spricht mit der Vertrauenslehrerin der Grundschule über Kinder, von denen sie meint, die Lehrerin solle im Vorfeld der Einschulung Informationen erhalten. Diese Gespräche finden unregelmäßig und nur bei Bedarf statt.

**Erzieherin:** „Dann sind wir auch mit den Lehrern im Gespräch, dass die halt mal kommen und dann, weil grade bei solchen verhaltensauffälligen Kindern, will ich jetzt mal sagen, sich dann schon paar Vorinformationen, natürlich mit Absprachen den Eltern, dass wir dann sagen, hier müsst ihr vielleicht da und da bisschen drauf aufpassen und da liegen Schwierigkeiten und das kann er besonders gut. Also das da auch schon so bissl n guter Vorlauf für die äh Lehrer dann dort ist und sagt können sich ebend auf das Kind ja dann schon bisschen einstellen.(...) Also die Schule hat auch n sehr großes Interesse dran, einfach weils eben oft so ist, dass oft sehr schwierige oder naja ja doch sehr schwierige Kinder kommen, die mit Aufmerksamkeitsstörungen oder Konzentrationsstörungen“ (Z: 75-84).

An den Informationen der Erzieherinnen über „schwierige Kinder“ habe die Grundschule großes Interesse, so die interviewte Erzieherin. Die von der Erzieherin vorge-

nommene Kategorisierung der Kinder als „*schwierige Kinder*“ wird spezifiziert, indem sie „*Aufmerksamkeitsstörungen oder Konzentrationsstörungen*“ als Kennzeichnung der Kategorisierung anführt. Der Kindergarten und die Grundschule befinden sich in einem strukturschwachen Teil der Stadt mit sozial belasteten Wohnquartieren, in dem ein großer Anteil „*schwieriger Kinder*“ lebt. Aus diesem Grund habe die Schule sehr großes Interesse an den „*Vorinformationen*“ der Erzieherinnen über die Kinder, so die Erzieherin.

In der Analyse des Interviews der Beratungslehrerin wird die Wahrnehmung der Grundschullehrerin zur Bedeutung der Vorinformation durch den Kindergarten beleuchtet (vgl. 2.4.3.3.4).

### 2.4.3.2.3 Die inhaltliche Gestaltung der Vorschulgruppe

*„Also so Dinge, die sie halt zum Übergang in die Schule auch können müssen.“*

Zu Beginn des letzten Kindergartenjahres – also jeweils im September des Jahres vor der Einschulung – wird die Vorschulgruppe im Kindergarten gebildet. Zunächst müsse sich diese neu gebildete Gruppe im Kindergarten kennenlernen, so die Erzieherin. Die für die Vorschulgruppe verantwortliche Erzieherin plant mit den Kindern mögliche Aktivitäten dieses Jahres und überlegt mit den Kindern, woran sie Freude und Interesse haben.

*Erzieherin:* „Na wir haben am Anfang, haben wir erst mal ganz viel miteinander kennenlernen, die Gruppe. Wie, wie strukturiert die sich, äh was habt ihr für Vorstellungen von der Gruppe. Wir haben gemeinsam überlegt, wie man sich das so in den Kinderkonferenzen vorstellt, was für Namen könnten wir haben, Vorschläge gesammelt, das dann auch abgestimmt. Und ja, ansonsten sind wir doch immer schon am Gucken, was interessiert die Kinder, was spricht sie grad an“ (Z: 408-413).

Die Erzieherin führt aus, dass im Rahmen einer Kinderkonferenz Vorschläge für einen Namen der Vorschulgruppe gesammelt würden. Über den Namen der Gruppe stimmen die Kinder ab. Die Kinder vertreten ihre Interessen in der Kinderkonferenz, d.h. die Kinder versuchen für oder gegen einen Gruppennamen zu argumentieren. Es wird deutlich, dass die Interessen der Kinder nicht nur bei der Namensgebung der Vorschulgruppe, sondern auch bei der inhaltlichen Gestaltung des Vorschuljahres durch die Erzieherinnen berücksichtigt werden.

**Erzieherin:** „Dass die Kinder eben wirklich dadurch sich selbst wahrnehmen, den anderen wahrnehmen, sich als Gruppe wahrnehmen, auch Rücksicht aufeinander nehmen lernen, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren, also solche Dinge sind Schwerpunkte und das kann man natürlich dann auch mit den Dingen, was die Kinder interessiert, dann ganz gut machen“ (Z: 417-421).

Die Erzieherin führt aus, die Kinder sollen sowohl sich selbst wahrnehmen als auch Gemeinschaftserfahrungen in der Gruppe machen, indem sie lernen die Bedürfnisse der anderen Kinder wahrzunehmen und auf die Interessen anderer Rücksicht zu nehmen. Ihre Intention die Kinder in die soziale Gemeinschaft mit anderen zu begleiten und ihre Selbst- und Sozialkompetenz zu stärken, indem sowohl eigene als auch fremde Bedürfnisse von ihnen berücksichtigt werden, wird insbesondere bei der Vorschularbeit mit den Kindern im Kindergarten sichtbar. Die Form der Partizipation der Kinder schließt auch ein, dass die Kinder in diesen Kinderkonferenzen lernen, Abstimmungsmehrheiten zu akzeptieren, die ihren eigenen Vorstellungen widersprechen. Die Erzieherin berichtet, sie habe die Vorschulkinder in der Vorschulgruppenzeit, während die übrigen Kinder des Kindergartens Mittagsruhe halten, an verschiedene Gesellschaftsspiele herangeführt. Bei den regelgeleiteten Spielen lernen die Kinder, sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren, Regeln zu beherrschen sowie mit Niederlagen und Frustration umzugehen, so die Erzieherin. Aus ihrer Sicht sind die sich in solchen Spielen entwickelnden Fähigkeiten wichtig zur Vorbereitung eines Kindes auf die Schule. An diesen Beispielen der Relevanzsetzungen der Erzieherinnen kann eine Kindzentrierung bei der inhaltlichen Gestaltung der Vorschulgruppe des Kindergartens in Y-Stadt aufgezeigt werden.

Die Erzieherin berichtet außerdem von sogenannten „*typisch schulvorbereitenden Angeboten*“, die in der Vorschulgruppe regelmäßig stattfinden.

**Erzieherin:** „Also so Dinge, die sie halt zum Übergang in die Schule auch können müssen, also das Zuhören, das äh wache Schauen, das sich Äußern. Wir haben auch das Angebot für das „Hören-Lauschen-Lernen“ (...) was halt so jeden Tag mit den Vorschulkindern dann so zehn Minuten mit eben so ner Kleingruppe gehandhabt wird. So so für'n halbes Jahr, sodass da auch intensiv mit den Kindern gearbeitet wird und das kommt sehr gut an“ (Z: 44-49).

In der Vorschulgruppe werde jeden Tag zehn Minuten das Trainingsprogramm zum phonologischen Bewusstsein „Hören-Lauschen-Lernen“ durchgeführt, so die Erzieherin. An diesem Programm haben die Kinder nach Einschätzung der Erzieherin viel Freude. Die Kinder sind aktiv und konzentriert während dieser zehn Minuten. Über dieses Training hinaus gibt es verschiedene Arbeitsblätter, die im Kindergarten vorhanden



seien. Diese Arbeitsvorlagen werden von den Kindern eigeninitiativ oder angeregt von der Erzieherin bearbeitet. Es sind Arbeitsblätter, mit deren Hilfe die Kinder Übungen zu Mengenverständnis, Konzentration, Farben und Formen etc. absolvieren können. Dabei helfen die Erzieherinnen den Kindern und geben ihnen Hinweise bzw. erklären ihnen, was auf einem Arbeitsblatt zu tun ist, so die Erzieherin.

***Erzieherin:** „Das also wir ham verschiedene äh Vorlagen. Einfach mal das man sagt, mal so zwischendrin machen wir einfach och so und das ham wir dann einfach och dann vorgegeben aber es liegt eben solches Material oft auch aus, dass die sich selber oder solch //hmm// solche Sachen malen oder erarbeiten können ne oder dass dass man mal einfach so nen Hinweis oder ne Idee gibt, das könnte man eben mit dem und dem Material machen“ (Z:752-757).*

Die Erzieherin berichtet, dass es bei der Arbeit mit den Vorschulkindern sowohl die Variante gebe, dass die Erzieherin bestimmte Arbeitsvorlagen auswählt und den Kindern vorgibt, sich damit zu beschäftigen. Zugleich gebe es für die Kinder jederzeit die Möglichkeit, die Materialien selbst zu nehmen und zu bearbeiten. Die Vorlagen, die die Kinder bearbeitet haben, werden im persönlichen Lerntagebuch der Kinder abgeheftet und sind für die Kinder zugänglich, so dass sie ihre eigenen Dokumente betrachten können. Das pädagogische Ziel ist es, den Kindern ihre Entwicklung bewusst zu machen.

Im Lerntagebuch ist auch das Interview, das die Erzieherin mit dem Kind geführt hatte, zu finden. Ein Interview pro Kind dauerte eine halbe bis dreiviertel Stunde. Die Erzieherinnen konnten diese Zeit pro Kind nur deshalb aufbringen, weil es den täglichen Rahmen der Vorschulgruppe gebe, berichtet die Erzieherin. Die Zeit, die benötigt wird, um individuell mit jedem Kind zu sprechen, wäre in der herkömmlichen Tagesstruktur außerhalb der Vorschulgruppe nicht gegeben. Das Interview mit dem Kind bringe die Sichtweisen des Kindes auf sich selbst und auf andere hervor, so die Erzieherin.

***Erzieherin:** „Oh, da staun ich, was du schon alles kannst und weißt //hmm// und dann schaut man, was möchte das Kind lernen und dann nehmen wir die auch immer mal wieder raus //hmm// und schauen, was haste dir vorgenommen, was können wir jetzt hier noch innerhalb des Kindergartens äh (3) da äh miteinander bearbeiten oder was was ist noch möglich und was sind dann wirklich Dinge, die das Kind schon im Blick auf die Schule eben lernen will und ich sag, gut das kriegen wir hier nicht hin aber du bist auf nem guten Weg“ (Z: 680-686).*

An der Arbeit der Erzieherin mit den Lerninterviews wird deutlich, dass es ihr wichtig ist, die Kinder als aktive Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse zu betrachten. Jedes Kind formuliert eigene Ziele, die von der Erzieherin mit dem jeweiligen Kind von Zeit zu

Zeit abgeglichen werden. Dabei richtet die Erzieherin mit dem Kind gemeinsam den Blick auf die Vorhaben des Kindes. Offenbar gibt es Ziele, die die Kinder formulieren, die sie in der Kindergartenzeit nicht erreichen werden. Die Erzieherin sieht sich hierbei in der Rolle einer Lernbegleiterin der Kinder, die realistische Ziele im Entwicklungsprozess setzt.

Die interviewte Erzieherin betont, dass im letzten Kindergartenjahr der Übergang in die Grundschule mit den gezielten schulvorbereitenden Übungen ein Schwerpunktthema der Vorschulgruppe des Kindergartens sei. Allerdings, so erzählt sie, gebe es in ihrem Kindergarten außer der aufgeführten spezifischen Schulvorbereitung weitere Schwerpunkte, bezogen auf die Arbeit mit den Vorschulkindern:

***Erzieherin:** „also man muss ja halt auch n bisschen gucken, wo setzt man so Schwerpunkte und wir haben natürlich ebend unseren Schwerpunkt hier so in der der gemeindlichen Arbeit, wo wir haben, wir haben das Seniorenheim, wo wir viel machen. Gucken halt auch, dass wir bisschen kulturgeschichtliche Dinge hier in der Stadt, also wir ham feste Karten abends fürs Theater //hmm// wo wir mit den Kindern hingehen, wo wir eben sagen, da gehen viele Eltern mit ihren Kindern halt auch nicht hin“ (Z:503-509).*

Von der Erzieherin werden weitere Schwerpunktthemen der Arbeit mit der Vorschulgruppe des Kindergartens benannt. Der Kindergarten arbeitet in Trägerschaft einer evangelischen Kirchgemeinde und liegt auf dem Gelände der Pfarrei, direkt neben der Kirche und dem Seniorenheim. Die Erzieherin benennt die gemeindliche Arbeit, insbesondere den Kontakt zum Seniorenheim als Schwerpunkt der Arbeit mit den Kindern. Außerdem besucht die Vorschulgruppe gemeinsam Theatervorstellungen. Die Interviewte betont, dass viele Eltern die Veranstaltungen des Theaters mit ihren Kindern nicht besuchen und kulturelle Bildung gerade deshalb wichtig sei, weil viele Eltern diese ihren Kindern nicht ermöglichen. Die religionspädagogische Arbeit mit den Kindern sei ebenfalls vertieft worden, so die Erzieherin. Einmal in der Woche werde darüber hinaus ein Waldtag durchgeführt. Es gibt demnach eine Reihe von Aktivitäten der Vorschulgruppe des Kindergartens in Y-Stadt, die in den Bereich der informellen und non-formalen Bildung des Elementarbereichs fallen, jedoch keine explizit mit dem Kooperationspartner der Grundschule abgesprochene Schulvorbereitung darstellen.

Die Erzieherin beschreibt die Gefahr, sich bei den vielfältigen Aktivitäten zu „verzetteln“, d.h. zu viele Dinge gleichzeitig machen zu wollen und dabei möglicherweise oberflächlich zu werden.

**Erzieherin:** „...da will man ja auch mit den Kindern intensiv, muss man einfach gucken, wo hat man immer mal ne Lücke, dass man sich dann einfach nicht zu sehr verzettelt //hmm// ne. Und deswegen denk ich, haben wir für dieses Jahr diesen Kooperationsvertrag, wo wir so paar Eckpunkte haben. Mal schauen und wenn sich ergibt und sich dass noch n bisschen intensiviert ne, also der ist auch jetzt erst seit diesem Jahr seit diesem Schuljahr und muss man einfach schauen, wie funktioniert das, was kann man auch ausarbeiten, was kann man noch erweitern, wo klappt nicht so (.) einfach bisschen gucken“ (Z: 518-525).

Die Erzieherin führt aus, bei der Kooperation mit der Grundschule gebe es einige Eckpunkte, d.h. Veranstaltungen und Termine, die die Erzieherinnen mit den Kindern der Vorschulgruppe wahrnehmen. Sie schaue der zukünftigen Kooperation gelassen entgegen und beschreibt, dass das erste Jahr der bisherigen Kooperation zu analysieren sei. Nach der für den Kindergarten vorzunehmenden Analyse kann die Kooperation mit der Grundschule aus Sicht der Erzieherin modifiziert werden. Zu den Angeboten der kooperierenden Grundschule gehören beispielsweise Einladungen der Kinder des letzten Kindergartenjahres zu Schnuppertagen, Bastelstunden oder einer Schulralley in der Grundschule, die vom Kindergarten wahrgenommen werden. Die Erzieherinnen des Kindergartens laden aber auch ehemalige Kindergartenkinder, die in der ersten oder zweiten Klasse sind, in den Kindergarten ein. Sie erzählen den Vorschulkindern im Kindergarten ihre Erlebnisse und Erfahrungen als Schulkind. Die Schulkinder haben bis vor einem Jahr bzw. zwei Jahren auch den Kindergarten besucht und kennen die den Kindergarten besuchenden Kindergartenkinder. Durch die Erzählungen der Schulkinder bekommen die zukünftigen Schülerinnen und Schüler einen Zugang zur Institution der Schule aus der Kindperspektive.

**Erzieherin:** „... dass wir mit den Kindern dann regelmäßig dort hingehen, die uns einladen, wir die Kinder auch hier die ersten Klassen oder mitunter auch zweiten Klassen auch hierher einladen, sodass die uns mal was zeigen können, die Kinder dadurch schon mal den Schulalltag bisschen beschnuppern können. Die meisten Kinder gehen dann auch hier in die Schule, so kennen sie die Einrichtung schon und haben auch schon mal nen Lehrer gesehn und ham schon son bisschen, sag ich mal Schulflair geschnuppert. Und da war ich immer sehr begeistert, hmm, das sind immer so drei, vier Angebote im Jahr, die da laufen. Wir waren vor vor kurzem waren wir zum zur Bastelstunde dort. Da waren dann eben die Erstklässler mit, dazu wird jetzt demnächst wieder eine Schulralley sein, nächste Woche, sodass die n bisschen das Schulhaus schon kennenlernen und ja einfach son bissl (.) bissl die Angst genommen kriegen vor Schule und vor dem, was da so komme ne. Und das alles auf ne sehr spielerische Art und Weise. Das klappt eigentlich sehr gut“ (Z: 56-68).

Die Erzieherin führt aus, der Besuch der Vorschulkinder in der Schule ermögliche ihnen, das Schulgebäude und eine Lehrerin kennenzulernen. Durch die Besuche – es gibt drei bis vier Angebote pro Jahr – können die Kinder „Schulflair“ schnuppern. Ein

Schulhaus ist meist größer als ein Kindergartengebäude, die Räume sind häufig sachlicher eingerichtet und die Toiletten sind ungewohnt für die Kinder. Die Erzieherin spricht von der „Angst“, die den Kindern, durch deren Besuche in der Schule genommen werden soll. Sie führt nicht aus, wie sich die Angst der Kinder in Bezug auf die Schule ausdrückt. Denkbar ist, dass die Erzieherin annimmt, die Kinder haben Angst, weil etwas Neues, ihnen Unbekanntes bevorsteht.

In die Planung und die Gestaltung des letzten Kindergartenjahres werden die Eltern der Kinder kaum einbezogen. Die Erzieherin berichtet, es gebe zu Beginn des letzten Kindergartenjahres einen Elternabend, bei dem die Arbeit der Vorschulgruppe vorgestellt werde.

*Erzieherin:* „Na, es gibt äh einen Elternabend, (.) wo wir im Vorfeld mit den Eltern besprechen, was machen wir mit den Kindern, wie stellen wir uns das vor, wie arbeiten die Kinder mit. Die Eltern haben Elternvertreter - gibts ja für jede Gruppe, sodass also auch immer der Kontakt da ist. Größtenteil isses oft so, dass die Eltern da gar nicht so (2) sich so sehr viel engagieren und damit, ich denk, die sind ganz zufrieden“ (Z:433-437).

Die Erzieherin legt dar, dass es Elternvertreter gebe, die den Kontakt zwischen den Erzieherinnen und den anderen Eltern sicherstellen. Die Erzieherin nimmt die Eltern der Vorschulkinder bei der Übergangsgestaltung im Kindergarten nicht sehr aktiv wahr. Daraus schließt sie, dass die Eltern mit der Arbeit der Erzieherinnen zufrieden seien. Möglicherweise wird dem Blick auf die Elternperspektive in der pädagogischen Praxis bislang zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Im Sinne einer Erziehungspartnerschaft ist es jedoch wichtig, die Eltern über die Inhalte und die Ziele der pädagogischen Arbeit zu informieren.

#### **2.4.3.2.4 Die Einschätzung der Schulfähigkeit**

*„das hat nichts mit dem kognitiven Wissen zu tun, sondern einfach was was mit ner Reife.“*

Ein zentrales Thema der Erzieherinnen war die Einschätzung des Entwicklungsstandes von Kindern zur Einschulung. Die Erzieherinnen sind sich darin einig, dass bei der Einschulungsempfehlung die gesamte Entwicklung eines Kindes betrachtet werden soll. Werden nicht alle Entwicklungsbereiche gleichermaßen als „schulreif“ eingeschätzt, plädieren die Erzieherinnen dafür, Kinder im Kindergarten verbleiben zu lassen, um ihnen noch Zeit zu geben. Dabei geht es darum, Entwicklungsverzögerungen der sozia-

len, emotionalen, kognitiven sowie motorischen und körperlichen Entwicklung aufzuholen und Persönlichkeitsmerkmale wie Selbstständigkeit oder Anstrengungsbereitschaft reifen zu lassen. Die Erzieherin berichtet von Kindern, die zurückgestellt wurden. Sie beschreibt näher, dass die Auffassungsgabe der zurückgestellten Kinder nicht dem in der Schule erforderlichen Maß entsprochen habe und insbesondere die sprachliche Entwicklung defizitär war.

**Erzieherin:** „Das hängt ebend einfach von ihrer Entwicklung ab. Also wir haben dieses Jahr zum Beispiel zwei, die gehen jetzt erst in die Schule. Die ham wir letztes Jahr zurückstellen lassen ne, weil sie einfach, die sind zwar jetzt auch schon, die werden jetzt sieben, waren aber von ihrer ganzen Entwicklung von ihrer Auffassungsgabe einfach so und gerade Sprache, dass wir gesagt haben, die brauchen einfach noch Zeit sind noch nich so weit schulreif“ (Z:118-123).

Der Maßstab zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes wird aus einer Legierung von pädagogischem Fachwissen und von Erfahrungswissen der Erzieherinnen gebildet. Dazu kommen die formulierten Erwartungen der Grundschulpädagoginnen der kooperierenden Grundschule und die Einstufung der Kinder mit Hilfe der Entwicklungstabelle nach *Beller*<sup>94</sup>, - mit der der Entwicklungsstand eines Kindes durch die Erzieherinnen des Kindergartens in Y-Stadt eingeschätzt wird und Normentsprechungen sowie – Abweichungen festgestellt werden.

Die Erzieherinnen führen im letzten Kindergartenjahr der Kinder mit allen Eltern Entwicklungsgespräche. Die Grundlage der Entwicklungsgespräche mit den Eltern ist die Einschätzung der Kinder nach der Entwicklungstabelle nach *Beller*. In dieser Entwicklungstabelle sind die Entwicklungsschritte der Kinder in Halbjahresschritten beschrieben. Die Erzieherinnen vergleichen auf der Grundlage von Beobachtungen die Fähigkeiten und Kompetenzen des Kindes mit den in der Tabelle beschriebenen Fähigkeiten. Den Eltern wird im Entwicklungsgespräch mitgeteilt, wo die Stärken ihres Kindes liegen und in welchen Bereichen für das Kind eine gezielte Förderung angeraten wird.

**Erzieherin:** „Also wir machen Entwicklungsgespräche //ja// äh wir ham da diesen Plan nach *Beller*, wo wir dann gucken - also im Prinzip sind das immer so Entwick-

---

<sup>94</sup> Die *Beller-Entwicklungstabelle* deckt die kindliche Entwicklung in acht Bereichen von der Geburt bis zum 6. Lebensjahr ab. Entwicklungsveränderungen in den Bereichen Körperpflege, Umwelterfassung, sozial-emotionale Entwicklung, Spieltätigkeit, Sprache, Kognition und Grob- und Feinmotorik werden in Verhaltensweisen des Kindes dargestellt. Die *Beller-Entwicklungstabelle* ist ein Instrument, mit dem der individuelle Entwicklungsstand von Kindern bis zu sechs Jahren grob erhoben und analysiert werden kann.

*lungsschritte für ein halbes Jahr - wo man guckt, was sollte in etwa //hmm// ein Kind in dem Alter schon können” (Z:134-137).*

Der den Eltern kundgetane Entwicklungsstand des Kindes im Jahr vor der Einschulung wird von den Erzieherinnen in Bezug zu den Erwartungen der Schule gesetzt. Vermutlich ist die Einschätzung zur Schulfähigkeit eines Kindes stark von dem spezifischen Beurteilungshilfsmittel der Entwicklungstabelle geprägt.

Nach Auffassung der interviewten Erzieherin ist zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes und der damit verbundenen Frage des Einschulungszeitpunktes von Bedeutung, ob ein Kind das für den Schulbesuch nötige Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl hat. Sie berichtet von einem Kind, das regulär im nächsten Schuljahr eingeschult werden würde, jedoch aufgrund seines Entwicklungsstandes ihrer Ansicht nach noch nicht in die Schule kommen sollte.

**Erzieherin:** *„Ein Kind ham wir dabei, die einfach so wenig Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl hat. Vom Kognitiven sicherlich da hätte man nicht unbedingt (.) die aber bei jeder Situation, die anders ist als gewohnt sofort (.) in ihr Schneckenhaus zurückgeht, in Tränen ausbricht und einfach so sag ich mal kleine Stresssituationen für ihr Alter einfach nicht schafft“ (Z: 124-127).*

Das Mädchen sei von seinen kognitiven Fähigkeiten her in der Lage, eingeschult zu werden, so die Erzieherin; es sei jedoch sehr ängstlich, zurückgezogen und komme mit ungewohnten Situationen schlecht zurecht. Nach Einschätzung der Erzieherin könne es mit dieser Labilität den Anforderungen in der Grundschule noch nicht gerecht werden.

Die Begriffe „Schulreife“ bzw. „Schulfähigkeit“ werden von der Erzieherin synonym verwandt und meinen die Passung von Entwicklungsmerkmalen des Kindes mit den Anforderungen der Schule. Ein Kind ist somit schulreif bzw. schulfähig, wenn es gegenwärtig oder spätestens zum Zeitpunkt des Schuleintritts in der Lage ist, die in der Schule gestellten Anforderungen zu bewältigen.

**Erzieherin:** *„Wenn ich dann schon eigentlich in der Lage bin, dem Schulalltag gerecht zu werden, mit all dem was da dran hängt (.) ne komm ich mit Stresssituationen zurecht //hmm// das hat nichts mit dem kognitiven Wissen zu tun, sondern einfach was was mit ner Reife“ (Z: 985-988).*

Ein Kind kann nach Ansicht der Erzieherin dem Schulalltag gerecht werden, wenn es Stresssituationen bewältigen kann. Es gehe nicht allein um die kognitive Entwicklung, sondern vielmehr um die Gesamtentwicklung eines Kindes, so die Befragte. Die Gesamtentwicklung bezeichnet sie auch als „Reife“ eines Kindes. Damit stellt sie gerade auch die nichtkognitiven Fähigkeiten für den schulischen Erfolg heraus. Die Erzieherin

stellt den Schutz des Kindes vor den schulischen Anforderungen in den Vordergrund ihrer Beurteilung der Schulfähigkeit. Das heißt, ist die Erzieherin der Ansicht, dass das von ihr betreute Kind den schulischen Anforderungen entwicklungsmäßig noch nicht gerecht wird – sie bezieht die Passung zwischen schulischen Anforderungen und kindlicher Entwicklung dabei auf die Gesamtpersönlichkeit des Kindes –, dann plädiert sie für den Verbleib des Kindes im Kindergarten.

Die Erzieherin hat ein Bild von Schule, in dem die problematischen Faktoren überwiegen. Sie nimmt die Schule als Institution wahr, die nur begrenzt in der Lage ist, auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder kindgerecht einzugehen, und im Gegensatz dazu durch wenig Rücksichtnahme und Flexibilität charakterisiert ist.

Im Kontext der Frage nach dem Einschulungszeitpunkt geben die Erzieherinnen des Kindergartens in Y-Stadt allen Eltern eine Einschätzung zum Entwicklungsstand ihres Kindes. Insbesondere bei Kindern mit Förderbedarf werden gemeinsam mit den Eltern Möglichkeiten der Förderung sowohl im häuslichen Umfeld als auch im Kindergarten sowie – wenn noch nicht geschehen – unterstützende therapeutischen Maßnahmen eruiert.

***Erzieherin:** „So dass die Eltern jetzt wirklich auch Zeit und Ruhe haben, selbst miteinander zu gucken, wie handhaben wir das dann //ja// ne. Also dass wir rechtzeitig sagen, so, ob Rückstellung eben für die Eltern //hmm// ne Option wäre und dann müssen sie das letztendlich, müssen das die Eltern selber entscheiden. Ne so, da greifen wir denen nicht vor, aber wir geben schon so unsere Bedenken //hmm// mit auf den Weg“ (Z: 154-159).*

Die interviewte Erzieherin weist darauf hin, dass die Entscheidung, ob ein Kind eingeschult werden soll, letztendlich bei den Eltern liege. Die Erzieherinnen teilen den Eltern ihre Einschätzungen zum Entwicklungsstand des Kindes mit und gegebenenfalls auch ihre Bedenken zur Einschulung des Kindes. Ein Kind, dessen Entwicklung nach Einschätzung der Erzieherin (noch) nicht den Anforderungen der Schule gewachsen ist, sollte nach Auffassung der Erzieherin ein Jahr für den Schuleintritt zurückgestellt werden. Inwieweit in der Konsequenz eine gezielte, problemspezifische und individuelle Förderung zurückgestufter Kinder stattfindet und ob dafür zeitliche und personelle Ressourcen vorhanden sind, wird von den Erzieherinnen nicht ausgeführt. Eine Rückstellung nicht schulfähiger Kinder scheint ohne eine Förderung pädagogisch fragwürdig. Der Kindergarten wird von der Erzieherin als sicherer Ort dargestellt, der die Kinder vor den Forderungen des weniger umsorgenden unpersönlicheren Schulalltags schützt. Diese Sichtweise der interviewten Erzieherin auf die Institution Kindergarten bestätigt

sich in ihren Aussagen zu vorgezogenen Einschulungen. Die Erzieherin lehnt vorgezogene Einschulungen entschieden ab. Sie begründet ihre Ablehnung vorgezogener Einschulungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zum altersgemäßen Entwicklungsstand der Kinder bei der Einschulung.

**Erzieherin:** „Ich bin nicht unbedingt n Freund davon zu sagen, Kinder sollten vorzeitig eingeschult werden, weil es mittlerweile auch wissenschaftliche Erkenntnisse gibt, dass ne Schul äh n Kind eigentlich wirklich mit sieben Jahren erst wirklich schulfähig ist (.) das ist ja nicht nur das, was die Kinder an an kognitivem Wissen haben, also ob sie //hmm// schreiben können, rechnen können, das hängt ja auch so dieser ganze soziale Aspekt und äh ja so diese Selbst (2) diese Selbstentwicklung, hängt da ja auch mit dran“ (Z: 980-985).

Unter Berufung auf wissenschaftliche Erkenntnisse, die sie nicht weiter zuordnet, sagt die Erzieherin, ein Kind sei mit sieben Jahren „erst wirklich schulfähig“. Neben kognitiven Fähigkeiten wie Schreiben und Rechnen seien soziale Aspekte und die gesamte Entwicklung eines Kindes im Alter von sieben Jahren soweit entwickelt, dass es schulfähig ist. Möglicherweise nimmt die Erzieherin Bezug auf die anthroposophische Lehre Rudolf Steiners, die Grundlage des pädagogischen Ansatzes der Waldorfpädagogik ist. Steiner entwickelte die Denkweise der menschlichen „Wesensglieder“ („physischer Leib“, „Ätherleib“, „Astralleib“, „Ich“) und die Annahme, die Entwicklung eines Menschen finde in drei „Geburten“ statt, die im Abstand von sieben Jahren folgten. Als zweite nach der physischen Geburt geht Steiner davon aus, dass um das siebte Lebensjahr eine zentrale Entwicklungsetappe folgte, die sich als „Schulreife“ äußerte. Dieser Vorgang, den er als Geburt des „Ätherleibes“ charakterisiert, wird in einer Reihe von Merkmalen und Fähigkeiten<sup>95</sup> zusammengefasst. Das Steinersche Konzept der Reifung suggeriert, dass jeder Mensch im siebten Lebensjahr ohne äußere Förderung einschulungsfähig sei (Loebell 2011a).

Aus der Sicht der interviewten Erzieherin entsteht Schulfähigkeit auf der Basis von naturwüchsigen Entwicklungsprozessen des Kindes. Verschiedene Entwicklungsgeschwindigkeiten und Unterschiede im Entwicklungsverlauf der Kinder räumt sie ein. Dennoch liege das optimale Alter eines Kindes für den Einschulungszeitpunkt im siebten Lebensjahr, so die Erzieherin. Der individuelle Entwicklungsstand eines Kindes ist

---

<sup>95</sup> - körperliche Merkmale wie Körpermaße und -proportionen, Knochenbildung, Zahnwechsel  
 - kognitive Merkmale wie Sprachbeherrschung, Sinnestüchtigkeit, Symbolverständnis  
 - motivationale Merkmale wie spontanes Interesse und Neugier, Leistungsbereitschaft, Konzentration  
 - Merkmale des Sozialverhaltens wie Bereitschaft zur Lösung von Bezugspersonen, emotionale Stabilität bei Unannehmlichkeiten, Ansprechbarkeit in der Gruppe, Selbständigkeit (Tent 2001: 607f.).



in dieser Argumentation eher nachrangig. Wir Die ablehnende Haltung der Erzieherinnen zu vorzeitigen Einschulungen birgt allerdings die Gefahr, Kindern angemessene Entwicklungschancen vorzuenthalten. – Offenbar hat es im untersuchten Kindergarten dennoch vorzeitige Einschulungen gegeben. Sie sind jedoch aufgrund des ausdrücklichen Wunsches der Eltern der Kinder zustande gekommen.

*Erzieherin:* „Also bei denen, die wir bis jetzt vorzeitig in die Schule geschickt haben, warens schon, dass die Eltern von sich aus darauf bestanden haben ne. Ich sag zwar immer lieber noch ein Jahr hier, aber wenn die Eltern meinen“ (Z: 1017-1020).

Die Erzieherin weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sie den Eltern ihre Bedenken mitteile, diese jedoch in letzter Konsequenz die Entscheidung über den Einschulungszeitpunkt ihres Kindes trafen. Durch ihr Empfehlungsverhalten, bei dem sie ihre Bedenken den Eltern gegenüber andeutet, aber anscheinend keine für das spezielle Kind spezifische Entwicklungseinschätzung – denn sie scheint ihre Präferenz nur generalisiert („immer“) abzugeben – ausspricht, stuft sie selbst die Wertigkeit ihrer Empfehlung herab.

#### 2.4.3.2.5 Die Spezialisierung auf den Übergang als Thema im Beruf

*„Und da hat jeder von uns eben seinen Bereich.“*

In der ausgewählten Kindertagesstätte in Y-Stadt ist die Leiterin für den Kontakt mit der kooperierenden Grundschule verantwortlich. Die inhaltliche Gestaltung des letzten Kindergartenjahres obliegt zwei Erzieherinnen des Kindergartens. Die beiden Erzieherinnen stehen ebenso wie die Kindertagesstättenleiterin in Verbindung mit der Beratungslehrerin der kooperierenden Grundschule. Die interviewten Erzieherinnen haben seit mehreren Jahren die Verantwortung für die Kinder des letzten Kindergartenjahres in der Vorschulgruppe. Ihr Interesse an der Vorschularbeit im Kindergarten begründet eine Erzieherin damit, dass ihre eigene Tochter in die kooperierende Grundschule gegangen sei und sie aus diesem Grund einige Lehrerinnen und auch die Schulleiterin kenne. Es habe sich deshalb angeboten, dass sie den Bereich der Vorschulkinder im Kindergarten übernehme.

*Erzieherin:* „Nun hab ich jetzt die Schulkinder und das mach ich jetzt schon mehrere Jahre. Meine Tochter zum Beispiel ist eben auch dort in die Schule gegangen, ich kenn da so ebend auch einige von den Lehrern, beziehungsweise die Schulleiterin und von daher hat sich das eigentlich angeboten //hmm// und da hat jeder von uns eben seinen Bereich“ (Z. 389-393).

Die interviewte Erzieherin legitimiert ihren Aufgabenbereich mit ihrer Erfahrung als Mutter von fünf Kindern. Sie leitet aus ihrer privaten Erfahrung als Mutter, deren Kinder in die Grundschule gingen, einen Expertinnenstatus ab.

***Erzieherin:** „Ich bin so jetzt mit der Schulvorbereitung bei uns, bin ich nicht unzufrieden und ich hab selber fünf Kinder und weiß, denk ich schon, was drauf ankommt“ (Z: 636-637).*

Darüber hinaus berichtet die Erzieherin, dass sie Weiterbildungsangebote zur Übergangsthematik und Schulvorbereitung sowie Fachliteratur zu diesem Themenbereich nutze.

***Erzieherin:** „Man schaut natürlich, dass man sich auch weiterbildet und liest (.) ne und man guckt man einfach, ich denk vieles ist einfach Intuition, wo ich sag, das ist aus dem Gefühl heraus, so durch die Erfahrung //hmm// durch die vielen Jahre, durch die eigenen Kinder, durch die Kinder, die man begleitet hat, hab ich die Erfahrung, die man eben auch an Rückmeldung hat, durch die Schulen, durch die Lehrer (.) denk, das spielt alles ne Rolle mit. (4) Kann ich jetzt nicht so an, wie gesagt, das ist alles, was so da rein spielt (5) ne Rolle spielt hmm“ (Z: 658-663).*

Zu den von ihr besuchten Weiterbildungen und zur Fachliteratur führt die Erzieherin keine weiteren Erläuterungen an, sondern kommt unmittelbar auf ihre Intuition bzw. das Gefühl und ihre Erfahrungen zu sprechen. Sie berichtet, dass außer der fachlichen Auseinandersetzung bei der Arbeit mit den Vorschulkindern ihre Intuition und ihr Gefühl handlungsleitend seien. Beides – Intuition und Gefühl – werde sowohl durch die Erfahrung mit ihren eigenen Kindern als auch durch die Erfahrungen mit den Kindern, die sie im Kindergarten begleitet habe, begründet. Eine Vermischung der Mutterrolle und der Erzieherinnenrolle wird bei ihr deutlich; beide Erfahrungsquellen wirken ineinander und werden nicht reflexiv voneinander abgegrenzt. Das professionelle pädagogische Handeln scheint maßgeblich erfahrungsgeleitet und damit abhängig von den von der Erzieherin gemachten Lebenserfahrungen – selbst als Kind, als Mutter, als Erzieherin – und deren eigentheoretischen Ableitungen bestimmt zu sein. Eine weitere Quelle pädagogischer Handlungsorientierung bei der Übergangsgestaltung sind die Rückmeldungen der Grundschullehrerinnen der kooperierenden Grundschule an die Erzieherin. Durch die Erfahrungen, die die Erzieherin in der Zusammenarbeit mit der kooperierenden Grundschule macht, werden freilich ihre privaten Erfahrungen als Schulkind und als Mutter weiterentwickelt. Die Erzieherin sieht in den Institutionen Kindergarten und Grundschule substantielle Unterschiede; allerdings ermöglicht dann die wechselseitige Kooperationsbereitschaft der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen eine Modifikation der Sichtweise der interviewten Erzieherin von Schule.

Zusammenfassend ist für die Kindergartenpädagoginnen in Y-Stadt zu konstatieren, dass sie die Arbeit mit den Kindern des letzten Kindergartenjahres autonom im Kindergarten organisieren. Den Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit mit den Vorschulkindern legen sie auf die Stärkung des Selbstbewusstseins und Selbstwertgefühls der Kinder. Die Erzieherinnen betrachten die Kinder als aktive Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse.

Im letzten Kindergartenjahr gibt es außer der spezifischen Schulvorbereitung, wie Trainingsprogrammen und Arbeitsblättern, weitere Schwerpunkte, wie religionspädagogische Themen und Theaterbesuche, die die Erzieherinnen schulvorbereitend durchführen. Die Pädagoginnen des Kindergartens legen besonderen Wert darauf, die Kinder durch ein Abschiedsritual in den neuen Lebensabschnitt zu verabschieden. Das symbolische Durchschreiten eines Tores soll den Kindern Abschied und Neuanfang verdeutlichen.

Die inhaltliche Gestaltung der Schulvorbereitung im Kindergarten wird mit dem Kooperationspartner, der Grundschule, nicht explizit abgesprochen. Von der kooperierenden Grundschule werden Veranstaltungen und Termine für Kinder der Vorschulgruppe angeboten, die der Kindergarten nutzt. Die inhaltliche Gestaltung der Veranstaltungen wird auch von Seiten der Grundschule nicht mit den kooperierenden Kindergärten abgestimmt. Verstärkte Kommunikationsbemühungen der Pädagoginnen beider Institutionen gibt es lediglich zu Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Die Erzieherinnen teilen den Lehrerinnen ihre Einschätzung zu Entwicklungsverläufen von Kindern mit.

Die Besuche in der Schule sollen nach Ansicht der Erzieherinnen den Kindern die Angst vor der Schule nehmen. Die Erzieherinnen haben ein Bild von Schule, indem die problematischen Faktoren überwiegen. Der Kindergarten wird als Ort dargestellt, in denen die Kinder ganzheitlich, kindgerecht und ihren Interessen entsprechend gefördert werden. Die Schule wird von den Erzieherinnen als Institution beschrieben, an dem die Kinder den vorgegebenen Leistungsanforderungen gerecht werden müssen und die im Gegensatz zum Kindergarten von wenig Rücksichtnahme und Flexibilität gekennzeichnet ist. Die Sicht auf die Institutionen Kindergarten und Grundschule spiegelt sich in der Auffassung der Erzieherinnen zur Schulfähigkeit eines Kindes wider. Die Erzieherinnen sind sich darin einig, dass bei der Einschulungsempfehlung die gesamte Entwicklung eines Kindes betrachtet werden soll. Werden nicht alle Entwicklungsbereiche gleicher-

maßen als „schulreif“ eingeschätzt, plädieren die Erzieherinnen dafür, Kinder im Kindergarten verbleiben zu lassen, um ihnen noch Zeit zu geben. Dabei geht es darum, Entwicklungsverzögerungen der sozialen, emotionalen, kognitiven sowie motorischen und körperlichen Entwicklung aufzuholen und Persönlichkeitsmerkmale, wie Selbstständigkeit oder Anstrengungsbereitschaft reifen zu lassen. Die Erzieherinnen lehnen vorgezogene Einschulungen ab. Sie teilen den Eltern ihre Einschätzung zur Schulfähigkeit des Kindes mit, betonen allerdings, dass die Eltern die Entscheidung über die Einschulung ihres Kindes treffen.

Der Maßstab zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes ist eine Zusammensetzung aus dem pädagogischen Fachwissen und dem Erfahrungswissen der Erzieherinnen sowie den formulierten Erwartungen der Grundschulpädagoginnen. Das professionelle pädagogische Handeln der Erzieherinnen ist maßgeblich erfahrungsgeleitet und damit abhängig von den Lebenserfahrungen der Erzieherinnen und deren eigentheoretischen Ableitungen. Eine Vermischung der Erfahrungsquellen als Mutter und Erzieherin, die ineinander wirken und nicht reflexiv differenziert voneinander abgegrenzt werden, wird deutlich.

### **2.4.3.3 Schulpädagoginnen (M.S.)**

#### **2.4.3.3.1 Die Aktivitäten der Schulpädagoginnen in Vorbereitung der Einschulung**

*„Ich lad mir immer Kinder ein.“*

Die interviewte Lehrerin ist als Beratungslehrerin der Grundschule für die Kooperation mit den Kindergärten zuständig. Sie schreibt sich selbst sowohl bei der Kooperation mit den Kindergartenleiterinnen als auch bei der Einführung der Kinder in die Schule eine zentrale Rolle zu. Sie berichtet, dass ihre Grundschule mit fünf Kindergärten der Umgebung Kooperationsverträge abgeschlossen habe. Jährlich im Herbst findet ein Treffen der Beratungslehrerin mit den Leiterinnen der kooperierenden Kindergärten statt, bei dem sie – die Beratungslehrerin – den jeweils aktuellen Jahresplan der Grundschule hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Kindergärten vorstellt. Zu dieser Sitzung teilt die Beratungslehrerin den Kindergartenleiterinnen auch aktuelle Informationen der Grundschule mit. Im Herbst lädt sie die zukünftigen Schulanfänger der kooperierenden Kindergärten ein.

**Beratungslehrerin:** „Die Kinder, ich lad mir immer Kinder ein zum Basteln, also zukünftige Schulanfänger aus den Kindergärten, egal ob die zu uns kommen oder nicht. Die lad ich hier ein zu Bastelstunden. Die basteln dann mit ner dritten Klasse mit ner vierten Klasse in der Aula irgendwas, so dass die Kinder schonmal den Bezug zur Schule haben“ (Z: 15-20).

Die Beratungslehrerin führt aus, sie lade die zukünftigen Schulanfänger in die Grundschule zum gemeinsamen Basteln mit Kindern der dritten und vierten Klasse ein. Die Einladung erfolge unabhängig davon, ob die Kinder in diese Grundschule oder in eine andere Grundschule eingeschult werden. Den Kindergartenkindern soll eine Begegnung mit der Institution Schule, als eine für sie neue Einrichtung, ermöglicht werden. Ziel des als „Schnuppertag“ bezeichneten Besuches der Kinder in der Grundschule sei es, die Kinder mit einer Grundschule bekannt zu machen, so die Lehrerin. Die Kinder des letzten Kindergartenjahres sollen durch das Bastelangebot in der Grundschule einen Bezug zur Schule bekommen. Sie meint vermutlich, dass alle Kinder durch das Kennenlernen dieser schulcharakteristischen Merkmale profitieren, z.B. die Einrichtung der Klassenräume, die Hofgestaltung, das Klingelzeichen, etc. und sich auch bei der Einschulung in eine andere Grundschule an die schulcharakteristischen Merkmale und die Angebote in der Schule entsinnen können.

Im zweiten Schulhalbjahr findet ein weiterer „Kennenlerntag“ in der Schule statt. Daran nehmen nur die Kinder teil, die auch tatsächlich in diese Grundschule eingeschult werden. Es wird an diesem Tag eine sogenannte „Schulralley“ veranstaltet, die von den vierten Klassen vorbereitet wird.

**Beratungslehrerin:** „Dann mach ich immer im zweiten Halbjahr, wenn wir wissen, welche Kinder zu uns kommen noch nen Kennenlerntag, ne Schulralleye. Das machen die vierten Klassen. Die machen dann so verschiedene Stationen, die die Kinder eigenständig betreiben, wo die Kinder dann einmal durchs Schulhaus geführt werden und dann auch äh schonmal Memoryspiele und Konzentrationsaufgaben und so weiter machen“ (Z: 20-20).

Die Lehrerin führt aus, dass die Kinder, die aus verschiedenen Kindergärten in die Grundschule eingeschult werden, sich bei der Schulralley in der Grundschule treffen. Die Schulralley beinhalte verschiedene Stationen; neben Aufgaben zur Orientierung im Schulgebäude umfasst sie verschiedene Spiele zum Konzentrations- und Gedächtnistraining. Indem die Beratungslehrerin explizit auf „Memoryspiele und Konzentrationsaufgaben“ hinweist, macht sie auf die verstärkte Ausrichtung der Schule bezüglich kognitiver Komponenten aufmerksam.

Die Beratungslehrerin stellt im Interview weitere Schritte zur Vorbereitung des Übergangs der Kinder durch die Schule dar. Jährlich im Januar gehen die Förderschullehrerinnen<sup>96</sup> des Gemeinsamen Unterrichtes der Grundschule in die Kindergärten, um einzuschulende Kinder mit Förderbedarf zunächst zu registrieren und im weiteren Fördermaßnahmen zu empfehlen und auch einzuleiten. Nachdem die Lehrerinnen des Gemeinsamen Unterrichtes mit der Beratungslehrerin über die Kinder gesprochen haben, bei denen besonderer Förderbedarf festgesellt wurde, sucht die Beratungslehrerin selbst die Kindergärten auf. Sie bespricht dort mit der für die Vorschulgruppe verantwortlichen Erzieherin die Entwicklung aller Kinder, die in die kooperierende Grundschule gehen werden.

***Beratungslehrerin:** „Dann geh ich in die Kindergärten spreche alle Kinder durch, die nächstes Jahr bei uns zur Schule kommen, was gut ist, was sie für Stärken haben, was für Schwächen“ (Z:30-32).*

Mit diesen Informationen zu den Kindern stellt die Beratungslehrerin Lerngruppen der Vorschulkinder zusammen. Diese Lerngruppen kommen an drei Tagen in die Schule und absolvieren jeweils eine Schnupperstunde in der neuen Lerngruppe. Die Zusammensetzung der Lerngruppe entspreche meist der, der zukünftigen Schulklasse, so die Lehrerin. Die Kinder lernen demnach ihre Mitschüler schon vor der Einschulung kennen. In den Schnupperstunden, die in den Lerngruppen stattfinden, wird gebastelt, erzählt oder geschrieben. Die Kinder sitzen in einem Stuhlkreis, um sich kennenzulernen, berichtet die Lehrerin. Ob die für den Übergang verantwortliche Erzieherin der Kinder aus dem Kindergarten die Kinder zu diesen Angeboten begleitet, sagt die Beratungslehrerin an dieser Stelle nicht. Denkbar ist, dass Erzieherinnen aus den Kindergärten die Kinder begleiten, aus denen mehrere Kinder in die Grundschule gehen werden.

Die Beratungslehrerin formuliert den Wunsch, öfter in Kindergärten hospitieren zu wollen, dazu reiche aber die Zeit nicht aus.

---

<sup>96</sup> In der Grundschule arbeiten Förderschullehrerinnen im sogenannten Gemeinsamen Unterricht.

### 2.4.3.3.2 **Kenntnisse der Grundschullehrerinnen über die Arbeit der Pädagoginnen im Kindergarten**

*„Aber was da genau gemacht wird, da ham wir keinen Einblick.“*

Die Kenntnisse der Beratungslehrerin über die Arbeit der Elementarpädagoginnen beschränken sich im Wesentlichen auf die schulvorbereitenden Elemente im Kindergarten. Die Beratungslehrerin berichtet, bisher einmal in einem Kindergarten bei einer Trainingseinheit zum phonologischen Bewusstsein „Hören-Lauschen-Lernen“ hospitiert zu haben. Weitergehende Einblicke habe die Beratungslehrerin durch eine Informationsveranstaltung, bei der eine Kindergartenleiterin Grundschulpädagoginnen elementarpädagogische Wissensbestände nahegebracht habe.

***Beratungslehrerin:** „Wir hatten aber auch schon im Sommer war von dem anderen Kindergarten ne Kindergartenleiterin da und hat mal den Kollegen erklärt, dass es diese Schulfähigkeit ja eigentlich nicht mehr gibt. (.) Das wissen wir auch, weil wir alle Kinder nehmen müssen. Was der Kindergarten heute macht, äh wie der Bildungsplan halt umgesetzt wird, also das war mal (.) vom Kindergarten die Ansicht und wie gesagt. Aber was da genau gemacht wird, da ham wir keinen Einblick“ (Z: 117-123).*

Die Beratungslehrerin führt aus, eine Kindergartenleiterin sei im letzten Jahr in der Grundschule gewesen und habe den Grundschullehrerinnen den Thüringer Bildungsplan – die Arbeitsgrundlage der Erzieherinnen – vorgestellt. Dabei formulierte die Kindergartenleiterin, so die Beratungslehrerin, dass es den traditionellen Begriff der „Schulfähigkeit“ nicht mehr gebe.<sup>97</sup> Die Beratungslehrerin und ihre Kolleginnen der Grundschule wüssten, dass es keine Schulfähigkeit mehr gebe, schon deshalb – so die Beratungslehrerin – weil eine Grundschule in Thüringen jedes Kind aufnehmen müsse. In Thüringen hat jedes Kind das Recht, in einer Grundschule eingeschult zu werden.

Die Beratungslehrerin stellt im weiteren Interviewverlauf keinen Bezug zu den Ausführungen der benannten Kindergartenleiterin her. Das Wissen über die „Schulfähigkeit“ rekrutieren die Grundschulpädagoginnen aus der veränderten gesetzlichen Vorgabe,

---

<sup>97</sup> Vermutlich bezieht sie sich auf die Ausführungen im Thüringer Bildungsplan, dass es nicht von Interesse sein kann, „dass Kinder in die Schule kommen, die zu den vorhandenen Angeboten passen“ (Thüringer Bildungsplan 2010: 40). „Der Begriff der Schulfähigkeit (...) ist deshalb zu bestimmen als, die Fähigkeit der Schule, den Kindern in ihrer individuellen Entwicklung gerecht zu werden, oder anders ausgedrückt: Schulfähigkeit ist die Kindfähigkeit der Schule“ (Bartnitzky 2008: 28). Die referierende Kindergartenleiterin zielte vermutlich darauf ab, dass jedes Kind mit individuellen Dispositionen, Vorerfahrungen und Erschwernissen in die Schule kommt und dass der Schulerfolg eines Kindes von der Wahrnehmung dessen Individualität durch die Pädagoginnen abhängt.

dass alle Kinder in die Grundschule aufzunehmen seien und ziehen den logischen Schluss, der zu den Aussage der Kindergartenpädagogin passt: es gebe keine Schulfähigkeit mehr. Der von der Kindergartenleiterin vermutlich vorgetragenen Intention des Thüringer Bildungsplanes, in dem der traditionelle Begriff der Schulfähigkeit eines Kindes abgelehnt wird, wird von den Grundschullehrerinnen keine Relevanz beigemessen. Obwohl der Thüringer Bildungsplan für die pädagogische Arbeit für Kinder bis zehn Jahre Gültigkeit hat und somit auch eine Arbeitsgrundlage für die Grundschullehrerinnen sein müsste, ist er aus Sicht der Beratungslehrerin ausschließlich für die Kindertagesstätten relevant.

Das Bild der Beratungslehrerin von der Arbeit der Erzieherinnen und der Institution des Kindergartens spiegelt eine mangelnde Aktualität und geringe Klarheit über die Arbeit im Kindergarten wider.

Die Beratungslehrerin berichtet im weiteren Verlauf des Interviews von Fortbildungen für Erzieherinnen der Kooperationskindergärten, die sie selbst durchgeführt habe. Ziel der Fortbildungen war es, den Erzieherinnen nahe zu bringen, wie in der Grundschule gearbeitet werde und wie die Kinder im Kindergarten auf die Grundschule vorbereitet werden können.

***Beratungslehrerin:** „Ich versuche die Fortbildung zu machen, 'Grundschule heute' oder 'Würfelexperimente', also wo man sagt, wir zeigen, was wir in der Grundschule machen und was könnte der Kindergarten vielleicht auch schon davon nutzen“ (Z: 123-126).*

Wie an den Ausführungen der Beratungslehrerin deutlich wird, legt sie den Schwerpunkt auf die Erwartungen der Grundschule an den Kindergarten. Dem Kindergarten wird aus ihrer Sicht die Aufgabe zugeschrieben, Kinder auf die Grundschule vorzubereiten. Indem die Beratungslehrerin den Erzieherinnen empfiehlt, Materialien, Spiele etc. der Schule zu nutzen, sollen die Kinder gezielt auf die Schule vorbereitet werden.

#### **2.4.3.3 Erwartungen der Lehrerinnen an die Pädagoginnen des Kindergartens**

*„Kindergarten müsste noch mehr bilden“*

Auf die Frage, welche Aufgaben dem Kindergarten bei der Übergangsgestaltung zukommen, antwortet die Beratungslehrerin unter Einbeziehung der Erwartung ihrer älteren Kolleginnen.



**Beratungslehrerin:** „Dann sind wir als Lehrer, natürlich grad die älteren Kollegen sagen natürlich, Kindergarten müsste noch mehr bilden, ne also es gibt diesen Bildungsplan. Ich kenn das auch aus den Kindergärten, es hängt da, ähm was da genau ist, weiß ham wir auch keinen Einblick“ (Z: 132-135).

Die Beratungslehrerin führt aus, dass die älteren Kolleginnen der Grundschule fordern, der Kindergarten müsse die Kinder „mehr bilden“. Hierdurch wird ein Bildungsverständnis der Lehrerinnen deutlich, das Bildung als Selbstbildung der Kinder negiert und den Institutionen die aktive Rolle im Bildungsprozess zuschreibt; es ist von einem instruktivistischen Bildungsverständnis der Grundschulpädagoginnen auszugehen.

Ausgehend von der Forderung nach mehr Bildung im Kindergarten kommt die Beratungslehrerin auf den Bildungsplan im Kindergarten zu sprechen. Offenbar hält sie den Bildungsplan für ein Instrument, mit dem der Anspruch nach mehr Bildung umgesetzt werden könnte. Sie führt aus, sie kenne den Bildungsplan aus den Kindergärten, er hänge in den Kindergärten. Sie räumt jedoch ein, keinen Einblick in die Inhalte des Bildungsplanes zu haben. Vermutlich meint die Beratungslehrerin einen aushängenden Wochenplan, wenn sie beschreibt, dass ein Plan in den Einrichtungen hänge. Der Bildungsplan ist ein hundertsiebzigseitiges Werk, das nicht aushängt. In einem aushängenden Wochenplan werden mancherorts die Aktivitäten der einzelnen Tage genauer festgelegt, so dass sich die Eltern über vorgesehene Aktivitäten informieren können. Es können dabei verschiedene Bildungsbereiche des Elementarbereiches aufgeführt sein, die wiederum ihre Grundlage im Bildungsplan haben. Es wird deutlich, dass die Beratungslehrerin der Grundschule, die in einem intensiven Kontakt zu Erzieherinnen und Leiterinnen mehrerer Kindergärten steht, über den seit 2008 in Thüringen für Kindertagesstätten verbindlich als Arbeitsgrundlage geltenden Thüringer Bildungsplan inhaltlich nicht informiert ist. Das ist erstaunlich, da der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis zum zehnten Lebensjahr Bildungsprozesse des Elementar- und Primarbereiches gleichermaßen beschreibt. Zu erklären ist die Unkenntnis der Lehrerinnen über den Bildungsplan vermutlich damit, dass er für die Grundschulen keine gesetzlich festgeschriebene Verbindlichkeit hat.

Im Interviewverlauf wird ein Bezug der Beratungslehrerin zur DDR-Vorschulerziehung hergestellt, die sie als vorbildhaft darstellt und von den Lehrerinnen zurück gewünscht wird.

**Beratungslehrerin:** „Manch einer sagt natürlich, es wär schön, wenn sie intensiver, wie's halt zu DDR Zeiten war, halt mit der Schere arbeiten oder auch genau geschaut wird, weil wir bekommen viele Kinder, die haben ne Fehlstellung von Stiften

*schon, die halten die Stifte schon falsch am Anfang oder auch die Schere also völlig falsch oder Grundfertigkeiten, also diese direkten Stunden. Ich weiß aber von vielen Kindergärten, dass die halt sagen, Kinder können das Angebot wahrnehmen, sie können das Projekt machen aber, wenn der Hans nicht will, dann, dann macht der das nicht, ne. Das ist so unser Wunsch aber die sagen dann, wir machen den Bildungsplan aber wie gesagt, was da jetzt gemacht wird, da ham wir gar keinen Einblick“ (Z:135-145).*

Die Beratungslehrerin konkretisiert die Wünsche ihrer Lehrerinnenkolleginnen und führt die Stifthaltung der Kinder oder den Umgang mit der Schere an, die mitunter bei den Kindern, die in die Schule kommen „völlig falsch“ seien. Es hat den Anschein als haben die Lehrerinnen die Vorstellung, dass ein Kind ein zu „formendes Rohmaterial“ (Höltershinken/Hoffmann/Prüfer 1997: 39) sei. Dieses Menschenbild sieht das Kind als defizitäres Wesen, das an der Norm der Erwachsenen gemessen wird.

Die Beratungslehrerin legt ihren Kolleginnen den Wunsch in den Mund, dass es „diese direkten Stunden“ der Vorschulerziehung wieder geben sollte, die im DDR Bildungs- und Erziehungsprogramm für alle Kindergärten verbindlich festgelegt waren (vgl. Abschnitt 1.2.1). Sie selbst scheint allerdings dieser Forderung nicht zu widersprechen, weiß aber vermutlich, dass der Wunsch einer Reaktivierung der DDR-Vorschulerziehung von ihr offiziell – als Beratungslehrerin der Grundschule – nicht ausgesprochen werden sollte. In der DDR waren die täglichen Beschäftigungen ein bedeutsamer Bestandteil des Kindergartenartages. Die zu behandelnden Themen wurden im DDR Bildungs- und Erziehungsprogramm für jedes Quartal der Kindergartenzeit vorgeschrieben. Die Sachgebiete Muttersprache, Bekanntmachen mit der Natur, Bekanntmachen mit Mengen und Vergleichen von Längen, Breiten und Höhen sowie Malen, Zeichnen, Formen, Bauen und Basteln sollten die Schulfähigkeit der Kinder fördern. Im Kindergarten wurde mit vergleichbaren Methoden gearbeitet wie im Anfangsunterricht der Schule.

Die Beratungslehrerin weiß, dass in vielen Kindergärten die Kinder selbst entscheiden können, ob sie an einem Angebot teilnehmen. Über die Wahlfreiheit der Kinder im Hinblick auf die Angebote im Kindergarten spricht sie provokativ: „aber wenn der Hans nicht will, dann (...) macht der das nicht“. Damit kritisiert sie die nach ihrer Auffassung unverbindlichen schulvorbereitenden Elemente in den Kindergärten. Sie hat anscheinend wie ihre im Interview genannten Kolleginnen selbst auch den Wunsch nach einer verbindlichen und für alle Kinder gleichen Schulvorbereitung im Kindergarten. Diesen Wunsch hat sie offenbar bereits gegenüber Erzieherinnen zum Ausdruck

gebracht. Die Erzieherinnen verweisen an dieser Stelle auf die Arbeit mit dem Bildungsplan, so die Beratungslehrerin. Sie wiederholt, dass sie nicht wisse, was die Arbeit nach dem Bildungsplan in den Kindergärten bedeute.

Die Forderung nach einer einheitlichen Schulvorbereitung der Kindergärten wird durch die Beratungslehrerin weiter begründet. Die Lehrerinnen nehmen in den letzten Jahren eine zunehmende Spannbreite der Voraussetzungen bei den Schulanfängern wahr und wünschen sich von den Kindergärten, dass diese Differenz durch ein standardisiertes Vorschulprogramm, das die Kinder durchlaufen sollten, angeglichen wird.

**Beratungslehrerin:** „Naja wie gesagt, dass es doch äh feste Dinge und Zeiten gibt, dass die Kinder eben doch, weiß ich, die Farben oder Mengenlehre, also so doch son festes Programm in allen Kindergärten wäre. Dass die Kinder halbwegs auf einem Niveau ankommen ne, dass man da ansetzen kann, wo man sagt, die können wenigstens die Farben, die können die Schuhe zubinden, die können sich an und ausziehen also auch so das ist auch so unterschiedlich von Kindergärten her //hmm// ne wie das so gehandhabt wird, also son Level“ (Z: 422-429).

Die Beratungslehrerin schreibt dem Kindergarten die Aufgabe zu, Kinder auf die Schule vorzubereiten. Die Schulvorbereitung im Kindergarten solle den korrekten Umgang mit der Schere und dem Stift enthalten sowie das Binden der Schuhe, das selbstständige An- und Ausziehen, die Zuordnung einfacher Mengen und die Kenntnis der Farben, so die Beratungslehrerin. Mit diesen sehr konkret benannten Fähigkeiten, die die Kinder nach Ansicht der Beratungslehrerin bei der Einschulung haben sollten, geht eine Abgrenzung der Inhalte des Kindergartens zu Bildungsinhalten der Schule einher. Die Beratungslehrerin wünscht sich von den Erzieherinnen, dass die Kinder möglichst auf gleichem Niveau in die Grundschule kommen. Hier bezieht sie sich explizit auf die Vorschularbeit in der ehemaligen DDR. Das Interesse der Beratungslehrerin, Kinder gezielt auf die Schule vorzubereiten, soll umgesetzt werden, indem die Kinder durch systematische Maßnahmen ein einheitliches Niveau erreichen. Mit diesem Wunsch der Beratungslehrerin nach Homogenisierung von Kindern im Vorschulalter wird jedoch die Individualität eines jeden Kindes verkannt. Hierin zeigt sich die elementare Anschauung von dem Verhältnis von Individuum und Kollektiv, beide wurden im Kontext einer staatssozialistischen Gesellschaft in einer Beziehung prästablisierter Harmonie zusammengedacht (Müller 2006: 203). Gerade aus der Perspektive von Schulpädagoginnen ist eine reflexive Haltung zu dieser Homogenisierung von zentraler Bedeutung, denn wie erfolgreich Kinder in der Schule lernen, hängt davon ab, wie sie mit ihren Stärken, Schwächen,

Talenten und Neigungen von den Lehrerinnen wahrgenommen werden und in die Lerngruppe integriert werden.

#### 2.4.3.3.4 Intensivierte Kooperation der Pädagoginnen bei Kindern mit Förderbedarf

*„Also wir hören schon auf die Empfehlung, weil wir auch wissen, die haben mit dem Kind auch schon länger zu tun“*

Die Beratungslehrerin beklagt die fehlende Kontinuität bei den im Kindergarten begonnenen Therapien und Förderangeboten. Eine im Kindergarten für ein Kind etablierte Förderung, die auf einer Diagnostik beruht und im Kindergarten von einer Heilpädagogin durchgeführt wurde, bricht ab, sobald das Kind in die Schule kommt. Es gibt weder eine Übergabe oder Weiterführung dieser Fördermaßnahmen, noch gibt es eine formalisierte Übergabe der Anamnese und der diagnostischen Befunde an die Grundschule.

***Beratungslehrerin:** „Viele Kinder grad die Integrativen, die wir haben, da kümmert sich dann eben eine Heilpädagogin um ein Kind. Fördert das speziell, ist speziell für das da, also fast ne eins zu eins Betreuung //ja// und dann kommen die Kinder in die Schule und das bricht ab und wir müssen erst mal gucken, das Kind uns ein halbes Jahr anschauen, Anforderungen schreiben eh dann einer kommt, das dauert und eh dann wenn ein Lernbegleiter kommt, dauerts noch mal ein halbes Jahr. Also das ist so das //hmm// wo ich immer sage, wenn wir auch mit dem Schulamt zu tun haben, versuchen wir das auch immer ranzubringen“ (Z: 176-184).*

Die Beratungslehrerin führt aus, auch wenn ein Kind im Kindergarten spezielle Förderungen in Anspruch nehmen konnte, müsse die Grundschule bei der Einschätzung eines Kindes und der Beantragung möglicher Fördermaßnahmen oder eines Lernbegleiters erneut beginnen. Die Beratungslehrerin sieht hier Veränderungsbedarf bei der Übergabe und Kontinuität der Fördermaßnahmen und spricht diese Forderung nach Kontinuität, nach eigener Aussage, auch dem Schulamt gegenüber an. Die Schulen sollten nicht nur frühzeitig Kenntnis über den Entwicklungsstand der Kinder erhalten, sondern auch eine Kontinuität der Fördermaßnahmen auf Grundlage der bisherigen therapeutischen Interventionen in den Kindergärten sicherstellen können.

Die verstärkten Kommunikationsbemühungen der Beratungslehrerin im Hinblick auf die Kinder mit Auffälligkeiten werden bei den erwähnten „Schnupperstunden“ in der Schule realisiert. Die Beratungslehrerin führt mit der Erzieherin Gespräche zu Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Die Förderschullehrerin, die die Kinder mit besonderen Bildungsbedürfnissen zuvor erfasst hat, und die Beratungslehrerin nutzen die

Anwesenheit der Erzieherinnen bei den Schnupperstunden, um explizit über die Kinder mit Regressionen und Rückstellungsempfehlungen zu sprechen. Die Einschätzung der Erzieherinnen habe heute im Gegensatz zu früher eine höhere Relevanz bei der Entscheidung über die Rückstellung eines Kindes, so die Beratungslehrerin.

**Beratungslehrerin:** „Also wir hören schon auf die Empfehlung, weil wir auch wissen, die haben mit dem Kind auch schon länger zu tun, also das nehmen wir schon sehr ernst. Wir sagen Erzieherempfehlung //ja// also das zählt ja heut auch mehr. Also das, äh das was wir entscheiden, also unsere Leute von GU zählt natürlich dann sehr hochwertig. Unsere Schulleiterin lässt sich von den GU-Lehrern dann beraten und dann stimmt sie dem dann zu“ (Z:241-246).

Die Beratungslehrerin konstatiert, dass neben der Bewertung durch die Erzieherin in erster Linie die Beurteilung der Förderschullehrerinnen vom Gemeinsamen Unterricht bei der Entscheidung über die Rückstellungen der Kinder herangezogen werde. Da über die Rückstellungsanträge letztendlich jedoch die Schulleiterin entscheidet, so die Beratungslehrerin, lasse sich die Schulleiterin von der Förderschullehrerin beraten und stimme dieser Beratung zu.

Zusammenfassend ist zu den Schulpädagoginnen in Y-Stadt zu sagen, dass sie autonom im Schulkontext agieren. Die Arbeit des Kindergartens hat keinen Einfluss auf die Arbeitsweisen der Schule. Die Grundschule bietet Veranstaltungen für die zukünftigen Schulanfänger aller kooperierenden Kindergärten an. Diese Angebote werden von der Grundschule ohne Abstimmung mit den Elementarpädagoginnen geplant und durchgeführt.

Verstärkte Kommunikationsbemühungen der Pädagoginnen beider Institutionen gibt es zu Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen. Bei der Entscheidung über die Rückstellung eines Kindes wird der Einschätzung der Erzieherinnen eine hohe Relevanz von den Grundschulpädagoginnen eingeräumt.

Die Kenntnisse der Grundschullehrerinnen über die Arbeit der Erzieherinnen sind punktuell und beschränken sich auf die schulvorbereitenden Elemente. Dem Kindergarten wird von den Grundschullehrerinnen die Aufgabe zugeschrieben, die Kinder auf die Grundschule vorzubereiten. Der Kindergarten wird damit von den Grundschulpädagoginnen als Erfüllungsgehilfe instrumentalisiert. Die Lehrerinnen wünschen sich von den Erzieherinnen, ein standardisiertes Vorschulprogramm, das die Kinder durchlaufen müssen, um das Lernniveau der Kinder zu vereinheitlichen. Hier beziehen sie sich ex-

plizit auf die Vorschularbeit in der ehemaligen DDR. Mit der Homogenisierung von Kindern im Vorschulalter wird die Individualität eines jeden Kindes verkannt. Es ist ein Bildungsverständnis der Grundschulpädagoginnen erkennbar, dass die Bildung als Selbstbildung der Kinder negiert und den Institutionen die aktive Rolle im Bildungsprozess zuschreibt, insofern wird ein instruktivistisches Bildungsverständnis deutlich.

#### 2.4.3.4 Eltern (M.S.)

##### 2.4.3.4.1 Perspektive der Eltern auf die Schulvorbereitung

*„Ich empfinde das hier als sehr ausgewogen, dieses Angebot für die Kinder.“*

Alle interviewten Eltern begrüßen die Arbeit des Kindergartens zur Schulvorbereitung ihrer Kinder. Eine Mutter beschreibt die Arbeit des Kindergartens als ausgewogen und bezieht sich dabei auf die Balance zwischen spielerischer Gestaltung und gezielter Schulvorbereitung im Tagesablauf der Vorschulkinder.

***Kindergarten-Mutter 1:** „Ähm ich fühle mein Kind hier sehr gut aufgehoben, gerade in der Vorschulzeit. Ich empfinde das hier als sehr ausgewogen, dieses Angebot für die Kinder, ne, sich auch dahingehend zu entwickeln und schon auf die Schule vorbereitet zu werden, weil zu Hause hat man einfach auch nicht die Zeit, das so intensiv dann auch zu begleiten“ (Z: 8-12).*

Die Mutter des Vorschulkindes hebt die Schulvorbereitung des Kindergartens hervor, weil sie zu Hause nicht die Zeit habe, ihr Kind intensiv zu begleiten. Zum einen kommt in der Aussage der Mutter die Notwendigkeit der Schulvorbereitung im Jahr vor dem Schuleintritt zum Ausdruck, zum anderen ist die Mutter erleichtert, diese Aufgabe in weiten Teilen an den Kindergarten abgeben zu können.

Eine andere Mutter räumt ein, nicht genau zu wissen, was die Vorschulkinder im Kindergarten machen, sie habe aber dennoch ein „gutes Gefühl“ zur Arbeit des Kindergartens bezüglich der Schulvorbereitung.

***Kindergarten-Mutter 2:** „So sehr viel bekomme ich da eigentlich gar nicht mit. Es gibt ja so ne Vorschulgruppe und ja die machen halt – wie er mir zu Hause ganz stolz sagt - tun se mit Buchstaben arbeiten, also Buchstaben schreiben und äh und die Gruppe, die macht halt so verschiedene Sachen. Aber was die so direkt machen, dass kann ich ihnen gar nicht sagen. Ich hab’n gutes Gefühl“ (Z: 7-11).*

Die Informationen zur Vorschulgruppe hat die Mutter von ihrem Sohn, er habe berichtet, dass er in der Vorschulgruppe Buchstaben schreibe. Nach Einschätzung der Mutter

sei ihr Kind stolz darauf, Buchstaben schreiben zu können. Das Schreiben von Buchstaben ist vermutlich von hoher Wichtigkeit für das Kind selbst.

Die Einschätzung der Mutter, sie wisse nicht sehr viel über die Arbeit der Vorschulgruppe, sei aber dennoch zufrieden, deckt sich mit der Einschätzung der Erzieherinnen, die im geringen Engagement der Eltern bei der Übergangsgestaltung einen Indikator für deren Zufriedenheit sehen.

Eine weitere Mutter konnte im Gegensatz zu den anderen Eltern sehr detailliert darstellen, wie das letzte Kindergartenjahr gestaltet werde. Sie führte unter anderem aus, dass die Kinder sich täglich in der Vorschulgruppe treffen und sich dort mit verschiedenen Themen befassen. Im Moment beschäftigen die Kinder sich mit dem Thema „Gefühle“, so die Mutter.

**Kindergarten-Mutter 3:** „(...) und machen verschiedene Themen, zum Beispiel ham se angefangen jetzt mit dem Thema Gefühle, also sowas machen die, schon so vieles in Vorbereitung auf die Grundschule, einfach so was Kinder so können müssen. Also ich find sie machen viel hier und ehm die ham die Vorschulgruppe und ab Januar machen se auch das 'Hören Lauschen Lernen',“ (Z: 9-14).

Aus der Sicht der Mutter werden die Kinder in der Vorschulgruppe umfassend auf die Grundschule vorbereitet und erlangen die für die Schule notwendigen Kompetenzen. Als Beispiel führt die Mutter neben der Beschäftigung mit verschiedenen Themen das Training zum phonologischen Bewusstsein „Hören-Lauschen-Lernen“ an. Mit dem Würzburger Trainingsprogramm – „Hören-Lauschen-Lernen“ – sollen die Kinder Vorläuferkompetenzen zum Schriftspracherwerb erlangen. Sowohl die Auseinandersetzung mit Themenschwerpunkten, wie dem genannten Thema der Gefühle, bei dem die sozial-emotionalen Kompetenzen der Kinder gefördert werden, als auch die gezielte Förderung schulnaher Vorläuferfähigkeiten der Kinder zur Erlangung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben sind aus Sicht der Mutter wichtige Elemente der Vorbereitung auf die Schule.

#### 2.4.3.4.2 Rückbindung der Schulkinder an den Kindergarten

*„Von sich aus kam er auf die Idee, dass er seinen Kindergartenkindern vorlesen will.“*

Der Vater eines Schulkindes berichtet, sein Sohn habe einen eigenen Lesekreis in seinem ehemaligen Kindergarten eingerichtet. Als das Kind im letzten Kindergartenjahr gewesen sei, besuchten die Kinder der kooperierenden Grundschule den Kindergarten.

Die Besuche der Schulkinder haben seinen Sohn beeindruckt und geprägt, so der Vater. Nun als Schulkind formulierte der Junge – vermutlich in Anlehnung an den von ihm erinnerten Besuch der Schulkinder im Kindergarten – die Idee, den Kindergartenkindern vorlesen zu wollen.

***Vater-Schulkind:** „Die Schule, die gehen ja immer rüber zum Kindergarten mit ner Klasse und das hat ihn so geprägt, das hat er nämlich dieses Jahr auch gemacht, also von sich aus kam er auf die Idee, dass er seinen Kindergartenkindern vorlesen will. Also er kennt da noch viele, wir wohn ja auch hier in der Gegend und wir kommen ja auch immer vorbei und kennen ein paar auch durch die Kirche von den Kindergärtnerinnen ein bissl näher. Wir hams erst für ne fixe Idee gehalten aber das hat sich dann so manifestiert und dann hamer gesagt warum eigentlich nicht und ham mal gefragt und da hat er dann neulich seinen eigenen Lesekreis gehalten. Hat er ein Buch mit gehabt und ne Geschichte vorgelesen” (Z:285-292).*

Die Familie des Kindes hat auch nach der Kindergartenzeit ihres Sohnes Bezüge zum Kindergarten. Die Familie ist durch die Kirchgemeinde mit einigen Kindergartenkindern und den Erzieherinnen in Kontakt, außerdem wohnt die Familie in der Nähe des Kindergartens. Der Wunsch des Jungen, in seinem ehemaligen Kindergarten vorzulesen, wurde anfangs von den Eltern für eine „fixe Idee“ gehalten. Ihr Sohn hielt an seinem Vorhaben fest, so dass die Eltern im Kindergarten nachfragten, ob der Junge den Kindergartenkindern vorlesen könne. Der Vater bezeichnet das Vorlesen seines Sohnes im Kindergarten als „Lesekreis“, den er gehalten habe.

Die Bindung des Jungen an den Kindergarten wird offensichtlich, vermutlich hat er sich dort sehr wohl gefühlt. Die Eltern unterstützen den Wunsch ihres Sohnes, im Kindergarten vorzulesen und gehen damit auf seine Bedürfnisse nach Beziehungen zu vertrauten Personen im Kindergarten und der Präsentation seiner Bildungserfolge ein.

Die Erzieherinnen haben durch die Initiative des Jungen und dessen Eltern die Möglichkeit, die Entwicklung des Kindes nach der Kindergartenzeit weiterzuverfolgen. Wenn Erzieherinnen ihre Einschätzung der Entwicklung von Kindern während der Kindergartenzeit mit deren Entwicklung in der Schule in Verbindung bringen könnten – wie im Fall des vorlesenden Jungen – würde ihr Erfahrungsraum erweitert. Die Beurteilungssicherheit der Erzieherinnen, insbesondere in Beratungen der Eltern und Lehrerinnen, beispielsweise zu Einschulungsempfehlungen und Schulauswahl der Kindergartenkinder könnte so zunehmen.



#### 2.4.3.4.3 Wunsch der Eltern nach Beratung durch die Erzieherin

*„Dass die Eltern dann sozusagen Tipps vom Kindergarten kriegen.“*

Die Eltern wünschen sich von den Erzieherinnen des Kindergartens eine Beratung bei der Auswahl der Schule für ihre Kinder. Eine Mutter führt aus, es sei für sie sehr schwierig, herauszufinden, welches die geeignete Schulform für ihr Kind ist.

In Y-Stadt ist die Schulwahl frei. Die Regelung der Einzugsgebiete, bei der der Hauptwohnsitz einer Familie für die Schulwahl entscheidend ist, wurde in Y-Stadt aufgehoben. Die Eltern haben dadurch die Möglichkeit, eine Grundschule für ihr Kind frei auszuwählen. Als es die Einzugsgebietsregelung für Grundschulen gab, war die Auseinandersetzung der Eltern mit verschiedenen Schulen und deren Konzepten seltener. Es gab eine klare Regelung und nur eine Minderheit der Eltern von zukünftigen Schulkindern stellten sogenannte Gastschulanträge<sup>98</sup> oder bewarben sich an Grundschulen in freier Trägerschaft. Seit in Y-Stadt die Grundschulen gewählt werden können, denken die Eltern der Vorschulkinder in verstärktem Maß über die Auswahl der Schule für ihr Kind nach. Eine Mutter sagt, sie suche nach der Schule, die ihr Kind am besten fördere.

***Kindergarten-Mutter 1:** „Ich finde nach wie vor sehr schwierig //hmm// ähm herauszufinden, welche Schulform, welche Schule ist jetzt wirklich für mein Kind die Beste. Wo wird mein Kind am besten gemäß seiner Veranlagung gefördert“ (Z: 13-15).*

Bei der „Schulsuche“ dieser Mutter ist eine individuelle Sicht auf das Kind vordergründig und damit der Wunsch nach einer Schule verbunden, die das Kind nach seinen individuellen Fähigkeiten fördert und nicht an einem für alle zum gleichen Zeitpunkt zu erreichenden Maßstab misst.

Die Eltern, die ihre Kinder nicht in der kooperierenden Grundschule einschulen werden, benannten als Auswahlkriterium der Schule die Wohnortnähe, das Schulkonzept, z.B. der Montessorischule oder ihre bisherigen Erfahrungen mit Schulen durch die älteren Geschwister der Kinder.

Bei der Suche nach der passenden Grundschule für ihr Kind fühlen sich Eltern mitunter sowohl von den Grundschulen als auch vom Kindergarten alleingelassen. Die „Tage der offenen Tür“ in den Grundschulen bieten die Möglichkeit, sich über die Schulen zu in-

---

<sup>98</sup> Bei einer Zuständigkeitsregelung von Schulen ist ein Gastschulantrag notwendig. Besteht der Wunsch eine andere – als die beispielsweise durch Wohnort bestimmte zuständige Schule – zu besuchen, ist ein Antrag an die nichtzuständige, aber gewünschte Schule notwendig.

formieren, das reicht aber nach Ansicht einer Mutter nicht aus, um eine Schule auszuwählen. Über diese Informationstage hinaus, wünscht sich diese Mutter die Möglichkeit des Probeunterrichts in den Grundschulen und eine Beratung bei der Schulwahl durch die Pädagoginnen des Kindergartens.

**Kindergarten-Mutter 1:** „dann eben wirklich ganz gezielte Hilfestellungen vom Kindergarten, wo eben gesagt wird, ja das Kind arbeitet so und so oder lernt so und so ne. Ich muss sagen, man macht schon zu Hause so seine Beobachtungen aber es ist ja dann auch immer nochmal bissl anders, wenn die Kinder dann in ner Gruppe sind hmm wo die Kinder sich ja zum Teil ganz anders verhalten, hmm als das jetzt zu Hause dann der Fall ist“ (Z: 41-45).

Die Mutter erwartet von den Erzieherinnen des Kindergartens eine Einschätzung ihres Kindes in Bezug auf den Arbeitsstil, die Lerndispositionen und das Verhalten des Kindes in der Gruppe. Die Mutter schätzt ihr Kind, in der Mutterrolle, im häuslichen Umfeld ein. Sie geht davon aus, dass Kinder sich im Kindergarten, insbesondere in Gruppen und unter Gleichaltrigen, anders verhalten als daheim. Sie möchte von den Erzieherinnen, die sie als Expertinnen in Fragen der Kindheitspädagogik und insbesondere des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule wahrnimmt, wissen, wie sie ihr Kind einschätzen.

**Kindergarten-Mutter 1:** „Ich sag mal, die Erzieherinnen sollten die Kommunikation mit den Eltern suchen und dass die Eltern dann sozusagen Tipps vom Kindergarten kriegen, also das sind Stärken, die mein Kind hat. Hier ja muss man noch arbeiten ja und mit diesen Informationen dann auch genau auf Schulsuche gehen“ (Z: 45-49).

Die Eltern wollen im Hinblick auf den Übergang zunächst auf der institutionellen Ebene des Kindergartens mit den Erzieherinnen über ihr Kind sprechen. Nach Ansicht der Eltern sind die Erzieherinnen diejenigen, die die bisherige Entwicklung des Kindes überblicken und eine Einschätzung des Kindes geben können. Sie sind nach Auffassung der Eltern in der Lage, eine Entwicklungsprognose abzugeben und können abschätzen, welche Schulform für ein Kind die optimalen Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Diese Empfehlung der Erzieherinnen wünschen sich die Eltern als Unterstützung bei der Wahl der Schule für ihr Kind.

#### 2.4.3.4.4 „Schnuppertage“ als Übergangsritual aus Sicht der Eltern

*„Die Schule mal zu erleben, ist hier auch mit dabei“*

Die Kinder, die im nächsten Schuljahr den Kindergarten verlassen, besuchen wie dargestellt, die kooperierende Grundschule zu einem Bastelangebot und zur Schulralley. Die

Eltern begrüßen diesen Kontakt der Kinder zur Grundschule. Insbesondere die Eltern, deren Kind in die kooperierende Grundschule eingeschult wird, heben diese Aktivitäten der Übergangsgestaltung als Vorzug der Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule hervor.

**Kindergarten-Mutter 1:** „Es gibt jetzt diese Spielnachmittage in der Schule ja und das find ich eigentlich sehr gut, ja ne, das ist dann für die Kinder schon son bissl äh mal gucken, schon mal schauen, wie die Räumlichkeiten sind, welche Lehrer da sind“ (Z: 92-94).

Die Kinder können durch die „Schnuppertage“ das Schulgebäude, die Räume und die Lehrerinnen kennen lernen. Dadurch sind den Kindern bei dem Übertritt in die Schule sowohl Räumlichkeiten als auch Personen nicht fremd.

Die Mutter beschreibt als weiteren Vorzug der Schnuppertage, dass die Lehrerinnen der Grundschule die einzuschulenden Kinder kennenlernen können.

**Kindergarten-Mutter 1:** „Die Lehrer können sich dann och schon mal n Bild machen und gucken was ist das jetzt für'n Kind“ (Z: 96-97).

Aus Sicht der Mutter ist es von Vorteil, wenn die Lehrerinnen ein Kind bereits vor dem Schulanfang kennenlernen und eine Einschätzung des Kindes vornehmen. Möglicherweise denkt sie dabei daran, dass eine frühzeitige Beurteilung der Lernvoraussetzungen eines Kindes durch die Lehrerin und deren abgeleiteten Förderbedarfe eine gezieltere Schulvorbereitung ermöglicht, die sowohl im Kindergarten als auch im häuslichen Umfeld stattfinden kann. Anderenfalls ist auch denkbar, dass die Mutter die Einschätzung durch die Lehrerin begrüßt, da die frühzeitige Einschätzung der Lernvoraussetzungen eines Kindes durch die Lehrerin auch in ihre Vorbereitung des Unterrichts mit den zukünftigen Schulkindern einfließen kann, um eine individuelle Förderung der Entwicklung der Kinder zu ermöglichen.

Eine andere Mutter, deren Tochter nicht in die kooperierende Grundschule eingeschult wird, führt aus, ihre Tochter gehe zu den Schnupperstunden in die kooperierende Grundschule, obwohl sie nicht dort eingeschult werde. Parallel dazu nimmt sie auch die Angebote für zukünftige Schulkinder der Grundschule wahr, in die sie eingeschult wird. Nach Ansicht der Mutter können die Kinder auch durch den Besuch in einer beliebigen Grundschule erfahren, wie es in einer Schule sein wird. Die Mutter betont die allgemeine Vorstellung von der Institution Schule, die die Kinder durch einen Schulbesuch erfahren. Ihre Tochter lerne im Zusammenhang der Übergangsgestaltung des Kindergartens eine Grundschule kennen, so die Mutter.

**Kindergarten-Mutter 3:** „Unsere Tochter, die wird nicht hier eingeschult, geht aber trotzdem mit zu diesen Schnupperstunden, kann aber parallel dazu auch an die Schule, wo sie angemeldet ist. Die Schule mal zu erleben ist hier auch mit dabei, das wird hier auch gemacht. Die Absprache mit der Schule, wo das Kind auch wirklich dann hinkommt, könnte besser sein“ (Z:102-106).

Die Mutter wünscht sich über den Besuch der Kinder in der kooperierenden Grundschule hinaus, dass die Pädagoginnen des Kindergartens mit der Schule in Kontakt sind, in die ein Kind tatsächlich eingeschult werde.

Die Eltern fordern, dass die Erzieherinnen des Kindergartens mit den Lehrerinnen aller aufnehmenden Grundschulen Gespräche über die jeweils einzuschulenden Kinder führen. Das Bedürfnis nach individuellen die einzelnen Kinder betreffenden Schwerpunktsetzungen bei der Übergangsgestaltung wird hier ebenso deutlich, wie in dem formulierten Wunsch der Eltern, Beratung und Unterstützung bei der Auswahl der Grundschule durch die Erzieherinnen zu erhalten. Die Eltern sind mit den Aktivitäten des Kindergartens zufrieden, es zeigt sich allerdings in den Interviews, dass sie sich bei der Orientierung in der vielfältigen Bildungslandschaft kompetente Beratung durch die Erzieherinnen wünschen.

#### 2.4.3.4.5 Spielen versus Lernen

*„Das lernt man in der Schule aber im Kindergarten sollte man noch Kind sein dürfen“*

Eltern nehmen bei ihren Kindern Veränderungen im letzten Kindergartenjahr bezüglich ihrer Lernmotivation wahr. Eine Mutter berichtet, die Kinder seien motiviert und wollen über das bisherige Maß hinaus neue Dinge erfahren. Sie beginnen, erste Buchstaben zu schreiben und seien stolz darauf, ihren Namen schreiben zu können.

**Kindergarten-Mutter 1:** „ich denke einfach, die Zeit ist dann irgendwo da, wo die Kinder in die Schule kommen. Hmm, das merkt man ja dann schon. Ja die sind richtig heiß dann auch zu lernen. Aber ich finde auch, sie sollten dann schon auch noch im Kindergarten irgendwo dieses Kindsein auch haben ne, hmm auch diese Verkleidungssachen und alles was so dazugehört. Ja und dann, Schule ist wieder ein neuer Abschnitt und ich denke das passt dann auch so“ (Z:83-88).

Trotz der von der Mutter wahrgenommenen gesteigerten Lernbereitschaft der Kinder ist es ihr wichtig, dass die Spielfreude der Kinder nicht beschnitten wird. Sie formuliert, im Kindergarten solle dem „Kindsein“ Raum und Zeit eingeräumt werden. Wenn sie das ungezwungene und zweckfreie Spiel der Kinder benennt, bei dem die Kinder interessegeleitet und eigenmotiviert spielen und ein Leistungsbezug nicht vorhanden ist, ver-

bindet sie damit vermutlich die umfassenden Möglichkeiten der selbstbestimmten Gestaltung von Tätigkeiten nach individuellen Interessen im Kindergarten. Als Beispiel führt sie das „Verkleide-Spiel“ der Kinder an, bei dem Kinder in andere Rollen schlüpfen. Das Kinderspiel und soziale Interaktionen sollen aus Sicht der Eltern im Vordergrund des Lebensabschnittes im Kindergarten stehen. Dieser Sichtweise auf die Institution Kindergarten, den die Eltern als Entfaltungs- und Entwicklungsort der Kinder wahrnehmen, wird die Sichtweise auf die Institution Schule entgegengesetzt. Der Schuleintritt wird als „*neuer Abschnitt*“ im Leben der Kinder betrachtet. Der Vollzug des Übertritts in diesen neuen Abschnitt geht mit Veränderungen der Entwicklungsbedingungen für die Kinder einher. Zum Übergangszeitpunkt seien diese Veränderungen, die die Mutter mit den schulischen Bedingungen verbindet, für die Kinder angemessen, so die Mutter. Die Sichtweise auf den Kindergarten als einen Ort, an dem das kindliche Spiel im Vordergrund steht und der Freiraum der Kinder, der mit dem Begriff „*Kindsein*“ assoziiert wird, teilen die Eltern der Kinder des letzten Kindergartenjahres in Y-Stadt.

**Kindergarten-Vater 3:** „*Aus meiner Sicht sollten die Kinder hauptsächlich noch Kinder sein, und das was hier gemacht wird, ist ok und zu sehr Schule sollt es noch nicht sein. Wichtig ist, dass es den Kindern Spaß macht und ich hab das Gefühl, dass es meiner Tochter Spaß macht, der Vorschulkurs und sie aber auch einfach ihre Zeiten zum Spielen noch braucht*“ (Z:46-50).

Auch dieser Vater betont die Spielzeiten, die die Kinder brauchen. Mit der Schulvorbereitung des Kindergartens ist er zufrieden. Eine Dominanz gezielt schulvorbereitender Elemente im Kindergarten lehnt er ab. Auch von ihm wird eine Abgrenzung beider Institutionen vorgenommen. Er führt aus, der Kindergarten sei die Institution, in der die Kinder, hauptsächlich noch Kinder seien. Dem Kindergarten schreibt er damit eine die Kinder in ihrem Sosein akzeptierende Haltung zu. Der Kindergarten wird als unreglementierender und die individuellen Bedürfnisse der Kinder achtender Entfaltungsraum wahrgenommen. Indem der Vater einräumt, im Kindergarten dürfe ein Kind noch Kind sein, ist eine Abgrenzung zu einem sich verändernden Bedingungsgefüge in der Schule absehbar.

Auch der Vater eines Schulkindes unterstreicht die dargestellte Perspektive der Eltern auf die Institutionen Kindergarten und Schule.

**Vater-Schulkind:** „*Kindergarten ist Kindheit. Da geht es darum Grundfertigkeiten zu lernen. Das was wir automatisch gelernt haben, dass man weiß wie man ein Knoten bindet, also nicht bloß den am Schnürsenkel also, sondern wie ne Mastwurf-*

*schlinge oder so muss es jetzt nicht sein aber das man ein Stecken so festbindet, dass man als Wurfanker benutzen kann, dass man ein Baum hochklettern kann, ich meine wer macht denn das heut noch? Die ham auch ne Laubhütte gebaut, das geht so in die Richtung, also so Naturverbundenheit“ (Z: 623-629).*

Der Vater verwendet die Begriffe Kindergarten und Kindheit unterschiedslos. Damit verleiht er dem Kindergarten das institutionelle Monopol dieses Lebensabschnittes der Kindheit. Der Vater beschreibt näher, was zu dieser sich im Kindergarten vollends entfaltenden Kindheit gehört. Er spricht von „Grundfertigkeiten“, die ein Kind im Kindergarten erlernen solle. Dabei bezieht er sich auf die Fähigkeit des Knotenbindens; seine eigene Kindergeneration habe „*automatisch*“ gelernt, wie verschiedene Knoten – nicht bloß Schnürsenkel – gebunden werden, so der Vater. Der Vater beschreibt detailliert, wozu solch eine Knotentechnik von Nutzen ist. Seine Erzählung umfasst selbst erlebte Abenteuerspiele und die dabei erlernten Techniken, um auf Bäume klettern zu können. Er vergleicht die Zeit seiner Kindheit mit der gegenwärtigen Situation und beschreibt, das Erlernen solcher Fertigkeiten sei kaum mehr selbstverständlich.

Dieser Vater führt aus, die Naturverbundenheit eines Kindes sei ein wichtiger Teil der Erfahrungen, die das Kind im Kindergarten mache. Die Erzählung erweckt den Eindruck als sei seine Sicht auf die Kindheit eine von Abenteuern in der Natur bestimmte Zeitspanne, die Kindern heute im Gegensatz zu Kindern seiner Generation vorenthalten bleiben. Diese Erfahrungen und die Erlebnisse in der Natur, der Freiheit und Ungezwungenheit verbindet der Vater mit Kindheit. Er grenzt die Erfahrungen eines Kindes in der Kindergartenzeit deutlich von denen in der Schule ab. Die Abenteuerlust und das Erlernen der Fertigkeit Bäume zu erklimmen, werden nach Auffassung des Vaters von der in der Schule erforderlichen Ernsthaftigkeit des Lebens abgelöst.

**Vater-Schulkind:** *„Und in der Schule geht’s um lernen und langsam anfangen, dass das Leben auch ein gewissen Ernst hat und dass man bestimmte Sachen auch mal machen muss auch wenn man keine Lust hat. Das lernt man in der Schule aber im Kindergarten sollte man noch Kind sein dürfen, weil erwachsen ist man lange genug, denk ich. Da kommt’s auf jeden Tag Kindheit an“ (Z: 632-636).*

Die Schule wird vom Vater, wie auch von den übrigen Eltern, mit einer Lebensphase in Verbindung gebracht, in der die Kinder nicht mehr – wie das im Kindergarten der Fall war – interessengeleitet, eigenmotiviert und lustbetont lernen und spielen. Mit der Schule beginnt für die Eltern sprichwörtlich der „Ernst des Lebens“. Der Vater beschreibt die Schule als einen Ort, an dem ein Kind „*bestimmte Sachen auch mal machen muss, auch wenn man keine Lust hat*“. Der Vater bringt das in der Schule zu erlernende Pflichtbe-

wusstsein in Verbindung mit dem Begriff des „Erwachsenseins“. Die Schule wird in diesem Sinne von ihm als die erste Institution verstanden, die kaum mehr zur Kindheit gehört, sondern in ihrem Bedingungsgefüge eher an die Erwachsenenwelt angelehnt ist. Vermutlich ist auch diese Sicht auf die Schule mit der eigenen Lebensgeschichte des Vaters verknüpft – wie auch seine Sicht auf den Kindergarten, dort machte er die Erfahrung von Freiheit und Abenteuer. Sein Plädoyer im Kindergarten „*Kind sein zu dürfen*“ und sich erst in der Schule den Pflichten des Ungewollten unterzuordnen, ist vor diesem Hintergrund verständlich. Die von ihm vorgenommene Gegenstanordnung von Kindergarten und der damit verbundenen Kindheit versus Schule und des mit der Schule verbundenen Erwachsenseins markieren einen harten Kontrast der Wahrnehmung beider Institutionen Kindergarten und Grundschule.

Im weiteren Verlauf des Interviews führt der Vater des Schulkindes aus, Ziel des Schulbesuchs seines Sohnes sei das Erreichen des Abiturs. Er spricht vom höchsten zu erreichenden Schulabschluss, dem Abitur, als dem angestrebten Minimum des Schulabschlusses seines Sohnes.

**Vater-Schulkind:** „*Also, dass er mal das Abitur schafft. Das ist das Minimum heutzutage, was man abverlangen sollte. Ich denk mal ohne Bildung in der Zukunft, wird man mit nem normalen Hauptschulabschluss nicht mehr weit kommen*“ (Z: 617-619).

Der Leistungsdruck, der auf dem Sohn durch die Vorstellungen des Vaters liegt, ist vermutlich sehr hoch. Schon in der ersten Klasse ist das Abitur das erklärte Ziel des Vaters. Sein Entwurf vom zukünftigen Leben des Sohnes ist eng verknüpft mit Leistung und Erfolg. Ein Hauptschulabschluss ist aus Sicht des Vaters eine Sackgasse der beruflichen Entwicklung eines jungen Menschen.

Eine andere Mutter hat, um ihrem Kind Leistungsdruck und Schulstress zu ersparen, die Montessorischule für ihre Kinder ausgewählt.

**Kindergarten-Mutter 1:** „*Mein Großer ist halt in der Montessorischule, da gibt's halt kein Druck dort in der Schule. Ich muss meinen Kindern nicht unbedingt dem Stress und dem Druck aussetzen und die können dort dann ordentlich und in Ruhe lernen und haben auch Freizeit*“ (Z: 23-26).

Die Mutter führt aus, sie müsse ihre Kinder nicht dem Stress und dem Druck aussetzen, der ihrer Ansicht nach in der kooperierenden Grundschule herrsche. Sie habe sich bewusst gegen den Leistungsdruck entschieden und favorisiere eine ruhige Lernatmosphäre. Die Schule stellt sie als Ort dar, an dem Kinder Zeit zum Lernen haben sollen. Im

pädagogischen Ansatz, der auf *Maria Montessori* zurückgeht, lernen die Kinder selbstbestimmt und individuell. Das Postulat *Montessoris* lautet: „Hilf mir, es selbst zu tun“. Es wird deutlich, dass dieser pädagogische Ansatz von den Bedürfnissen des Kindes ausgeht.

Die Sichtweise dieser Mutter unterscheidet sich von der der übrigen Eltern insofern, als dass sie zwar die Merkmale der Institutionen Kindergarten und Schule genauso wie die übrigen Eltern einschätzt – Kindergarten als Spielort und Schule als Lernort – aber für ihre Kinder nach einer Schule sucht, die die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt rückt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Eltern in Y-Stadt die Institutionen Kindergarten und Schule als voneinander unabhängig agierend wahrnehmen. Die Eltern sind mit der Gestaltung des letzten Kindergartenjahres im Kindergarten zufrieden. Sowohl die im Kindergarten stattfindende Auseinandersetzung mit Themenschwerpunkten, die auf eine ganzheitliche Förderung der Kinder zielen, als auch die gezielte Förderung schulnaher Vorläuferfähigkeiten der Kinder zur Erlangung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen sind aus Sicht der Eltern wichtige Elemente der Vorbereitung auf die Schule.

Die Eltern wünschen sich bei der Orientierung in der vielfältigen Bildungslandschaft kompetente Beratung durch die Erzieherinnen. Sie wollen im Hinblick auf den Übergang zunächst auf der institutionellen Ebene des Kindergartens mit den Erzieherinnen über ihr Kind sprechen. Nach Ansicht der Eltern sind die Erzieherinnen diejenigen, die die bisherige Entwicklung des Kindes überblicken und eine Einschätzung des Kindes geben können. Sie sind nach Auffassung der Eltern als Expertinnen der Kindheitspädagogik in der Lage, eine Entwicklungsprognose abzugeben und können abschätzen, welche Schulform für ein Kind die optimalen Entfaltungsmöglichkeiten bietet. Nach Ansicht der Eltern erfahren die Kinder durch den Besuch in einer beliebigen Grundschule, wie es in einer Schule sein wird. Allerdings fordern die Eltern, dass die Erzieherinnen mit den zuständigen Lehrerinnen aller aufnehmenden Grundschulen Gespräche über die jeweils einzuschulenden Kinder führen. Das Bedürfnis nach individuellen, die einzelnen Kinder betreffenden Schwerpunktsetzungen bei der Übergangsgestaltung wird hier ebenso deutlich wie in dem formulierten Wunsch der Eltern, Beratung und Unterstützung bei der Auswahl der Grundschule durch die Erzieherinnen zu erhalten.



Über die Informationstage in den Grundschulen hinaus, wünschen sich die Eltern die Möglichkeit des Probeunterrichts in den Grundschulen. Aus Sicht der Eltern ist es von Vorteil, wenn die Lehrerinnen ein Kind bereits vor dem Schulanfang kennenlernen und eine Einschätzung des Kindes vornehmen.

Das Kinderspiel und soziale Interaktionen der Kinder sollen aus Sicht der Eltern im Vordergrund der Arbeit der Erzieherinnen im Kindergarten stehen. Dieser Sichtweise auf die Institution Kindergarten, den die Eltern als Entfaltungs- und Entwicklungsort der Kinder wahrnehmen, wird die Sichtweise auf die Institution Schule entgegengesetzt. Der Schuleintritt wird als „*neuer Abschnitt*“ im Leben der Kinder betrachtet. Der Vollzug des Übertritts in diesen neuen Abschnitt geht mit Veränderungen der Entwicklungsbedingungen für die Kinder einher. Eine Dominanz gezielt schulvorbereitender Elemente im Kindergarten lehnen die Eltern ab. Die Eltern nehmen eine Abgrenzung beider Institutionen vor. Der Kindergarten wird von ihnen als unreglementierter und die individuellen Bedürfnisse der Kinder achtender Entfaltungsraum wahrgenommen. Im Gegensatz dazu verbinden die Eltern Schule mit einer Vorstellung von Leistung, Beurteilung und Einschränkung der individuellen Bedürfnisse der Kinder. Die von den Eltern vorgenommene Gegenanordnung – Kindergarten als Spielort und Schule als Lernort – kennzeichnet einen Kontrast der Wahrnehmung beider Institutionen Kindergarten und Grundschule.

#### **2.4.3.5 Kinder (M.S.)**

Die Kinderinterviews wurden im Gruppenraum des Kindergartens in Y-Stadt, in dem sich auch die Vorschulgruppe trifft und in einem Klassenraum der Grundschule, geführt. In Y-Stadt führten wir Interviews mit sechs Kindergartenkindern, die im kommenden Schuljahr eingeschult werden, sowie vier Erstklässlern der kooperierenden Grundschule, die im vergangenen Jahr den ausgewählten Kooperationskindergarten besuchten. Da die Erzieherinnen in Y-Stadt regelmäßig mit den Kindern Interviews durchführen, war den Kindern die Interviewsituation nicht fremd.

##### **2.4.3.5.1 Die Perspektive der Kinder auf die Vorschulgruppe**

*„Aber wir sind die Schuldinosaurier“*

Im Kindergarten in Y-Stadt wird am Anfang des letzten Kindergartenjahres eine Vorschulgruppe gebildet. Täglich nach dem Mittagessen treffen sich die Kinder des letzten

Kindergartenjahres. Der Schwerpunkt der Arbeit in der Vorschulgruppe liegt auf der Schulvorbereitung der Kinder mittels schulvorbereitender Übungen, wie dem Training zum phonologischen Bewusstsein „Hören, Lauschen, Lernen“ und der Bearbeitung von Arbeitsblättern zum Mengenverständnis, Formen, Farben u.a.. Darüber hinaus dürfen die Vorschulkinder Themenwünsche formulieren. Sie geben ihrer Gruppe in demokratischer Abstimmung einen Gruppennamen. Mit der dialogischen Orientierung der Erzieherinnen werden die Kinder ernst genommen und erfahren eine Wertschätzung durch die Erzieherinnen, indem sie ihre Wünsche, Bedürfnisse und Interessen äußern. Die Vorschläge der Kinder werden soweit wie möglich aufgegriffen und umgesetzt. So erfahren die Kinder, dass sie an der Gestaltung ihrer Lebenswelt beteiligt werden und dass sie etwas bewirken können. Diese Form der Partizipation ermöglicht den Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen und die Identifikation mit der Gruppe der Vorschulkinder.

**Kindergartenkind 1; 6 Jahre:** „Hier ist die Schuldinosauriergruppe. Früher waren die Schlauperlen hier. Aber wir sind die Schuldinosaurier. Hier machen wir manchmal Spiele, so Wettspiele aber ohne Süßigkeiten manchmal machen wir auch andere Sachen. Wir machen noch 'Hören, Lauschen, Lernen'.“

**I:** „Wie geht ‚Hören, Lauschen, Lernen‘?“

**Kindergartenkind 1; 6 Jahre:** „Also, da gibt's so kleine gelbe Karten, da guckt ein Kind sich die an und sagt *K I R C H E* (klatscht die Silben dazu) oder *H U N D* oder da kann man auch was Reimen: Das Kind lacht - der Hund wacht. Kann man auch machen. Ja, das macht Spaß, riesigen, fast so groß wie ein Schuldinosaurier, fast so viel Spaß und dahinten kommt das rein. (zeigt auf ein Regal gefüllt mit A4 Ordner) Ich zeig dir den mal“ (Z: 323-334):

Das Kind erzählt, in der Vorschulgruppe werde neben Spielen und Wettspielen auch das Trainingsprogramm zum phonologischen Bewusstsein „Hören, Lauschen, Lernen“ durchgeführt. Wichtig ist es dem Kind zu erwähnen, dass es bei den Spielen keine Süßigkeiten gebe. Möglicherweise gibt es außerhalb der Vorschulgruppe bei Spielen für die Gewinner eine Belohnung in Form einer Süßigkeit.

Die Interviewerin interessiert sich dafür, wie „Hören, Lauschen, Lernen“ aus der Perspektive des Kindes umgesetzt wird und fragt nach. Das Kind erzählt in plastischer Art und Weise, wie es die Durchführung des Trainingsprogrammes erlebt: Beim „Hören, Lauschen, Lernen“ erhalte ein Kind eine Karte, auf der ein Bild abgebildet sei, zum Beispiel eine Kirche. Die abgebildete Kirche werde vom Kind benannt. Während das Kind erzählt, klatscht es bei der Benennung der Wörter zur Silbentrennung in die Hände

und demonstriert die Vorgehensweise. Der Bedeutungsinhalt des Wortes ist hierbei unwichtig, im Gegensatz zu den formalen Eigenschaften der gesprochenen Sprache. Ähnlich verhält es sich auch bei dem vom Kind formulierten Binnenreim, bei dem ebenfalls der Bedeutungsinhalt der Sprache nachrangig ist und die formalen Eigenschaften im Mittelpunkt stehen: Der Gleichklang zweier Wörter von ihrem letzten betonten Vokal an.

Mit Begeisterung führt das Kind die Erzählungen zur Arbeit in der Vorschulgruppe fort. Die Freude, die es dem Kind bereitet, sich mit Übungen zur Sprachkompetenz zu befassen, beschreibt es mit einem Bild: Die Freude sei fast so groß, wie ein Schuldinosaurier. Das Kind ordnet seinen Spaß der Größe eines Schuldinosauriers zu. Ein Schuldinosaurier ist also etwas „Großes“. So groß wie seine Freude und so groß wie das Kind selbst, denn durch seine Identifikation mit der Schuldinosauriergruppe nimmt es sich selbst als zu den „Großen“ zugehörig wahr. Der Besuch der Vorschulgruppe ist demnach mit einer Statusveränderung innerhalb des Kindergartens verbunden. Zu den „Großen“ zu gehören, erfahren die Kinder als Statusgewinn.

Das Kind verweist im Interview auf ein Regal mit bunten A4 Ordnern und erklärt, die Arbeiten kommen dort hinein. Die Hefter sind Portfoliomappen. Ein Portfolio begleitet ein Kind in den meisten Fällen vom Eintritt in die Kindertagesstätte bis zur Schulzeit – und gegebenenfalls noch darüber hinaus. In einem Portfolio werden Dokumente gesammelt, die die Lernbiographie eines Kindes und dessen Entwicklung dokumentieren und damit sichtbar und für das Kind erfahrbar werden. Das Ziel der Portfolioarbeit im Kindergarten in Y-Stadt ist es, allen am Portfolio beteiligten Personen – dem Kind, den Erzieherinnen und den Eltern – zu verdeutlichen, dass, was und wie das Kind lernt. Das Kind präsentiert der Interviewerin seine Portfoliomappe. In dem Portfolio zeigt das Kind stolz erfüllt Selbstportraits der vergangenen Jahre, Hand – und Fußabdrücke, Fotos seiner Familie und Freunde, Zeichnungen, eigene Bildergeschichten, Interviews, Lerngeschichten von der Erzieherin und eigene Arbeitsblätter. Es wird sichtbar, dass das Kind Freude hat, sein Portfolio zu präsentieren. Es hat Freude an seinen Arbeiten und erkennt die eigene Entwicklung. Die eigenen Werke und Erlebnisse werden kommuniziert. Diese Form der Biographiearbeit mit Kindern ist geeignet, ihre Identitätsbildung zu unterstützen. Damit wächst das Selbstvertrauen der Kinder.

### 2.4.3.5.2 Die Sicht der Kinder auf den Kindergarten

*„Ich mag meinen Kindergarten, weil hier Spiele sind (...) doof ist nur, dass wir schlafen.“*

Im Kindergarten sollen die Interessen, die Eigenthemen und die individuelle Entwicklung eines Kindes im Zentrum stehen. Die Kinder wurden zu ihrer Sicht auf den Kindergarten befragt:

***Kindergartenkind 1; 6 Jahre:** „Ich mag meinen Kindergarten, weil hier Spiele sind und die Treppen, da wo man oben spielen kann und die Matten die man rausholen kann bei der Bärengruppe. Das macht mir am meisten Spaß immer, doof ist nur, dass wir schlafen. Da versäumen wir doch nur den ganzen schönen Tag. Da läuten eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn Mal die Glocken - immer nach der Zeit geht's: D O N G“ (Z: 489-493).*

Das Kind erzählt, es möge den Kindergarten wegen der unterschiedlichen Spielmöglichkeiten. Insbesondere das Spielen auf der erhöhten Ebene hebt das Kind hervor. Der Kindergarten zeichnet sich durch seine besondere Architektur aus. Das Haus ist ungewöhnlich gebaut. Im Zentrum des Hauses ist eine Wendeltreppe, die die Kinder auf verschiedenen Etagen verlassen können, um sich dort aufzuhalten. Die Ebene, auf der die Kinder die Matten – es sind 1x1,5 Meter große Gymnastikmatten – zum Spielen herausholen dürfen, gefalle ihm besonders gut, so das Kind. Das selbstbestimmte Spiel allein oder mit Freunden macht dem Kind Freude. Im Kindergarten schlafen zu müssen erlebt das Kind als Beschneidung seiner wertvollen Zeit. Es beschreibt, wie es die Mittagsruhe im Kindergarten erlebt. Während der Ruhezeit läuten die Glocken der in unmittelbarer Nähe befindlichen Kirche. Das Glockengeläut wird von dem Kind nachgeahmt, dabei zählt es bis zehn und erklärt, nachdem die Zeit vergangen sei, mache es „Dong“.

Der Mittagsschlaf entfällt für die Kinder des letzten Kindergartenjahres zugunsten der Vorschulgruppe. Vermutlich setzt das Kind die Beschäftigung in der Vorschulgruppe in Bezug zum Mittagsschlaf. Jetzt, als Vorschulkind, kann es die Zeit nutzen, anstatt beim Schlafen „den ganzen schönen Tag“ zu versäumen. Der Kindergarten tag ist bis auf wenige festgelegte Zeiten von selbstgewählten Rhythmen und Gewohnheiten der Kinder geprägt. Der Mittagsschlaf ist neben den Mahlzeiten ein in den meisten Kindergärten feststehendes Ritual. Doch nicht jedes Kind hat das Bedürfnis, mittags zu schlafen, viele Kinder erleben es als Zwang. Das Schlafbedürfnis und die Schlafdauer eines Kindes sind abhängig vom Alter, dem Gesundheitszustand, der Tagesaktivität, dem Wohlbefin-

den, der Lebenssituation u.a. des Kindes. Einschlafen kann nicht erzwungen werden. Jedoch kann Schlafverhalten erlernt und angewöhnt werden. In vielen Kindergärten werden Kinder jeden Mittag um die gleiche Zeit zu Bett gebracht, und die Mehrzahl der Kinder schläft ein. Dies wird – sicherlich in der Generalität unbegründet – als Indiz von vielen Pädagoginnen gewertet, dass Kinder den Mittagschlaf benötigen. Für die Kinder allerdings, die nicht einschlafen können, wird die Mittagszeit im Bett zur Qual. Sie müssen lernen, sich still zu verhalten oder sich gar schlafend zu stellen. Es ist eine Form körperlichen und seelischen Zwangs. Es ist wichtig, dass Kinder mit dem Schlafen angenehme Vorstellungen und Gefühle verbinden und sie lernen, ihr Schlafbedürfnis selbst einschätzen zu können. Kindern sollte aus Achtung vor ihrer Individualität und zur Bildung ihres Selbstbewusstseins und Selbstbestimmtheit die Möglichkeit gegeben werden, ihren eigenen Schlaf–Wach–Rhythmus zu finden.

Auch die anderen Kinder aus Y-Stadt beschreiben, dass sie im Kindergarten am liebsten spielen und nicht gern schlafen.

*I: „Was tust du gern im Kindergarten?“*

*Kindergartenkind 3, 6 Jahre: „Einfach so in unsern Räumen spielen, oder wir spielen mal Halli Galli das is nen bisschen was mit rechnen, weil das ist mit Früchten, da muss man bei fünf Klingeln aber wenns zu viele oder zu wenig sind muss man jedem eine Karte geben. Und wer als erster geklingelt hat, der kriegt dann die Karten alle. Dann kann man wieder neu anfangen. Oder Mikado ist auch schön. Da sind ganz viel Stäbe aufm Tisch verteilt und da muss man versuchen die meisten zu bekommen, aber wenns wackelt muss man sie liegen lassen. Aber am liebsten spiel ich mit Cherry was mit Prinzessinnen oder so. Eigentlich mach ich alles gern außer schlafen“ (Z:111-120).*

Das Kind macht deutlich, dass es gern im Kindergarten ist und in den Gruppenräumen des Kindergartens spielt. Das selbstbestimmte nicht angeleitete Spiel ist die erstgenannte Spielform des Kindes. Es spiele auch gern das „Halli-Galli-Spiel“, erklärt das Kind und beschreibt es näher. „Halli-Galli“ ist ein Spiel, bei dem es ums Rechnen geht. Im Folgenden erklärt das Kind die Spielregeln.

„Halli-Galli“ ist ein Kartenspiel. Auf den einzelnen Karten sind Früchte in verschiedener Anzahl abgebildet, die Anzahl der Früchte müssen die Kinder erkennen. Sind von allen Mitspielern in Summe fünf Früchte aufgedeckt, muss die zum Spiel gehörige Klingel betätigt werden. Stimmt jedoch die Anzahl der Früchte nicht beim Klingelzeichen, muss der Spieler, der geklingelt hat, an jeden Mitspieler eine Karte abgeben. Der Mitspieler, der als erster und bei der richtigen Anzahl der Früchte die Klingel betätigt

hat, bekommt von allen Mitspielern eine Karte. Das Ziel des Spieles ist es, die meisten Karten zu sammeln.

Das Kind ist in der Lage, detailliert die Spielregeln des Spiels zu erklären und beginnt, die Regeln eines weiteren Spiels zu erläutern. Weniger komplex als die Regeln des vorherigen Spiels sind die Regeln des „Mikado-Spieles“. Die Stäbe, die auf dem Tisch liegen, müssen eingesammelt werden. Wackelt ein Stab oder wackeln mehrere Stäbe, ist der nächste Spieler an der Reihe. Das Spiel hat der Spieler gewonnen, der die meisten Stäbe sammeln kann.

Das Kind erzählt von regelgeleiteten Spielen, die vor allem in der Vorschulgruppe gespielt werden. Aus den Interviews mit den Erzieherinnen des Kindergartens ist bekannt, dass in der Vorschulgruppe verstärkt Spiele gespielt werden, die der Schulvorbereitung der Kinder dienen sollen, dazu gehören aus Sicht der Erzieherinnen Spiele, die u.a. Konzentration und Mengenverständnis schulen. Beide Spiele, deren Spielregeln das Kind erklärt, sind geeignet, diese pädagogischen Ziele zu verfolgen.

Das Kind erzählt weiter, es spiele am liebsten mit der Freundin „*was mit Prinzessin*“. Das Kind kommt damit in seiner Erzählung wieder zurück auf das von ihr zu Beginn favorisierte *selbstbestimmte* Spiel.

Abschließend fasst das Kind zusammen, am Kindergarten alles – außer Schlafen – zu mögen. Der Mittagsschlaf scheint in Y-Stadt, aus Sicht der Kinder, ein Problem darzustellen. Alle interviewten Kinder thematisieren den Mittagsschlaf und beschreiben, es sei das Unangenehmste am Kindergarten.

Die Darstellung der Kinder, wie sie den Kindergarten erleben, deckt sich mit der Darstellung der Erzieherinnen, wie sie den Alltag im Kindergarten gestalten. Der Explorationsdrang des Kindes wird im selbstbestimmten Spiel der Kinder auf vielfältige Art und Weise unterstützt, und Lernanregungen werden den Kindern alltagsintegrierend geboten.

Ein Schulkind beschreibt den Kindergarten im Vergleich zur Schule und bezieht in seine Ausführungen die Freunde, die Erzieherinnen und die Aktivitäten ein:

*Schulkind 4; 7 Jahre: „Der Kindergarten war am besten schön, im Kindergarten hat ich Freunde, vielmehr Freunde als in der Schule. Die Erzieherinnen und die Freunde haben mit uns gespielt. Die Erzieherinnen waren netter wie die Lehrerinnen. Im Kindergarten hatten wir nur Spaß, da haben wir keine Aufgaben gemacht. Wir durften auch malen und Spiele machen. Hier macht man das nicht mehr. Hier*

*brauchen wir die Hofpause, hier hamwar eine kurze Pause zwei oder drei oder eine, und wenn die Klingel dann läutet, ist die Pause zu Ende“ (Z: 15-21).*

Das Kind erzählt, der Kindergarten sei „am besten schön“, vermutlich möchte es damit sagen, dass der Kindergarten schöner war als die Schule. Im Kindergarten hatte das Kind mehr Freunde als in der Schule. Möglicherweise sind einige der Kindergartenfreunde in eine andere Schule eingeschult worden. Zudem hat sich auf jeden Fall das Sozialgefüge verändert: Durch die Klassenzusammensetzung gibt es für die Kinder größere Auswahlmöglichkeiten, Freundschaften zu schließen, und Kinder, die im Kindergarten eng befreundet waren, haben möglicherweise nun in der Schule weniger Kontakt zueinander. Das Kind habe im Kindergarten sowohl mit Freunden als auch mit Erzieherinnen gespielt. In der Schule hat sich der Kontakt zu Gleichaltrigen und zur Erziehungsperson in der Wahrnehmung des Kindes verändert. Sein Eindruck ist, dass die Erzieherinnen im Kindergarten netter waren, als es die Lehrerinnen in der Schule sind. Möglicherweise haben die Erzieherinnen im Kindergarten mehr Zeit mit dem Kind verbracht und sind individueller auf dessen Bedürfnisse eingegangen. Die gemeinsame Spielzeit vermisst das Kind. Es macht eine Gegenstanordnung auf: Im Kindergarten habe es „nur Spaß“ gehabt und musste keine Aufgaben lösen, so das Kind. Der Unterricht verlangt dem Kind jedoch ab, seine eigenen thematischen und zeitlichen Bedürfnisse aufzuschieben, um inhaltlich und zeitlich vorgegebenen Strukturen zu folgen. Die informellen und nonformalen Bildungsprozesse, die das Kind mit Spielen und Malen im Kindergarten umschreibt, werden in der Schule durch die formellen Bildungsprozesse ergänzt.

Die ausgedehnte Spielzeit des Kindergartens vermisst das Kind. Es führt aus, in der Schule habe es nur in den Pausen Zeit zum Spielen. Die Spielzeit wird mit dem Klingelzeichen unterbrochen. Die neuen für das Kind geltenden Alltagsroutinen der Schule kann das Kind noch nicht hinreichend bewältigen.

#### **2.4.3.5.3      Sicht auf die Schule**

*„Da gibt es dann schreiben, rechnen, lesen.“*

Ein Schulkind konkretisiert seine Sicht auf die Grundschule:

*Schulkind 2; 7 Jahre: „Die Schule ist ein bisschen nervig, weil die nämlich ein bisschen zu weit geht, weil nämlich alles so schnell gemacht wird. Die Pausen sind so kurz, dass gefällt mir gar nicht. Und da bin ich manchmal ein bisschen wütend.*

*Und da möchte ich nicht mehr in die Schule gehen und das sag ich auch dann zu meinen Eltern und da will ich nicht mehr in die Schule gehen“ (Z: 179-183).*

Das Kind beschreibt die Schule als ein „bisschen nervig“ und bezieht sich dabei auf die Geschwindigkeit in der Schule. Die Anforderung der Schule, dem vorgegebenen Tempo und Rhythmus zu folgen, widerstrebt dem Kind. Die Pausen seien zu kurz, wiederholt das Kind und bezieht sich nochmals auf die fehlende Spielzeit. Manchmal mache ihn das wütend und er möge nicht mehr in die Schule gehen, so das Kind. Ihm scheinen die Zuversicht und die Freude an der Schule verloren gegangen zu sein. Inwieweit die Pädagoginnen der Schule auf die Bedürfnisse des Kindes angemessen eingehen, erfahren wir nicht.

Die Eltern des Kindes werden von dem Kind über seine Entmutigung informiert. Das Kind erkennt die Eltern als Vertrauenspersonen an. Es bleibt offen, ob die Eltern die Belastungen des Kindes wahrnehmen und es bei der Bewältigung dieser risikobehafteten Situation angemessen unterstützen können.

Ein anderes Schulkind erklärt, die Schule gefalle ihm in den Pausen und im Sportunterricht.

**Schulkind 4, 7 Jahre:** *„Die Schule gefällt mir, wenn wir Sport machen und Pausen haben. Sonst ist die Schule langweilig. Ich muss immer sitzen und warten bis die Stunde vorbei ist. Im Kindergarten konnten wir äh mehr spielen und das war besser“ (Z:41-43).*

In den Pausen und im Sportunterricht können Kinder ihrem Bewegungsdrang nachkommen. Möglicherweise wird der Rhythmus des Schulalltages nur ungenügend an die individuellen Bewegungsbedürfnisse der Kinder angepasst. Dem Kind sei im Unterricht langweilig, sagte es. Es müsse warten, bis die Stunde vorbei ist. Für das Kind sind die Bildungsangebote der Schule nicht ausreichend interessant und herausfordernd. Auch dieses Schulkind bezieht sich auf den Kindergarten, in dem es mehr Zeit hatte, zu spielen.

Ein anderes Kindergartenkind beschreibt, was es in der Vorschulgruppe, der Schuldinosauriergruppe, für Aufgaben erledigt. Es differenziert dabei, ob es malt, spielt oder etwas für die Schule macht.

**Kindergartenkind 3; 6 Jahre:** *„Manchmal machen wir was für die Schule aber manchmal malen wir auch oder spielen was. Ganz verschiedene Sachen, zum Beispiel müssen wir manchmal versuchen, weil bei der, wenn man was vorgemalt bekommt, da müssen wir auch manchmal versuchen ohne übern Rand zu malen, weil in der Schule kann man ja auch nicht so unordentlich schreiben oder einfach übern*



*Rand hinweg malen und ganz schnell machen. Dann kriegt man Ärger von der Lehrerin, wenn man das einfach mit Absicht ohne Grund drüber malt” (Z: 65-71).*

Malen und spielen gehören offenbar für das Kind nicht zu den schulvorbereitenden Übungen. Malen und spielen scheinen Tätigkeiten zu sein, die aus der Sicht des Kindes der Zeit im Kindergarten vorbehalten sind. Das Kind beschreibt seine Vorstellung davon, was von ihm in der Schule erwartet wird. In der Schule dürfe man nicht über den Rand malen, nicht unordentlich schreiben oder ganz schnell machen, so das Kindergartenkind. Für alle aufgezählten Vergehen würde man, so das Kind, in der Schule bestraft werden. Die Schulvorbereitung in der Vorschulgruppe erkennt das Kind an Vorlagen, mit denen es übt, auszumalen, ohne über den Rand zu malen. Anscheinend sind die schulvorbereitenden Übungen im Kindergarten für das Kind wichtiger als die übrigen Angebote des Kindergartens. Im weiteren Interviewverlauf berichtet das Kind, dass es die Information in der Schule nicht über den Rand malen zu dürfen, von seinen älteren Geschwistern bekommen habe.

Ein weiteres Kindergartenkind, das nicht in die kooperierende Grundschule eingeschult wird und die Grundschule, in die es eingeschult wird, bisher zur Anmeldung besuchte, berichtet:

**Kindergartenkind 3; 6 Jahre:** „Ich komm in die Astrid Lindgren Schule, da war ich mit der Mama. Mama hat da mit der Chefin gesprochen. Da gibt es dann schreiben, rechnen, lesen.“

**I:** „Möchtest du das in der Schule lernen?“

**Kindergartenkind 3; 6 Jahre:** „Nee, also schreiben kann ich schon n bisschen und n paar was kann ich schon lesen und rechnen schon lange.“

**I:** „Wo hast du das gelernt?“

**Kindergartenkind 3; 6 Jahre:** „Das wüsst ich auch gern, konnt ich einfach“ (Z: 19-29).

Das Kind nennt den Namen der Grundschule in das es eingeschult wird. Es war mit seiner Mutter in der Schule. Dort habe die Mutter mit der Chefin gesprochen, so das Kind. Vermutlich hat die Mutter mit der Schulleiterin gesprochen. Die Vorstellungen, die das Kind von der Schule hat, formuliert es kurz: In der Schule gebe es schreiben, rechnen und lesen, so das Kind. Das Kind benennt die drei Kulturtechniken, die alle interviewten Kinder mit der Schule verbinden. Die Frage, ob das Kind lesen, schreiben und rechnen in der Schule erlernen will, verneint es und weist darauf hin, schreiben und lesen schon ein wenig zu können. Rechnen könne es bereits seit längerer Zeit. Auf die

Frage, wo das Kind schreiben, lesen und rechnen gelernt habe, erklärt es, das auch gern zu erfahren, es könne es einfach. Die Antwort macht die Ungezwungenheit des Kindes im Umgang mit den zu erlernenden Kulturtechniken deutlich. Das Kind teilt selbstbewusst mit, was es alles schon kann. Es erlebte den Lernprozess offenbar nicht als anstrengend. In der Umgebung des Kindes wurden Situationen geschaffen, die das Kind unterstützten und begleiteten, um angstfrei und gelassen lernen zu können.

#### 2.4.3.5.4 Die Bedeutung vertrauter Personen

*„Meine Freunde, die kommen auch alle mit.“*

Von Geburt an müssen Kinder biographisch bedeutsame Übergänge bewältigen, z.B. von der Familie in den Kindergarten und vom Kindergarten in die Grundschule. Jeder Übergang eröffnet dem Kind neue Perspektiven. Die täglichen Routinen sind nur noch teilweise passend und müssen modifiziert oder erneuert werden. Die Kinder werden durch die Veränderungen herausgefordert, dadurch entstehen Entwicklungschancen. Dennoch ist es für Kinder oft schwer, sich von Vertrautem und Liebgewonnenem zu trennen. Um Übergänge zu erleichtern, ist es deshalb sinnvoll, Vertrautes in Gewohntes einzubinden und Kontinuität in der Veränderung zu sichern.

Alle Kinder erzählen in den Interviews von ihren Freunden und Freundinnen im Kindergarten. Dabei nannten sie meist die Namen der Kinder, die in die gleiche Grundschule gehen werden.

***Kindergartenkind 2, 6 Jahre:** „Meine Freunde, die kommen auch alle mit. Der Jannik, der Kai, der Philipp und der Paul. Wir gehen alle zusammen in die Schule“ (Z: 65-67).*

Die Kinder freuen sich darüber, mit ihren Freunden in die gleiche Schule zu kommen. Aber auch die Kinder, deren Freunde und Freundinnen in eine andere Schule eingeschult werden, nannten deren Namen.

***Kindergartenkind 3, 6 Jahre:** „Aber die Mama hat meine äh die Schule ausgesucht. Eigentlich will ich lieber in die Montessorischule wo auch die Anna hingeht, weil die meine Freundin ist, aber der Jannik ist auch mein Freund und der kommt zu mir. Die Anna kommt in die Montessorischule, nicht in meine“ (Z: 136-139).*

Für die Kinder ist die Schulwahl des Freundes/der Freundin ein Auswahlkriterium ihrer Wunschschule. Die Kinder haben in diesem Alter – sie sind durchschnittlich sechs Jahre alt – Freundschaften mit Gleichaltrigen geschlossen. Mit ihren Freunden und Freundin-

nen teilen sie Erlebnisse und Erfahrungen, in den Freundschaften erleben die Kinder Vertrautheit.

Ein Kind erzählte, seine Mutter arbeite in der Schule, in die es eingeschult werde. Neben der Mutter des Kindes, die in der Schule arbeitet, sind auch seine zwei älteren Schwestern Schülerinnen der Schule.

**Kindergartenkind 4, 6 Jahre:** „Mama ist schon da, die arbeitet dann in meiner Schule in der Küche. Darauf freue ich mich. Meine Schwestern sind auch da. Ich hab zwei große Schwestern, die sind schon in der zweiten und vierten Schule äh Klasse“ (Z: 199-202).

Das Kind hat bereits einen Bezug zu seiner zukünftigen Grundschule, da seine Mutter in der Schule arbeitet und seine Schwestern dort lernen. Das Kind freut sich darauf, mit dem Schuleintritt in die Einrichtung zu den Familienmitgliedern zu gelangen. Das Wissen des Kindes um die Anwesenheit vertrauter Personen in der Schule macht die Schule zu einem Ort, auf den es sich freut.

Schule wird nicht nur als ein Lern-, sondern auch als ein Lebensort verstanden, in dem sich die Kinder mit Gleichaltrigen oder Geschwistern vergemeinschaften können.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die *Kindergartenkinder* Vorstellungen davon haben, was beim Übergang vom Kindergarten zur Schule auf sie zukommt. Ihre Erwartungen beziehen sich auf Inhalte aus der Vorschulgruppe im Kindergarten, den Schnupperstunden in der kooperierenden Grundschule und auf Erzählungen ihrer Geschwister sowie die Schulkinder selbst.

Die Kinder identifizieren sich als Vorschulkinder in der Schuldinosauriergruppe, sie nehmen sich als die „Großen“ im Kindergarten wahr. Der Besuch der Vorschulgruppe ist demnach mit einer Statusveränderung innerhalb des Kindergartens verbunden. Zu den „Großen“ zu gehören, erfahren die Kinder als Statusgewinn.

Die inhaltliche Ausgestaltung der Vorschulgruppe, insbesondere das Trainingsprogramm „Hören, Lauschen, Lernen“ bereitet den Kindern Freude. Die schulvorbereitenden Übungen im Kindergarten haben für Kinder höhere Verbindlichkeit als die übrigen Angebote des Kindergartens. Die Kinder teilen selbstbewusst ihr Können mit. Sie erleben den Lernprozess nicht als anstrengend. Im Kindergarten werden Situationen geschaffen, die die Kinder unterstützen, angstfrei und gelassen zu lernen. In der Portfoli-

omappe sammeln die Kinder ihre eigenen Werke und erkennen ihre Entwicklung. Dem Eintritt die Schule sehen sie mit Zuversicht und Vorfreude entgegen.

Für alle Kinder ist das selbstbestimmte Spiel allein oder mit Freunden die favorisierte Beschäftigung im Kindergarten. Die Darstellung der Kinder, wie sie den Kindergarten erleben, deckt sich mit der Darstellung der Erzieherinnen, wie diese den Alltag im Kindergarten gestalten. Der Explorationsdrang der Kinder wird im selbstbestimmten Spiel auf vielfältige Art und Weise unterstützt. Lernanregungen werden den Kindern alltagsintegrierend geboten. Die Mittagsruhe im Kindergarten lehnen die Kinder ab.

Befreundete Kinder geben sich gegenseitig Sicherheit und Kontinuität beim Übertritt in die Schule. Die Gruppe der Gleichaltrigen ist eine Instanz, die Übergänge maßgeblich beeinflusst. Die Kinder sehen den Übergang unter einer Verlustperspektive von Freundschaftsbeziehungen. Schule wird nicht nur als ein Lern- sondern auch als ein Lebensort verstanden

Die *Schulkinder* denken gern an ihre Kindergartenzeit zurück und besuchen aufgrund der Wohnortnähe oft ihren ehemaligen Kindergarten. Sie vermissen die ausgedehnte Spielzeit des Kindergartens. In der Schule haben sie nur in den Pausen Zeit zum Spielen. Aus Sicht der Kinder wird der Rhythmus des Schulalltages nur ungenügend an ihre individuellen Bedürfnisse angepasst und die Bildungsangebote der Schule sind nicht ausreichend differenziert und nicht ganzheitlich angelegt.

## **2.5 Ergebnisdiskussion der quantitativen Iststand-Analyse und der qualitativen Fallstudien als Komponenten der Übergangsuntersuchung (C.N./M.S.)**

Die meisten Schulen kooperieren im Gegensatz zu den Kindergärten in einem „*Kooperationsstern*“ mit verschiedenen Kindergärten. Interessant ist, dass die meisten Kindertagesstätten sich hingegen auf die Zusammenarbeit mit nur einer einzigen Grundschule in einem „*Kooperationstandem*“ konzentrieren. In der qualitativen Feinanalyse bestätigte sich die Annahme, dass die Kooperation in wechselseitig aufeinander verwiesenen Einrichtungen – wie in einem Kooperationstandem – strukturell einfacher umsetzbar ist als in Kooperationssternen. Es zeigte sich, dass der Kindergarten und die Grundschule im Einrichtungsstandem bis in die Organisationsstruktur hinein wechselseitig verankert sind. So gibt es die schulbehördlich genehmigte Regelung, dass der gewählte Elternbeirat der sich im Schulgebäude befindenden Vorschulgruppe Mitglied der Schulkonferenz ist. Dieses enge Kooperationskonzept, d.h. sein wegen der schulischen Ausgestaltung

des letzten Kindergartenjahres guter Ruf bei den Eltern, die ihre Kinder auf die Schulkarriere vorbereiten wollen, hat dazu geführt, dass manche Eltern außerhalb des Einzugsgebietes von X-Stadt ihre Kinder bereits im letzten Kindergartenjahr im Kindergarten in X-Stadt anmeldeten, weil sie sich von dieser Vorschule eine optimale Schulvorbereitung erhofften.

In der Fallstudie II hat die Grundschule seit dem Jahr 2011 Kooperationsverträge mit fünf Kindertagesstätten und nahm im institutionellen Arrangement des Kooperationssterns in dem Schuljahr 2012/2013 sogar aus acht Kindertagesstätten Kinder auf (aus dreien also ohne einen institutionellen Vertrag). Der untersuchte Kindergarten als einer von diesen fünf hat seit dem Jahr 2011 *ausschließlich mit dieser* Grundschule einen Kooperationsvertrag.

Aus den quantitativen Daten ist eine strukturelle Differenz in den personellen Zuständigkeiten für die Übergangsarbeit in den beiden unterschiedlichen Einrichtungen, der Grundschule und des Kindergartens, erkennbar. Im Kindergarten ist die Kooperation zumeist Leitungsaufgabe, während sie in der Schule delegiert wird. Dies lässt sich aus der unterschiedlichen Größe und dem damit einhergehenden unterschiedlichen Grad der funktionellen Differenzierung der beiden sehr unterschiedlichen Institutionen erklären.

In der Grundschule der Fallstudie I ist die Schulleiterin für die Übergangsgestaltung verantwortlich. Außergewöhnlich an diesem Institutionentandem ist eine eigens für die Übergangsphase eingerichtete Koordinationsstelle, die mit einer Erzieherin in Vollzeit besetzt wurde. Die Koordinationsstelle wird sowohl von Seiten des Kindergartens als auch von Seiten der Schule erstaunlicherweise wenig unterstützt. Als Grund wurde u.a. erkennbar, dass die Koordinationsstelle vom Träger „von außen“ und „top down“ oktroyiernd vorgegeben wurde und nicht aus der Kooperationspraxis der beiden Institutionen – und deren Bedarf – entwickelt worden war. Durch die vorgegebenen Rahmenbedingungen der Schule ermöglicht, wirkt die Schulleiterin ohne Absprache mit der verantwortlichen Kindergartenpädagogin und Koordinatorin massiv in die Alltagsgestaltung der Vorschulgruppe ein. Die Beratungslehrerin spielt im Zusammenhang der institutionellen Entscheidungen der Übergangsgestaltung keine Rolle. Auch die kurz vor dem Ruhestand stehende Kindergartenleiterin nimmt auf die Übergangsgestaltung wenig Einfluss. Trotz explizit eingerichteter Koordinationsstelle, die ja eigentlich auf Äquidistanz angelegt ist, ist hier eine deutliche institutionelle Entscheidungsdominanz der Schulleiterin erkennbar.

In Fallstudie II mit dem sternförmigen Einrichtungsarrangement sind in der Kindertagesstätte zwei Erzieherinnen für die inhaltliche Übergangsgestaltung verantwortlich; die terminlichen Absprachen liegen in der Verantwortung der Kindergartenleiterin. In der Grundschule ist – wie in der Mehrzahl der Grundschulen – die Beratungslehrerin zuständig.

Fast ausnahmslos können alle zukünftigen Schulkinder in Thüringen ihre zukünftige Grundschule an Schnuppertagen kennenlernen. Wechselseitige Hospitationen und Gespräche zum Entwicklungsstand der übergehenden Kinder sind angesichts der quantitativen Studie der vorliegenden Dissertationsschrift in Thüringen weit verbreitet. Hinsichtlich des stattfindenden Informationsaustausches benennen dreiviertel der Erzieherinnen und annähernd alle Lehrerinnen als Schwerpunkt der Gespräche den Informations- und Meinungsaustausch über individuelle pädagogische Fragen zu einzelnen Kindern. Auch aus den qualitativen Fallstudien geht hervor, dass sich Kindergarten- und Schulpädagoginnen Informationen zu einzelnen Kindern austauschen.

Im Institutionentandem in X-Stadt befinden sich die Vorschulkinder ihr gesamtes letztes Kindergartenjahr im Schulgebäude und haben einen an die Strukturen der Schule angepassten Kindergartenalltag. Den Vorschulkindern stehen vielfältige Möglichkeiten offen, sich mit der Institution Schule vertraut zu machen: Sie haben Kontakt zu Schulkindern durch die Patenschaften, sie unterziehen sich schulvorbereitenden Trainingsprogrammen in den Klassenräumen, sie gestalten Projekte mit den Erstklässlern sowie gemeinsame Feste, und in den Ferien werden sie gemeinsam mit den Hortkindern von den Horterzieherinnen betreut. Zudem kennen sie einzelne Lehrerinnen, da diese mit ihnen Unterrichtsstunden wie Basaltraining, Früh-Englisch und „Hören, Lauschen, Lernen“ durchführen. Der Schuleintritt stellt für die Kinder keinen räumlichen Wechsel dar, sondern lediglich einen Statuswechsel vom „Kindergartenkind“ zum „Schulkind“.

Es gibt monatliche Dienstberatungen der Schule, an denen die Erzieherinnen teilnehmen. Allerdings hat sich, obwohl die Bedingung der Möglichkeit der Generierung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses der Kindergarten- und Grundschulpädagoginnen unbedingt vorhanden ist, ein solches im Kooperationsstandem in X-Stadt nicht feststellen lassen.

Im Kooperationsstern in Y-Stadt organisiert der Kindergarten die Gestaltung des auf den Übergang vorbereitenden letzten Kindergartenjahres autonom. Die Planung und

Gestaltung erfolgt nicht explizit in Absprache mit der Grundschule. Gleichwohl werden die von der Grundschule angebotenen Termine in die Planung der Übergangsgestaltung des Kindergartens aufgenommen. Im Kindergarten gibt es eine Vorschulgruppe, in der die zukünftigen Schulanfänger aus den altersgemischten Gruppen täglich für eine Stunde zusammen kommen. Bei Kindern mit besonderen Förderungsbedürfnissen intensiviert sich die Zusammenarbeit, und die Beratungslehrerin der kooperierenden Grundschule hospitiert im Kindergarten.

Elementarpädagoginnen, Grundschulpädagoginnen und Eltern im Kooperationsstern in Y-Stadt stimmen darin überein, dass es sehr wichtig ist, dass die Kinder zumindest *eine* Grundschule im letzten Kindergartenjahr kennenlernen. Allen drei Personengruppen ist es darüber hinaus äußerst wichtig, dass die zukünftige Lehrerin die Kinder vor dem Schuleintritt kennenlernt.

Den professionsbezogenen Aufgabenkomplex der Übernahme von Arbeitsformen, Methoden und/oder Ritualen des Kindergartens durch die Grundschule halten deutlich mehr Erzieherinnen für wichtig als Grundschullehrerinnen. Die Erzieherinnen gehen eher davon aus, dass pädagogische Betreuungskontinuität über den Institutionenwechsel hinaus, insbesondere die Übernahme elementarpädagogischer Ansätze in den Primarbereich, im Interesse der Kinder liegt. Auch das Ziel, ein gemeinsames Bildungsverständnis von Erzieherinnen und Lehrerinnen zu entwickeln, um eine bessere Anschlussfähigkeit der Kinder beim Übergang zu gewährleisten, wird nicht im gleichen Maße von den Grundschulpädagoginnen geteilt. Für die Erzieherinnen hat die Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses größere Relevanz als für die Grundschullehrerinnen.

Für die Mehrzahl der Eltern ist es wichtig, dass bereits im Kindergarten Arbeitsformen und Methoden der Schule übernommen werden, um die Kinder angemessen auf die Schule vorzubereiten. Die Eltern wünschen sich, dass ihre Kinder durch schulvorbereitende Maßnahmen im Kindergarten für eine erfolgreiche Schulkarriere gerüstet werden. Aber auch knapp die Hälfte der Erzieherinnen befürwortet die Anwendung von typischen Arbeitsformen und Methoden der Schule im letzten Kindergartenjahr. Hier spiegelt sich in den Meinungsäußerungen der Erzieherinnen die gängige Praxis in den Kindergärten wider, Trainingsprogramme zur Entwicklung schulnaher Vorläuferfähigkeiten durchzuführen. Lediglich ein Drittel der Grundschullehrerinnen unterstützt das Ziel, innerhalb der Kooperation schulische Arbeitsformen in den Kindergarten zu integrieren.

In den Angaben der Grundschullehrerinnen spiegelt sich die langjährige Kultivierung einer klaren Abgrenzung der Bildungsinhalte beider Institutionen wider. Die Vorbereitungen der Kinder in den Kindergärten auf die Schule umfasste die Kenntnis der Farben, Grundlagen des Mengenverständnisses, Scheren- und Stifthaltung sowie selbstständiges An- und Ausziehen und Schuhebinden. Das Erlernen der Kulturtechniken – Lesen, Schreiben und Rechnen – als Themen der kindlichen Bildung war dagegen exklusiv der Schule vorbehalten.

In beiden Fallstudien ist hinsichtlich der Übernahme von Arbeitsformen und Methoden der Institutionen eine eindeutige Dominanz erkennbar: Es werden Arbeitsformen und Methoden aus der Grundschule in den Elementarbereich übernommen und nicht umgekehrt; im Kooperationsstandem in X-Stadt geschieht das jedoch in erheblich stärkerem Maße als im Kooperationsstern in Y-Stadt. Alle schulvorbereitenden Trainingsprogramme – Basaltraining, Früh-Englisch und „Hören, Lauschen, Lernen“ – werden im Kooperationsstandem im Regelfall von den Lehrerinnen in Unterrichtseinheiten in Klassenräumen durchgeführt. Gerade wegen der unabhängigen Übergangsgestaltung des Kindergartens in Y-Stadt ist diese Dominanz der Arbeitsformen und Methoden der Schulpädagogik nicht in dem selben Maße wie in X-Stadt gegeben; in Y-Stadt werden die schulvorbereiteten Übungen von den Erzieherinnen durchgeführt. Außerdem werden in Y-Stadt unter schulvorbereitenden Maßnahmen auch diejenigen die ganzheitliche Entwicklung der Kinder betreffenden Aktivitäten als Schulvorbereitung benannt. Diese die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, die Grundlagen ihrer biographischen Entfaltungsdynamik und ihrer biographischen Arbeit fördernden Elemente werden von der Grundschule in Y-Stadt dann aber leider nicht weitergeführt. Gerade in den Kinderinterviews wird eine Eingrenzung der Entfaltungsräume der Kinder nach dem Eintauchen in das Schulumilieu erkennbar.

Eine Beeinflussung der jeweils kooperierenden Grundschule durch informelle elementarpädagogische Elemente, die dezidiert dem professionellen Orientierungshorizont der Erzieherinnen entstammen, ist in beiden Kooperationsmodellen nicht erkennbar.

Die Annahme, dass durch die Kooperation bei der Gestaltung des Übergangsbereichs zwischen Kindergarten und Grundschule das Wissen über die jeweils andere Profession und deren Arbeitsweise zunehme, kann auf der empirischen Basis der Fallstudien nicht bestätigt werden. Die Pädagoginnen rekrutieren ihre Vorstellungen über die jeweils andere Institution meist aus ihren eigenbiographischen Lebenserfahrungen, aus der sie im



Sozialisationsprozess umgeben habenden Gesellschaftsformation mit all ihren Obligationen, Typisierungen und elementaren Schematisierungen, aus den eigenen Erfahrungen als Mütter sowie aus Erzählungen von Eltern und Kindern. Ein dialogischer Prozess beider Professionen, bei dem eine Aktualisierung der Wissensbestände sowie selbstreflexive Erfahrungs- und Lernelemente zur eigenen Professionalität in Spiegelung der jeweils anderen erkennbar wären, ist in beiden Fallstudien nicht sichtbar. Insgesamt spiegelt das Bild der Erzieherinnen von der Schule und das Bild der Lehrerinnen vom Kindergarten einen Mangel an Aktualität und geringe Klarheit über die jeweils andere Institution wider.

Beide Fallstudien zeigen, dass ein ähnliches Verständnis der Erzieherinnen und Lehrerinnen von Bildung in der Grundschule und von den schulvorbereitenden Maßnahmen in der Vorschulphase des Kindergartens vorzufinden ist. Anders als in den ersten Kindergartenjahren ist die schulvorbereitende Arbeit des Kindergartens im letzten Kindergartenjahr weniger am ko-konstruktivistischen Bildungsbegriff ausgerichtet. Hier zeigt sich bei beiden Kooperationsarrangements in X-Stadt und Y-Stadt die machtvolle Dominanz eines vorverlagerten instruktivistischen Bildungsbegriffs, der beispielweise am oktroyierten Erfordernis der disziplinierten Bearbeitung von Arbeitsblättern in der Vorschulgruppe deutlich wird. Diese Sicht auf Bildung, bei der auf ein einheitliches Bildungsniveau der Kinder am Beginn der Schulkarriere abgezielt wird, wird von der Schule auf die Vorschularbeit der Kindergärten in den untersuchten Fällen exportiert, bzw. wird sie aufgrund der eigenen Erfahrungen und Vorstellungen der Erzieherinnen mit der Institution Schule und der eigenen Vorstellungen über sie antizipiert.

Die Bedingungen gelingender Kooperation wurden in großer Übereinstimmung zwischen den Pädagoginnen der Kindergärten und der Grundschulen angegeben. Die gegenseitige Wertschätzung, klare Absprachen, ein gemeinsames Bildungsverständnis und feste Ansprechpartner wurden von allen befragten Pädagoginnen als relevante Bedingungen und Kriterien einer gelingenden Kooperation aufgeführt. Die Pädagoginnen beider Institutionen gaben darüber hinaus hinreichende zeitliche, materielle und finanzielle Ressourcen als Gelingensbedingungen innerhalb der von ihnen praktizierten Kooperation an.

Allerdings sind einige berufsgruppenspezifische Unterschiede bei der Einschätzung der Relevanz der Bedingungen gelingender Kooperation auszumachen. Ein geringerer Anteil der Grundschullehrerinnen als der der Erzieherinnen erachtet die Bereitschaft zur

Veränderung der eigenen Arbeit als sehr wichtig. Dass die Grundschullehrerinnen weniger Veränderungsbedarf für ihre eigene Arbeit als die Erzieherinnen sehen, ist unter anderem darin begründet, dass die Elementarpädagogik in den letzten Jahrzehnten mit der Aufgabenerweiterung von einer Betreuungs- zu einer – dazu auch noch sehr wichtigen – Bildungsinstitution erhebliche Veränderungen durchlaufen hat. Während die (schulische) Primarpädagogik eine etablierte Disziplin darstellt, die ihren Professionsangehörigen eine stabile professionelle Identität mit eigener höhersymbolischer Sinnwelt bietet, steht die (auf den Kindergarten bezogene) Elementarpädagogik erst am Anfang dieser Entwicklung. Darüber hinaus ist die Schule die auf die Kindertagesstätte unmittelbar folgende Institution, was mit der Metapher einhergeht, dass „der Kindergarten das Fundament legt, auf dem die Schule aufbaut“. Dieses in der Gesellschaft, Politik und insbesondere in der Grundschulpädagogik weitverbreitete Bild impliziert, dass die Grundschulpädagogin am Kompetenzniveau der „abgegebenen“ Kinder die pädagogische Leistung der Kindergartenpädagogin messen könne. (Das geschieht natürlich ähnlich bei allen anderen Übergabeprozessen z.B. bei Übergabe von Patienten aus Akutkrankenhäusern in Rehabilitationskliniken.) Die gerade dargestellte weitverbreitete Sichtweise des Bringschuldverhältnisses des Kindergartens gegenüber der Grundschule trägt dazu bei, dass in der Phase des Übergangs, in denen beide Institutionen miteinander in Berührung kommen, sich der Sinnhimmel der Primarpädagogik und die daraus erwachsenen Beurteilungskriterien als dominant erweisen.

Als häufigste Ursachen für Probleme innerhalb der Kooperation nennen sowohl die Erzieherinnen als auch die Lehrerinnen strukturelle Faktoren wie fehlende personelle und zeitliche Ressourcen. Die Elementarpädagoginnen thematisieren auch fachliche Differenzen als Problemursachen. Aus der quantitativen Erhebung wird deutlich, dass die Erzieherinnen bei der Beurteilung der Zusammenarbeit kritischer sind als die Grundschullehrerinnen. Die Erzieherinnen problematisieren das fehlende Interesse der Grundschullehrerinnen, während diese ein solches Defizit für die Erzieherinnen nicht benennen. Die Erzieherinnen berichten ebenfalls über ein unterschiedliches Bildungsverständnis beider Berufsgruppen, und sie bemängeln das fehlende Wissen der beiden Pädagoginnen-Gruppen bezüglich der Arbeit der jeweils anderen Institution. Auch hier existiert dieses Problem aus der Sicht der Grundschulpädagoginnen kaum. Entsprechend wird aus den qualitativen Fallstudien deutlich, dass weder Grundschulpädagogin-

nen noch die Elementarpädagoginnen hinreichendes Wissen über die jeweils andere Institution haben.

In der quantitativen Studie gaben mehr als die Hälfte der befragten Elementarpädagoginnen an, mit den Schulpädagoginnen gleichberechtigt zusammen zu arbeiten. Annähernd alle Grundschulpädagoginnen nahmen die Kooperation mit den Elementarpädagoginnen als gleichberechtigt wahr. Das weist im Umkehrschluss aber auch darauf hin, dass sich Erzieherinnen nicht selten durch die kooperierenden Grundschullehrerinnen nicht hinreichend anerkannt fühlten. In den qualitativen Fallstudien wurde dann deutlich, dass zwei Dimensionen des Begriffs „Gleichberechtigung“ unterschieden werden. Der mehr oder weniger große bzw. kleine Grad an Gleichberechtigung als Beziehungsqualität zwischen den Einrichtungen Kindergarten und Grundschule wird zum einen vergleichend auf struktureller Ebene der Organisationseinheiten beider Institutionen und zum anderen auf der inhaltlichen Ebene der pädagogischen Arbeit mit den Kindern betrachtet. Im Institutionstandem in X-Stadt ist sowohl auf struktureller Ebene als auch auf inhaltlicher Ebenen eine Dominanz der Grundschule zu verzeichnen. Wie bereits dargestellt, muss die Vorschulgruppe sich nach den strukturellen Bedingungen der Schule richten, und darüber hinaus werden auch die inhaltlichen Bildungsgehalte durch die Grundschule vorgegeben. Im Institutionsstern in Y-Stadt dagegen ist die Kooperation sowohl in struktureller als auch in inhaltlicher Hinsicht gleichberechtigt. Beide Institutionen agieren in Y-Stadt unabhängig voneinander und selbstbestimmt. Gleichberechtigung ist demnach eher gegeben, wenn die Institutionen autonom agieren. – Eine grundsätzliche inhaltliche Prägung der Vorschulphase durch schulpädagogische Elemente ist jedoch in beiden Fallstudien unübersehbar.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass sich in den letzten Jahren im Hinblick auf die institutionelle Kooperation im Übergang der Kindergartenkinder zur Grundschule in Thüringen viel bewegt hat. Die ist sicherlich angeregt worden durch die administrativen Vorgaben im Schul- und Kindertagesstättengesetz und im Thüringer Bildungsplan. Die positive Entwicklung wurde verstärkt durch Praxisprojekte wie das der TransKiGs in Thüringen, welches erhebliche Entwicklungsimpulse gesetzt hat.

Übergreifende Erkenntnisse unserer Untersuchung lassen sich unter anderem in folgenden Thesen zusammenfassen:

Die Aufgabe der „Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses“ zwischen Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen ist sehr komplex – ja zum Teil sogar durchaus paradox. Wir haben festgestellt, dass das Bildungsverständnis in dem oft als „Vorschul-Phase“ bezeichneten letzten Kindergartenjahr bereits „verschulter“ ist als in den Kindergartenjahren zuvor. Die Intentionen der am Übergang beteiligten Kindertagesstätten- und Grundschulpädagoginnen sind durchaus ähnlich: die Kinder sollen auf die Schule vorbereitet werden, und dazu werden oft bewährte schulpädagogische (zumeist instruktivistische) Methoden<sup>99</sup> wie Arbeitsblätter; Trainings und ähnliches eingesetzt. Dies entspricht auch dem Wunsch vieler Eltern.

Dem steht die pädagogische Intention der Erzieherinnen entgegen, ein eigenständiges ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis für die Frühpädagogik zu etablieren, das auf die gesamte persönliche und körperliche Entwicklung des Kindes abzielt. Das gelingt sicherlich mehr für die Nicht-Vorschuljahre im Kindergarten und wird in den letzten Jahren immer mehr vereitelt durch die instruktivistische Anleitungspraxis im Vorschuljahr, die auch von vielen Eltern kurzsichtig völlig uneingeschränkt unterstützt wird. (Obwohl es durchaus auch schon Problematisierungen von Elternseite immer dann gibt, wenn ihre Kinder sich aus den unterschiedlichsten Gründen nicht so leicht in die Vorschulordnung fügen können.) Die Entfaltung eines ko-konstruktivistischen Bildungsverständnisses ist demgegenüber ein berufshistorisch langwieriger Prozess, der sich letztlich nur durch verstärkte Bemühungen zur Professionalisierung des kindheitspädagogischen Feldes voranbringen lässt.<sup>100</sup>

Je weiter eine professionalisierte kindheitspädagogische Praxis entwickelt ist, desto besser sind die Voraussetzungen der Erzieherinnen, mit den Grundschulpädagoginnen einen Dialog über ihr Bildungsverständnis zu führen. Ehe die Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen ein gemeinsames Bildungsverständnis entwickeln können, müssen sich zunächst die Erzieherinnen selber über das eigene genuin elementarpädagogische Kompetenzprofil mit seinen erkenntnisgenerierenden Prinzipien und Verfahrensweisen bewusst sein. Nur nach der Entwicklung ihrer eigenen professionellen Sinnwelt werden

---

<sup>99</sup> Damit soll nicht behauptet werden, alle schulpädagogischen Methoden seien instruktivistisch. Sicherlich lassen sich nicht nur im späteren Projektunterricht, sondern auch in elementareren Schulphasen ko-konstruktivistische Vermittlungsmethoden ausmachen – das auch beim Erleben und beim Entdecken grundlegender mathematischer Zusammenhänge. – Aber natürlich kann die Schule nicht umhin, Vieles (z.B. in Mathematikbüchern) instruktivistisch zu vermitteln. (Huf 2006; Bräu 2002)

<sup>100</sup> Ein wesentlicher Beitrag zur Professionalisierung ist die akademische Ausbildung, deren Ziel die Entwicklung einer wissenschaftlich fundierten pädagogischen Handlungs- und Reflexionskompetenz ist.

sie gerüstet sein, das andere Kompetenzprofil der Grundschullehrerinnen zu verstehen und dann abwägen, was das Gemeinsame bei der Betreuung der Kinder im Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sein soll und was in der jeweiligen Institution auch „eigen-sinnig“ bleiben muss. Der die Professionsunterschiede transzendierende Maßstab muss sein, sich in die Perspektive der Kinder versetzen zu können und die Entscheidungen zu treffen, die für die Persönlichkeitsentfaltung der Kinder die bestmöglichen sind. Dabei muss jedoch immer die Verwiesenheit der Kinder auf ihre familialen Bezugspersonen mit-bedacht werden.

Die „Entwicklung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses“ verstehen wir nicht als ein messbares Kriterium, das entweder erfüllt oder (noch) nicht erfüllt ist, sondern als einen anspruchsvollen Prozess, auf den die am Übergang des Kindergartens in die Grundschule beteiligten Gruppen sich bereits dann einlassen, wenn sie durch gemeinsame Aktivitäten *miteinander* den Übergang zu gestalten beginnen.

Nun gibt es erhebliche graduelle Unterschiede in der Kooperation von Kindergarten und Grundschule in Bezug auf die Strukturen, die Intensität, die Verbindlichkeit und die (Macht-)Verhältnisse. Wie die Daten zeigen, gibt es kaum Einrichtungen auf beiden Seiten des Übergangsprozesses, die gar nicht kooperieren; und die meisten Einrichtungen in Thüringen arbeiten in einem „Kooperationsstern“. Sehr selten gibt es eine so enge Verknüpfung von Kindertagesstätte und Schule wie im Einrichtungsstandem der Fallstudie I. Hier zeigt sich allerdings der paradoxe Tatbestand, dass eine solche Gestaltung – als „Übergang *vor* dem Übergang“ – für die Kinder und Eltern sowohl positive Aspekte hat, als auch Ängste auslöst. Mit Blick auf die Sinngebungsanteile der beteiligten Professionen zeigt sich, dass in einer so engen Zusammenarbeit wie in X-Stadt, d.h. in Form einer räumlichen, strukturellen und inhaltlichen „Inkludierung“ der Vorschulgruppe in die Schule, eine „Vor-Schule“ (im engen Sinne des Wortes) entsteht – mit all den bedenklichen Abrichtungsmechanismen einer instruktivistischen Schulpädagogik herkömmlicher oder auch sehr moderner selektionsaffiner Provenienz. – Die Vorzüge solcher kooperationsfreundlichen strukturellen Rahmenbedingungen könnten sich allerdings dann durchaus pädagogisch überzeugend entfalten, wenn an ihr zwei in ihrer pädagogischen Identität gleich stark innerlich gesicherte Professionen beteiligt wären.

Im Hinblick auf die Entfaltung des pädagogischen Selbstbewusstseins der Berufsgruppe der Erzieherinnen gibt es derzeit im kindheitspädagogischen Feld im Vergleich zur Primärpädagogik noch Nachholbedarf. Da es auch in Thüringen seit einigen Jahren ver-

stärkte Bemühungen zur Professionalisierung der Erzieherinnenprofession gibt – unter anderem durch zwei kindheitspädagogische Studiengänge – dürften sich allerdings zeitnah spürbare Anzeichen der Entwicklung einer eigenständigen kindheitspädagogischen Professionalität erkennen lassen. Dies wird sich auch in der Gestaltung des Überganges der Kindergartenkinder in die Grundschule niederschlagen, da dieser Akademisierungsprozess eine Verständigung der beiden beteiligten Professionsgruppen „auf Augenhöhe“ befördert.

Doch eine Verständigung ergibt sich *auch dann noch nicht* von allein:

Aus den Modellprojekten zur Entwicklung gelingender Übergangskooperationen (wie Frühes Lernen, Ponte, TransKiGs, Brückenjahr und Bildungshäuser) ist bekannt, dass die Begleitung und Moderation der kooperierenden elementar- und primarpädagogischen Einrichtungen durch Dritte erhebliche Verbesserungen in der Übergangsgestaltung bringen kann. Die Befragten unserer Untersuchung haben andererseits aber auch den Mangel an zeitlichen und personellen Kapazitäten als Problem in der Übergangsgestaltung angeführt. Das impliziert, dass es auch geeignete strukturelle Rahmenbedingungen braucht: Wie Kapazitäten für die Organisation und Umsetzung gemeinsamer Aktivitäten, wie verbindliche Rahmungen für den interdisziplinären Austausch in Gestalt moderierter Netzwerke, wie gemeinsame Fortbildungen und andere Gelegenheiten professionsübergreifender Zusammenarbeit.

Es konnte aufgezeigt werden, dass Erzieherinnen kein gefestigtes professionelles Selbstverständnis und professionelle Selbstsicherheit im Spiegel der professionellen Vertreterinnen der „abnehmenden“ Institution Schule entwickelt haben. Um rekonstruieren zu können, was das „Professionelle“ des Erzieherinnenberufes ausmacht, wird deshalb in der vorliegenden Dissertationsschrift eine biographieanalytische Studie angeschlossen. Hierbei wird die Beruflichkeit als eingebettet in den jeweiligen Lebenslauf einer Erzieherin betrachtet, und es werden gerade aus dieser biographieanalytischen Betrachtungsweise heraus weitere Aspekte der Berufsorientierung und Berufsidentifizierung entwickelt, die zur professionellen Selbstidentifizierung mit hinzuleiten in der Lage sind. Dabei wird deutlich werden, dass für die Erzieherinnen, die uns ihre Lebensgeschichte erzählt haben, der Erzieherinnenberuf Teil ihrer persönlichen Identität wird. Dies ist – wie der große Soziologe *Everett Hughes* (1971) in seinen kleinen bewundernswerten Aufsätzen aufgezeigt hat – eine essentielle, vielleicht sogar die wichtigste, Bedingung der professionalistischen Entwicklung eines Berufes.

### **3 Berufsidentität als Gegenstand der Biographieforschung**

Im folgenden zweiten empirischen Teil dieser Arbeit wird die Untersuchung ausgeweitet auf den lebensgeschichtlichen Werdegang von Erzieherinnen, um den komplexen sozialen Sachverhalt der Beruflichkeit der Erzieherinnen noch umfassender zu verstehen. Die Verstehensleistung dieser spezifischen Beruflichkeit des Erzieherinnenberufes beruht auf dem Versuch einer Rekonstruktion von subjektiven Deutungsmustern, Alltagstheorien und subjektiven Sichtweisen der untersuchten Akteure – dem interpretativen Paradigma (Lamnek 1995: 42ff.). Im Zentrum der Untersuchung stehen dabei die Erzieherinnen mit ihren Sinnzuschreibungen gegenüber der Um- und Mitwelt. Die Einbettung ihrer Sinnzuschreibungen „in die Welt“ erfordern die Analyse der Kontextbedingungen, in die eine biografische Lebensgeschichte eingebettet ist, um die Rekonstruktion vollziehen zu können. Das Forschungsvorhaben zielt darauf ab, das untersuchte Phänomen der beruflichen Identität der Erzieherinnen gewissermaßen von innen heraus zu verstehen.

#### **3.1 Theoretisch-methodischer Ansatz der Studie**

##### **3.1.1 Autobiographisch-narratives Interview (M.S.)**

Gegenstand unserer Untersuchung sind Lebensverläufe Thüringer Erzieherinnen. Dabei ist es unser Anliegen, die biographischen Verläufe zu analysieren und die Einbettung der beruflichen Identität der Erzieherinnen im Kontext der Erzählung ihrer Lebensgeschichte zu zeigen. Die Erzieherinnen haben ihre Ausbildung in der ehemaligen DDR absolviert. Das Erhebungsinstrument des autobiographisch-narrativen Interviews eröffnet die Möglichkeit der Analyse beruflicher Identität. Diese Erhebungsmethode geht über eine punktuelle Erfassung der Berufsidentität hinaus und untersucht die Beruflichkeit als Prozess, der in das biographische Geschehen eingebettet und mit ihm verknüpft ist. Im autobiographisch-narrativen Interview werden prozessorientierte Daten generiert, die zur Erfassung und Analyse von Lebenswelten, ihren Sinndeutung und zum Verstehen des biographischen Prozesses im Rahmen einer Lebenslaufforschung dienen. Das autobiographisch-narrative Interview wurde von uns als Erhebungsmethode eingesetzt, da die jeweiligen Erlebnisse der interviewten Erzieherinnen, die mit „sozialwissenschaftlich interessierenden lebensgeschichtlichen, alltäglichen, situativen und/ oder kollektiv-historischen Ereignisabläufen“ (Glinka 1998: 9) verbunden waren, als Geschichte erzählt werden konnten, in die die Interviewten selbst verwickelt waren. Zurückliegende

Ereignisse werden vom Interviewten in Stegreiferzählungen, also in der unmittelbaren Darstellung, wiedergegeben und quasi wieder lebendig. Den spontanen Stegreiferzählungen wird eine besondere Bedeutung zugeschrieben, um biographische und soziale Prozesse sowie Ereignisverflechtungen genauer zu untersuchen. Im Unterschied zu den Textsorten, Beschreibungen oder Argumentationen, ist das autobiographische Stegreiferzählen Gelingensbedingung dafür, dass sich der Befragte „dem narrativen Strom des Nacherlebens seiner Erfahrungen (...) überlassen“ kann „und dass er keine kalkulierte, vorbereitete bzw. zu Legitimationszwecken bereits oftmals präsentierte Geschichte zur Erzählfolie nimmt“ (Schütze 1984: 78). Es ist davon auszugehen, dass durch die erzählte Lebensgeschichte die Orientierungsstrukturen des faktischen Handelns und Erleidens reproduziert werden: „, der lebensgeschichtliche Erfahrungsstrom wird in erster Linie ,analog‘ durch Homologien des aktuellen Erzählstroms mit dem Strom der ehemaligen Erfahrungen im Lebenslauf wiedergegeben“ (ebd.: 78). Es gibt in jeder Stegreiferzählung Ordnungsprinzipien nach denen die Erfahrungsrekapitulation strukturiert wird. Nach *Schütze* sind diese elementaren Ordnungsprinzipien kognitive Figuren<sup>101</sup>, die, über die erzählerische Darstellung hinaus, strukturgebend auch im aktuellen Erleben von Handlungs- und Ereignisabläufen wirksam werden. Durch diese Stegreiferzählungen können wirksame Verhaltens- und Orientierungsgrundlagen zugänglich gemacht werden. Bei Stegreiferzählungen des selbsterfahrenen Lebenslaufes, die das Ergebnis eines gelungenen- autobiographisch narrativen Interviews sind, werden im formalen Aufbau sogenannte Zugzwänge des Erzählens wirksam. Durch sie kann die Dynamik des Erzählvorgangs vom Interviewten nicht mehr bewusst gesteuert werden, d.h. es ist unmöglich, eine fingierte Geschichte oder kontrollierte Selbstdarstellung vorzutäuschen.

Wenn der Interviewpartner bereit ist, von sich zu erzählen, stellt sich im Erzählprozess eine Notwendigkeit ein, infolge dessen eine Erinnerung zwischen einem notwendigen Minimum (Detaillierungszwang) und einem relevanten Maximum (Kondensierungszwang) als eine sinnvolle Totalität von Erfahrungszusammenhängen (Gestaltschlie-

---

<sup>101</sup> Kognitive Figuren sind:

- Biographieträger, Ereignisträger und ihre Beziehungen zueinander;
- Ereignis- und Erfahrungsketten;
- soziale Rahmen, dazu gehören: Interaktions- u. Handlungssituation, Lebensmilieus und soziale Welten;
- die Gesamtgestalt der Lebensgeschichte, das ist die thematische Geschichte unter der die Biographie geordnet wird (Schütze 1984: 84ff.).



lungszwang) präsentiert werden muss (Wensierski 1994: 109). Durch die Zugzwänge des Erzählens, – den Detailierungszwang, den Gestalterschließungszwang und den Kondensierungszwang (Kallmeyer/Schütze 1976: 108) –, werden vom Interviewten sowohl durch die Darstellungsinhalte als auch durch die Art der Darstellung, Erlebnisse rekapituliert, wodurch ein analytischer Zugang zu biographischen und sozialen Prozessen möglich ist. Nach Schütze bedeutet in einer Erzählung der Zwang, die *Gestalt zu schließen*, dass „der Informant (...) den Gesamtzusammenhang und die einzelnen Situationen der erlebten Geschichte als Episoden oder historische Ereigniskonstellationen durch das Darstellen aller wichtigen Teilereigniszusammenhänge in der Erzählung repräsentieren“ muss (Schütze 1982: 571). Durch die begrenzte Zeit, die der Erzähler zur Verfügung hat, ist er gezwungen, sich auf das Wesentliche in der Darstellung zu beschränken. Der so wirksame Kondensierungszwang hat zur Folge, „daß der Tendenz nach all das und nur das an Handlungsabläufen (einschließlich ihrer Orientierungen) erzählt wird, was für die Gesamtgestalt eines biographisch-episodalen und/oder historischen Ereignisablaufs an Ereignisknotenpunkten relevant ist“ (ebd.: 575). Wenn ein Erzähler über Erlebnisse spricht, die er um sie verständlich und plausibel zu machen ausführlicher bzw. detaillierter erzählt, setzt der Detaillierungszwang ein. Hierdurch „werden die aktuellen Handlungsorientierungen des Erzählers und seiner Interaktionspartner als zum damaligen Zeitpunkt Handelnder weitgehend rekonstruiert. Nur so ist in der Erzählung der plausible Übergang von einem Ereignisknotenpunkt zum nächsten möglich, denn ohne die Darstellung der damaligen Handlungsorientierungen des Erzählers und seiner Interaktionspartner könnte innerhalb eines durch menschliche Handlungen konstituierten Interaktionsfeldes nicht verstanden werden, wie die Ereignisknotenpunkte überhaupt zustande kamen und welche Konsequenzen sie für neue Handlungsorientierungen und Ereigniskonstellationen hatten“ (ebd.). Während des Erzählvorgangs kann es durch die Zugzwänge des Erzählens, denen ein seine Lebensgeschichte erzählender Interviewpartner ausgesetzt ist, dazu kommen, dass sich der Erzählende in den Zugzwängen verstrickt. Das kann dazu führen, „daß der Erzähler getrieben ist, auch über Ereignisse und Handlungsorientierungen zu sprechen, über die er aus Schuld- bzw. Schambewußtsein oder auf Grund seiner Interessenverflechtung lieber schweigen würde. Bewußte oder unbewußte Versuche der Eliminierung derartiger Ereignisse oder Handlungsorientierungen aus der narrativen Darstellung bzw. ihre entstellende oder schlichtweg falsche Wiedergabe bringen den Erzähler von der klaren Orientierung am roten Faden des faktischen Ereignisablaufs ab“ (ebd.: 576). Diese Verstrickungen kann

der Interviewer beispielsweise durch Irritationen beim Interviewten, unerwartetes Husten oder Räuspfern an kritischen Stellen, längere Pausen oder einem unerwarteten Erzählabbruch bemerken.

Autobiographische Stegreiferzählungen ermöglichen eine Analyse der in der erzählten Lebensgeschichte enthaltenen Haltungen des Biographieträgers zu den Ereignisabläufen. Der Biographieträger nimmt eine im Kontext faktischer Prozessabläufe seines Lebens eingebettete Interpretation der lebensgeschichtlichen Ereignisse vor. Die Ergebnisse dieser Deutungen der biographischen Erfahrungsaufschichtung können als biographische Prozessstrukturen bezeichnet werden. Nach *Schütze* gibt es elementare Formen von Prozessstrukturen, die in allen Lebensläufen anzutreffen sind. Mit Hilfe der Stegreiferzählungen kommen „nicht nur der >äußerliche< Ereignisablauf, sondern auch die >inneren Reaktionen<, die Erfahrungen des Biographieträgers mit den Ereignissen und ihre interpretative Verarbeitung in Deutungsmustern zur eingehenden Darstellung. Zudem werden durch den Raffungscharakter des Erzählvorgangs die großen Zusammenhänge des Lebensablaufs herausgearbeitet, markiert und mit besonderen Relevanzsetzungen versehen“ (Schütze 1983: 285f.). *Schütze* unterscheidet vier Prozessstrukturen, d.h. „vier grundsätzliche Arten der Haltung gegenüber lebensgeschichtlichen Erlebnissen“ (Schütze 1984: 92): Biographische Handlungsschemata, Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte, Verlaufskurven und Biographische Wandlungsprozesse der Selbstidentität. Nachfolgend werden die Prozessstrukturen kurz dargestellt.

**1) Biographische Handlungsschemata** sind vom Biographieträger geplant und weisen in der Erzählung eine Erfahrungsstruktur auf, die zeigt, ob erfolgreich oder erfolglos versucht wurde, die geplanten Aktivitäten zu verwirklichen (ebd.: 92f.). Verschiedene Typen<sup>102</sup> eines biographischen Handlungsschemata sind möglich.

**2) Institutionelle Ablaufmuster der Lebensgeschichte** werden vom Biographieträger als ihm gegenüberstehende vorgegebene Komponenten seiner Lebensgeschichte betrachtet. Der Biographieträger steht gesellschaftlichen oder organisatorischen Rahmen-

---

<sup>102</sup> Grundtypen biographisch relevanter Handlungsschemata können sein (Schütze 1981: 75ff):

- Biographische Entwürfe,
- Biographische Initiativen zur Änderung der Lebenssituation,
- Episodale Handlungsschemata des Erlebens von Neuen mit nachträglicher biographischer Relevanz,
- Situative Bearbeitungs- und Kontrollschemas von biographischer Relevanz,
- Handlungsschemata markierter biographischer Irrelevanz wie z.B. 'time off'-Phasen, die zumeist einen experimentellen Charakter tragen und keine weitreichenden Konsequenzen haben, z.B. ein Freisemester vor dem Studium.

bedingungen<sup>103</sup> und dessen Vorgaben gegenüber, die als weitgehend unveränderlich gelten und gewissermaßen als Ablauf erwartet werden.

**3) *Verlaufskurven*** überwältigen den Biographieträger als übermächtige lebensgeschichtliche Ereignisse (ebd.: 92), in denen die Betroffenen nicht mehr in der Lage sind aktiv zu handeln, „sondern sie sind durch als übermächtig erlebte Ereignisse und deren Rahmenbedingungen getrieben und zu rein reaktiven Verhaltensweisen gezwungen“ (Schütze 1995: 126). Durch diese „konditionellen“ Reaktionen wird der Versuch vom Biographieträger unternommen, ein labiles Gleichgewicht der Lebensgestaltung zurückzugewinnen (Schütze 1984: 92).

**4) *Biographische Wandlungsprozesse der Selbstidentität*** können mit Wendepunkten im Lebensverlauf verglichen werden. Wie beim Handlungsschema können die als Ursache relevanten lebensgeschichtlichen Ereignisse ihren Ursprung in der >Innenwelt< des Biographieträgers haben, anders als beim Handlungsschema allerdings ist ihre Entfaltung vom Biographieträger nicht geplant, sondern vielmehr überraschend. Der „Biographieträger erfährt sie als systematische Veränderungen seiner Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten“ (ebd.).

Auf der Grundlage autobiographisch-narrativer Interviews mit Thüringer Erzieherinnen werden die Prozessstrukturen der jeweiligen Lebensläufe ins Blickfeld der Untersuchung genommen. Prozessstrukturen als die „systematischen elementaren Aggregatzustände der Verknüpfungen der Ereigniserfahrungen“ (ebd.) ermöglichen Einblicke in die lebensgeschichtlichen Erfahrungsprozesse und Erfahrungshaltungen der Erzieherinnen und verhelfen so, Kategorien zu extrahieren. Die Herausarbeitung relevanter Kategorien ist an die Darbietung der Erfahrungsprozesse durch die Akteure selber gebunden, da die autobiographische Stegreiferzählung die lebensgeschichtlichen Ereignisse und ihre Einbettungen thematisiert.

Abgesehen von den Stegreiferzählungen der interviewten Erzieherinnen waren die beschreibenden und argumentativen Interviewpassagen von besonderer Bedeutung, da in

---

<sup>103</sup> institutionelle Ablaufmuster können sein:

- Familienzyklus, d.h. lebens- und familienzyklische Ablaufmuster z.B. die Realisierung von wichtigen Lebensetappen, wie Schulzeit, berufliche Ausbildung, Familiengründung, Kinder etc. – so genannte „gesamtgesellschaftliche Institutionalisierungen“ (ebd.: 68),
- Ausbildungs- und Berufskarrieren, sie entsprechen „institutionsbereichsspezifischen Institutionalisierungen“ (ebd.),
- Besondere Karrieren z.B. eine Karriere als begabter Sportler, aber auch negative Fallkarrieren, z.B. Suchtabhängigkeit (ebd.: 67ff.).

ihnen Strukturmerkmale der Frühpädagogik sowie die Orientierungswissensbestände der Erzieherinnen expliziert wurden. In den theoretischen und evaluativen Darstellungen werden „Handlungsorientierungen, Erfahrungsverarbeitungen, Ereigniserklärungen und bewertenden Stellungnahmen des Erzählers bzw. Geschichtenträgers zum Ereignisablauf“ (Schütze 1987: 191) deutlich. Mit Hilfe der Narrationsanalyse erfolgt die systematische Einordnung theoretischer und evaluativer Darstellungsaktivitäten, darüber hinaus wird deren Bedeutung für die Biographiekonstruktion nachvollziehbar.

Für die Biographiekonstruktionen – insbesondere die, die in einer gesellschaftlichen Umbruchsituation entstehen – sind nachträgliche Theoretisierungen von Ereigniszusammenhängen von besonderer Bedeutung. In den evaluativen und theoretischen Darstellungen wird auf Widersprüche besonders geachtet. Zum Verständnis vom Selbst und der sozialen Welt in Umbruchsituationen werden von dem Biographieträger evaluative und theoretische Bemühungen unternommen, die in der Auswertung erhebliche analytische Relevanz haben. Nach Schütze werden diese evaluativen und theoretischen Darstellungsaktivitäten der Biographieträger in *Orientierungstheorien*, *Erklärungstheorien*, *abstrahierende Beschreibungen*, *Globalevaluationen* und *Kommentartheorien* unterteilt (ebd.: 178ff.). In diesen Orientierungsbeständen wird die Position des Interviewten zur eigenen Lebens- und Berufsgeschichte sowie zum beruflichen Handeln, der erzählten Ereignisse sichtbar.

*Orientierungstheorien* geben die allgemeinen Kriterien und Begründungen für die Handlungsabsicht, Handlungsplanung respektive Handlungsentscheidung wieder und haben in der Erzählung legitimatorischen Charakter. So können sie sich auf vergangene und heutige Handlungsabsichten und deren begründenden Bedingungen oder aber auch auf frühere oder baldige Handlungspläne oder -entscheidungen beziehen. *Erklärungstheorien* dagegen beziehen sich auf die Vergangenheit. Mit ihnen wird auf die Beweggründe, die Auslösefaktoren und die Bedingungen von Ereignisabläufen rückgeschlossen. Erklärungstheorien können berichtet werden oder aber auch spontan in der Interviewsituation entstehen. Mit ihnen kann auch dargelegt werden, warum Erklärungsaktivitäten gegenwärtig und in der Vergangenheit unwirksam geblieben sind. Mit den geschilderten Erklärungsaktivitäten wird die Fremdheit des Selbst bzw. dem Ereignisverlauf gegenüber Ausdruck verliehen. Der Biographieträger offenbart so, dass ihm Begebenheiten undurchsichtig geblieben sind. Um die wesentlichen Merkmale von den sozialen Ereignis- und Erlebnisrahmen – mit denen der Biographieträger im erzählten Ge-

schehnisablauf konfrontiert ist – darzustellen und einzuordnen, werden in der Auswertung der Interviews die sogenannten *abstrahierenden Beschreibungen* verwandt, so *Schütze*. Die Darstellungsrahmen, die der Erzähler wählt, können sowohl abstrakte Sinnwelten als auch sozialstrukturelle Bedingungskonstellationen der Situation sein. Um die Einordnung der sozialen Merkmale der erlebten Situation in eine Sinnwelt universeller Merkmalskonfigurationen zu markieren, werden höher symbolische Prädikate verwendet. Die höhersymbolischen Prädikate beanspruchen eine „höhere Wahrheit“ zu sein und weisen auf Theoriegenerierungspotentiale des Biographieträgers hin. Die aus der Gegenwart heraus formulierten *Globalevaluationen* und *Kommentartheorien* kennzeichnen die aktuelle Interviewsituation. Sie markieren die evaluative und theoretische Anstrengung des Biographieträgers, die Erzählung vor sich selbst sowie des Gegenübers abzuschließen. Globalevaluationen und Kommentartheorien liegen am Ende einer Darstellung bzw. am Ende von Ereignisabschnitten. Sie haben den Charakter von Bilanzierungen und reflektieren den ursprünglichen Erwartungsrahmen der Ereignisse. Immer dann, wenn Ereignisabläufe mit den verbundenen Veränderungen theoretisch nur schwer einzuordnen sind oder keine bilanzierende evaluative Stellungnahme zu ziehen ist, kommt es vor, dass die Globalevaluationen und Kommentartheorien in ausgedehnten theoretischen Schleifen enden. Das ist ein Hinweis auf unabgeschlossene Verarbeitungsprozesse des Biographieträgers. Die berufsbiographischen Schwierigkeiten, die die Interviewpartnerinnen hatten bzw. haben, zeigen sich also vorzugsweise in den theoretischen und evaluativen Darstellungsaktivitäten in den Interviews.

Argumentative Passagen in den Interviews, die eine bestimmte Auslegung des Erzählten nahe legen, deuten auf Probleme des Biographieträgers hin, die Biographie aus sich heraus verständlich zu machen. Beispielsweise werden an Stellen, die dem Erzähler selbst problematisch sind, Hilfskonstrukte, wie Anekdoten, eingebaut. Ähnliche Hilfskonstrukte werden vom Biographieträger verwendet, wenn in den Kommentarstellen, die theoretischen und evaluativen Gehalt haben, kaum eine Verbindung zu den Erlebnissen besteht. Diese Auffälligkeiten in den Interviews verdeutlichen Widersprüche zwischen der Konstruktion der eigenen Biographie und der eigenbiographischen Verarbeitung lebensgeschichtlicher Ereignisse. In die Interpretationsarbeit werden ebenfalls rhetorische Floskeln, die auf gängige Redewendungen über das berufliche Handeln sowie dessen Schwierigkeiten verweisen, einbezogen. Diese sprachlichen Formen sind Ausdruck einer nicht abgeschlossenen theoretischen Bearbeitung der Erlebnisse und weisen auf individuelle Verlaufskurvenpotentiale hin. Die Prozessstrukturen des Le-

benslaufes, die sich in der Art der Erlebnisgehalte und ihrer Verarbeitung zeigen, werden durch den Gebrauch spezifischer sprachlicher Markierer aufgedeckt, zum Beispiel einer Wandlungssprache („von da an hatte ich eine staatliche Anerkennung“) oder einer Verlaufskurvensprache („ich wünsche mir mal wieder eine Auszeit“).

Die von den Biographieträgern im Interview vorgenommenen sprachlichen Vorinterpretationen in den dargestellten Abläufen werden beim sequenzanalytisch-interpretativen Vorgehen während des Auswertungsprozesses pragmatisch gebrochen, das heißt die Vorinterpretationen werden in Bezug zu den Handlungs- und Erleidenskontexten des Biographieträgers gesetzt. Das Prinzip der pragmatischen Brechung von Wissens- und Symbolgehalten ist ein zentraler Gesichtspunkt ethnographischer Forschung. Ausgehend von einer sprachlich-symbolisch geprägten, vermittelten Wirklichkeit und von Mehrdeutigkeiten dieser sozialen Realität ist es notwendig, dass die „sprachlichen Symbolisierungen und durch sie gespeicherten Definitions- und Wissensfiguren nur unter Ansehen ihres jeweiligen Erzeugungs- und Anwendungskontextes innerhalb der von ihnen repräsentierten sozialen Prozesse (z.B. Interaktion, Biographie, kollektive Auseinandersetzungen) als Indikatoren und Analysemittel Anwendung finden“ (Schütze 1975: 426). Bei der Interpretation der Interviews ist die Interviewsituation zu berücksichtigen. Darüber hinaus werden verschiedene Blickwinkel-, Akteurs-, Interpretations- und Methodenperspektive verglichen und aufeinander bezogen.

### **3.1.2 Zugang zum Forschungsfeld (M.S)**

Der Erhebungszeitraum der biographisch-narrativen Interviews erstreckte sich vom Jahr 2009 bis zum Jahr 2011. Um den Kontakt zu Erzieherinnen herzustellen, führten wir Telefongespräche, in denen wir unser Forschungsvorhaben erklärten und um einen Termin vor Ort baten. Die Kontaktaufnahme per Telefon gestaltete sich schwierig, da die Erzieherinnen mit denen wir telefonierten in allen Fällen an die Leiterin verwiesen, die zu fragen seien. Wenn die Leiterinnen am Telefon waren, wurde auf die Zustimmung des Trägers verwiesen. Obwohl in den Telefonaten dargelegt wurde, dass unserer Interesse am Lebensverlauf der jeweiligen Erzieherin besteht, die Daten anonymisiert würden und dabei weder die Einrichtung noch der Träger im Fokus unserer Aufmerksamkeit stehen, gestaltete es sich schwer, auf diesem Weg die Bereitschaft für Interviews zu bekommen. Nachdem uns die telefonische Kontaktaufnahme unserem Ziel, Thüringer Erzieherinnen als Interviewpartnerinnen zu gewinnen, nicht näherbrachte,

wählten wir aus einer Datenbank aller Thüringer Kindertagesstätten nach dem Zufallsprinzip Kindertagesstätten aus, fuhren dorthin und stellten uns und unser Anliegen persönlich vor. Auch hier stießen wir meist auf Distanz und wurden auf die Leiterin verwiesen, die wiederum in fast allen Fällen den Träger um die Genehmigung fragen wollte. Bei der persönlichen Kontaktaufnahme gelang es jedoch von Mal zu Mal besser, Bereitschaft zu erzeugen. Wir änderten unseren Kleidungsstil, am Anfang traten wir mit Anzügen auf und vermittelten einen offiziellen und vermutlich kontrollierenden Eindruck, legere Kleidung minderte offenbar die Barriere und die Erzieherinnen begegneten uns offener. Wir änderten auch die Art der Erklärung und Begründung unseres Vorhabens. Die Person der jeweiligen Erzieherin rückte in unserer Erklärung in den Mittelpunkt. Wir führten unser Forschungsinteresse an einem biographischen Interview ein, indem wir sagten, dass unser Interesse der Biographie der angesprochenen Person gilt, da sie es seien, die Kinder ins Leben begleiten. Ihnen eine bedeutende Aufgabe zukomme, die immer mit ihrer ganzen Person und nicht nur mit einem Ausschnitt ihrer selbst vollzogen werde und wir deshalb daran interessiert seien, herauszubekommen, wie diese Menschen – die Erzieherinnen – selbst Geworden seien. Auf diese Art und Weise erreichten wir, dass einige Erzieherinnen zu einem autobiographisch-narrativen Interview bereit waren. Häufig wurde von den sich zur Verfügung stellenden Erzieherinnen angemerkt, dass wir aber nichts Besonderes erwarten sollten, sie wären ganz normale Erzieherin oder ihr Leben sei nicht aufregend.

Bei der persönlichen Kontaktaufnahme war es egal, ob wir allein oder zu zweit in die Einrichtung kamen. Nach den anfänglichen Schwierigkeiten, Bereitschaft zu finden, erwogen wir als mögliche Ursache, dass das Auftreten zu zweit unsere Gesprächspartner verunsichert. Nachdem wir aber allein die gleichen Erfahrungen machten, schlossen wir diese Ursache für Distanz aus.

Es gab noch einen zweiten Weg der Kontaktaufnahme. Wir bekamen in drei Fällen durch Bekannte den Kontakt zu Erzieherinnen vermittelt. Mit diesen drei Erzieherinnen führten wir Interviews. Es hätte die Möglichkeit gegeben über Studierende des berufsbegleitenden Studiengangs Bildung und Erziehung der Fachhochschule Erfurt Kontakt zu Erzieherinnen herzustellen. Dies schlossen wir allerdings aus, da uns bewusst war, dass in autobiographisch-narrativen Interviews persönliche Ereignisverläufe erzählt werden, die Zugzwänge des Erzählens wirksam werden und uns dabei die Nähe zu den

Studierenden und wiederum deren Nähe zu den möglichen Interviewpartnerinnen zu groß war und damit die Anonymisierung schwierig geworden wäre.

### **3.1.3 Durchführung der autobiographisch-narrativen Interviews mit Erzieherinnen (C.N.)**

Wir führten in einem Zeitraum von zwei Jahren insgesamt achtunddreißig autobiographisch-narrative Interviews. Der Zugang zum Forschungsfeld war nach anfänglich großen Schwierigkeiten erfolgreich aber aufwendig, da mehrmalige Besuche bei der jeweiligen Erzieherin notwendig waren, um das Einverständnis der zu interviewenden Erzieherin, das der Leiterin und in einigen Fällen auch das des Trägers zum Interview einzuholen.

Mit den Schwierigkeiten, Erzieherinnen als Interviewpartnerinnen zu gewinnen, ist eine erste Annahme zur Berufsidentität verbunden. Es scheint eine große Verunsicherung bei Erzieherinnen zu geben, über sich und ihre Tätigkeit zu sprechen. Obwohl wir ausdrücklich darauf hinwiesen, dass wir Interesse an ihrer Person und ihrem Gewordensein haben, blieb das Bedürfnis der Erzieherinnen bestehen, sich bei ihrem Vorgesetzten abzusichern und die Erlaubnis zum Interview einzuholen.

Die mehrstündigen Interviews fanden fast alle nach Dienstschluss der Erzieherin in einem separaten Raum des Kindergartens statt. Sie wurden digital aufgezeichnet und mit Hilfe eines Postskriptums näher beschrieben. Im Postskriptum wurden Informationen zum Interviewverlauf, zur Gesprächsatmosphäre, zum Eindruck des Interviewpartners festhalten. In einem Kurzfragebogen dokumentierten wir nach Beendigung des autobiographisch-narrativen Interviews den formalen biographischen Werdegang, um zeitliche Abfolgen, die möglicherweise in den narrativen Interviewpassagen nicht deutlich werden, zugänglich zu machen.

Von den achtunddreißig geführten Interviews wurden achtundzwanzig vollständig transkribiert. Dabei wurden die Transkriptionsregeln mittleren Präzisionsniveaus in Anlehnung an *Kallmeyer* und *Schütze* (1976) verwendet. „Die interpretative Rekonstruktion von Einzelfällen macht eine vollständige Transkription der Interviewtexte notwendig, da zum Verständnis des Falles Wichtiges und weniger Wichtiges erst nach der Interpretation zu erkennen ist, eine Vorauswahl vermeintlich zentraler Stellen für eine Teiltranskription sich damit verbietet“ (Dunkel 1994: 82). Bei der Transkription der Interviews wurden alle Angaben, die Hinweise auf die Identität der Interviewpartner



zuließen, aus Datenschutzgründen anonymisiert: Namen, Ortsangaben und wenn notwendig Zeitangaben.

Alle Interviews begannen unter Zuhilfenahme eines Erzählstimulus, durch den der Interviewer den Interviewten aufforderte, sich an einen möglichst frühen Zeitpunkt seiner Biographie zurückzuerinnern und seine Lebensgeschichte von diesen frühen Erinnerungen an zu erzählen. Der Erzählstimulus lautete in der Regel: „Wir interessieren uns für ihre Lebensgeschichte. Wir bitten Sie uns ihr Leben zu erzählen und dort zu beginnen, wo sie sich erinnern. Wir werden Sie erst einmal nicht unterbrechen, ihnen nur zuhören und zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal nachfragen.“ Nach dieser Frage erfolgte in vielen Fällen eine Ratifizierung des Erzählschemas durch die Informantinnen, z.B. „Ok, los geht's“. Darauf folgte die Anfangserzählung. Einige Informantinnen waren von der Frage überrascht und vergewisserten sich z.B. „Wie, mein Leben und sie stellen nicht so mehrerer Fragen?“ In diesen Fällen versuchten wir mit Umschreibungen die Erzählaufforderung noch einmal zu formulieren, danach hielten wir uns zurück und ließen der Eigendynamik des Erzählprozesses freien Lauf. Diese Anfangserzählungen dauerten je Detailierungsgrad zwischen 30 und 45 Minuten. Die Anfangserzählung war dann beendet, wenn die Interviewte dessen Ende andeutete. Dies wurde häufig mit einer Erzählcoda signalisiert, beispielsweise mit der Formulierung: „Ja, das war's eigentlich so – mein Leben.“

Einige Interviewpartnerinnen haben im Anschluss an die Koda noch einmal ohne Aufforderung der Interviewerinnen eine Erzählphase begonnen. Auch diese Erzählphasen wurden durch die Interviewerinnen nicht unterbrochen.

Nachdem die interviewten Erzieherinnen ihre eigenstrukturierte Erzählung beendet hatten, folgte der immanente Nachfrageteil. Hierbei wurde eine Darstellungsaktivität der Interviewperson aufgegriffen und sie wurde gebeten, noch einmal davon zu erzählen, z.B.: „Die Situation mit ihrem Vater habe ich vorhin nicht so richtig verstanden. Könnten Sie darauf noch einmal näher eingehen?“ Die Nachfragen erfolgten zu Passagen, die in der autobiographischen Erzählung schwer nachvollziehbar, ungenau oder nicht plausibel waren. Die mangelnde Plausibilität kann damit zusammenhängen, dass „die zu berichtenden Gegenstände für den Erzähler schmerzhaft, stigmatisierend oder legitimationsproblematisch bzw. für den Informanten selbst undurchsichtig“ (Schütze 1982: 285) sein können.

An den immanenten, auf die eigenbiographische Erzählung bezogenen Nachfrageteil, schloss sich der abschließende exmanente Nachfrageteil an. Hierbei sind Themen, die für die Forschungsperspektive relevant waren, direkt angesprochen worden. Hier kamen nun auch Warum-Fragen, Sinn- und bedeutungsbezogene Fragen zum Einsatz, so z.B. nach Fallschilderungen zu gelungenem pädagogischen Alltag oder den wünschenswerten Kompetenzen einer Erzieherin. Den Interviewpartnerinnen sollten so Argumentationen entlockt werden, die die „Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1983: 285) herausfordern.

Das Gespräch endete, indem wir uns für die aufgebrachte Zeit und Mühe bedankten. Nachdem das Aufnahmegerät ausgeschaltet war, fand meist noch ein kurzer Smalltalk statt.

Nachdem die ersten Interviews geführt worden waren, haben wir bereits mit der Auswertung der Interviews begonnen, um so im Sinne der Forschungsstrategie der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) vorzugehen, bei dem das theoretical sampling handlungsleitend ist. Die Theorie, die über ein Gegenstandsfeld entwickelt werden soll, basiert dabei auf den empirischen Daten. Die abduktive Forschungslogik, die hier Anwendung findet, bedeutet, dass in einer wechselseitigen Analyse der Daten und der aus ihnen gewonnenen Kategorien, Erkenntnisse entstehen, die bereits bestehende Konzepte weiterführen. In diesem Sinne wird in der vorliegenden Studie nicht theoretisch voraussetzungslos vorgegangen.

Am Anfang standen äußere Kriterien bei der Auswahl der Erzieherinnen im Vordergrund. Die Varianz sollte die Ausbildung, das Alter, die Ortsgröße abbilden. Später wurden diese Auswahlkriterien abgelöst durch Kriterien, die sich aus den bereits ausgewerteten Interviews ergaben. Solche erhebungsleitenden Kategorien waren dann beispielsweise Sozialisationsphänomene, berufsbiographische Verlaufskurven sowie individuelle und soziale Prozesse der Berufsidentifikation, die Vereinnahmung der Biographie durch den Beruf, Formen der Einsozialisation, der Zusammenhang von biographischen Wandlungsprozessen und der Berufsidentifizierung. Die Datenerhebung und Auswertung der Interviews wurde auf der Grundlage kontrastiver Vergleiche bezüglich der genannten Kategorien durchgeführt.

### 3.1.4 Auswertungsschritte (C.N.)

Nachfolgend werden überblickhaft die wesentlichen Schritte der Auswertung beschrieben. Die Grundlage der Auswertung stellen die transkribierten Interviews dar. Zunächst wurde der Interviewtext in Erzählsegmente untergliedert. Die Erzählsegmente eines Interviews werden durch sogenannte „Rahmenschaltelemente“ voneinander abgegrenzt. Diese Begrenzungsmarkierer werden vom Interviewten eingesetzt, um Darstellungseinheiten anzukündigen oder diese abzuschließen, z.B. „und dann...“. Auffallend in der Betrachtung der Textstruktur sind Abweichungen von der Erzähllinie, wie biographische Vor- und Rückgriffe, die vom Erzähler bewusst oder unbewusst unternommen werden. Mit solchen Abweichungen von der segmentarischen Abfolge sollen z.B. unangenehme Ereignisse umgangen oder ausgespart werden. Häufig werden dafür so genannte „Hintergrundkonstruktionen“<sup>104</sup> genutzt (Schütze 1987a: 222). Ein Erzählsegment besteht in der Regel aus den verschiedenen Bestandteilen: formales Rahmenschaltelement/Eröffnung, Erzählgerüstsatz, Erzähldetaillierung, Ergebnissicherung und eigentheoretischer Kommentar bzw. Stellungnahme. Bei der Segmentierung wurden darüber hinaus narrative und nicht-narrative Textsorten, d.h. erzählende, beschreibende und argumentierende Textsorten, voneinander unterschieden.

Nachdem die Segmentierung des Erzähltextes vorgenommen wurde, ist eine *strukturelle Beschreibung* erstellt worden. Bei der strukturellen Beschreibung wird sowohl eine inhaltliche Feinanalyse als auch eine Analyse der sprachlichen Struktur der Erzählung vollzogen. Eine Forscherin muss in gewisser Weise mit der biographischen Darstellung seiner Informantin kommunizieren. In der strukturellen Beschreibung kommt es darauf an, die innere Ordnung der Darstellung detailliert und lückenlos nachzuzeichnen. Es geht darum, „die im jeweiligen Text repräsentierten biographischen und sonstigen sozialen Prozesse so genau wie möglich zu erfassen, d.h. ihren Phasenablauf, ihre Bedingungen und Folgen herauszuarbeiten“ (Riemann 1987: 55).

---

<sup>104</sup> Hintergrundkonstruktionen sind Textphänomene, bei denen der Erzähler – um die Plausibilität seiner Darstellung zu gewährleisten – bestimmte Inhalte ergänzt. Hintergrundkonstruktionen stellen ein Mittel der „Vergewisserungsarbeit“ dar, „die durch eine in die dominante Erzähllinie eingebettete Darstellungsaktivität Erzählsequenzen, Beschreibungspassagen oder auch Argumente nachliefern, welche die Darstellungsunordnung der Tendenz nach zu beheben in der Lage sind. Hintergrunderzählungen z.B. liefern die Darstellung von Ereignisverwicklungen nach, welche den Erzähler als Geschichtsträger damals kompromittiert hatten und die er deshalb aus seiner Erzähldarstellung auszuklammern tendierte. Dadurch wurde aber die Darstellung unplausibel, und sie war zudem emotional nicht mehr nachvollziehbar. Die Hintergrunderzählung behebt diesen Darstellungsmangel und erlaubt ein erneutes emotionales und verständiges Mitgehen mit dem rekonstruierten Erlebnisstrom“ (Schütze 1987a: 222).

Im nächsten Analyseschritt wurde im Rahmen der *analytischen Abstraktion* eine *biographische Gesamtformung* erstellt, bei der die wesentlichen Grundzüge und die Prozessstrukturen des Lebensablaufs berücksichtigt wurden. Die die sozialen und biographischen Prozesse begründenden und durch die sie zum Ausdruck gelangenden Konstruktionselemente, Entfaltungsmechanismen und falltypischen Muster spielen dabei eine Rolle. Die Abfolge der zentralen Prozessstrukturen wurde in den einzelnen Lebensabschnitten bis zur gegenwärtig dominanten Prozessstruktur verdeutlicht.

Die Erstellung der strukturellen Beschreibung und der analytischen Abstraktion stellten eine wesentliche Grundlage dar, erste Kategorien herauszuarbeiten. In der Analyse nachfolgender Interviews wurden die Kategorien bestätigt und anderen, neuen analyse-relevanten Kategorien gegenübergestellt. Die Kategorien sind in den analysierten Fällen selbst angelegt oder versteckt darin enthalten; sie beruhen aber auch auf unseren gedanklichen Abstraktionen. Nachdem das erste Interview ausgewertet war, folgte als Arbeitsschritt der kontrastive Vergleich unterschiedlicher Interviewtexte. Hierbei wurde die Strategie des minimalen Kontrasts angewandt und Ähnlichkeiten oder Abweichungen in den biographischen Prozessstrukturen gegenüber dem Ursprungstext festgestellt. Die auf der Grundlage des minimalen Kontrasts beruhende Analyse eines ähnlichen Interviewtextes hat die Funktion, die Kategorien aus der ersten Einzelfallanalyse zu verdichten bzw. sie zu modifizieren und von den Besonderheiten des Einzelfalls abzulösen (Schütze 1983: 287). Nach der minimalen Fallkontrastierung wurde die Strategie des maximalen Fallvergleichs angewandt und Interviewtexte größtmöglicher Verschiedenheit zum ersten Interviewtext analysiert: „Der maximale theoretische Vergleich von Interviewtexten hat die Funktion, die in Rede stehenden theoretischen Kategorien mit gegensätzlichen Kategorien zu konfrontieren, so alternative Strukturen biographisch-sozialer Prozesse in ihrer unterschiedlichen lebensgeschichtlichen Wirksamkeit herauszuarbeiten und mögliche Elementarkategorien zu entwickeln, die selbst den miteinander konfrontierten Alternativprozessen noch gemeinsam sind“ (ebd.: 288). Den herausgearbeiteten Kategorien wurden auf der Grundlage des maximalen Fallkontrasts gegensätzliche Kategorien gegenübergestellt.

Abschließend wurde im Analyseschritt der Entwicklung eines *theoretischen Modells*, das auf die höchste Abstraktionsstufe im Verfahren abzielt, die im Forschungsprozess bewährten Kategorien und Konzepte beschrieben. Die in den Fällen angelegten unter-

schiedlichen theoretischen Dimensionen wurden im theoretischen Modell systematisch erfasst und verglichen.

Für eine kritische Datenanalyse ist ein sozialer Rahmen wie die Forschungswerkstatt unverzichtbar. Die Diskurs- und Reflexionsgruppe des Forschungskolloquiums am Institut für Mikrosoziologie der Universität Magdeburg bot während des Forschungsprozesses die Möglichkeit das Interviewmaterial systematisch zu analysieren und in Bezug auf unterschiedliche Kontexteinbindungen zu interpretieren. Durch die verschiedenen Deutungs- und Handlungskontexte im Forschungskolloquium war ein kritisches Korrektiv für Interpretationen individueller und kollektiver Prozesse gegeben. „Die Idee einer studentischen Forschungswerkstatt zur qualitativen Sozialforschung basiert auf der Einsicht, daß die grundlegenden qualitativen Verfahren der Datenerhebung und -analyse einen kommunikativen Charakter haben und die Wirksamkeit der zentralen Aktivitäten der Datenanalyse dadurch gesteigert werden kann, daß sie sich in der Interaktion einer Arbeitsgruppe entfalten können: Man entdeckt mehr im gemeinsamen – mündlichen – Beschreiben von Texten und die Darstellung wird facettenreicher. Darüber hinaus führt das dialogische Argumentieren – das Behaupten, Bestreiten, Bezweifeln, Begründen und Belegen – zu einer Differenzierung und Verdichtung von analytischen Abstraktionen, kontrastiven Vergleichen und theoretischen Modellen“ (Reim/Riemann 1997: 227f.).

### **3.1.5 Fallauswahl (C.N.)**

Die in der vorliegenden Arbeit dargestellten Fälle wurden ausgewählt, weil sie die Bedingungen des Handelns und Erleidens erlebter Ereignisse darstellen und so die sie bedingenden Sozialkonstellationen verdichtet spiegeln. Sie erfassen die biographischen Problemerscheinungen z.B. Arbeitsschwierigkeiten oder Überlastungsverlaufskurven und weisen auf gesellschaftliche Problembestände und deren berufsbiographischen Bearbeitung durch die Erzieherinnen hin. Die Falldarstellungen geben die Möglichkeit, die handlungsleitenden kollektiven Prozesse zu rekonstruieren. Im Forschungsprozess wurde deutlich, dass der plötzliche Zusammenbruch der DDR zu einem zentralen Bestimmungsfaktor wurde. In den ausgewählten autobiographisch-narrativen Interviews werden kontextuelle Veränderungen und Berufsstrukturen sowie institutionelle Regelungen abgebildet. Darüber hinaus werden die Beschaffenheit und Verwobenheit von sozialen Beziehungen sowie deren Verortungen, soziale Welten von Lebenskontexten und Milieus dargestellt. Für die Erzählerinnen haben solche kollektiven Ereignisse prägnante

historische Relevanz und werden in Stegreiferzählungen als Hintergrund der erlebten Biographie individueller Ereignisverstrickungen wiedergegeben. Kollektiv historische Prozesse werden durch die doppelte Darstellungsorientierung der kollektiven und individuellen Geschichtengestalt zugänglich gemacht.

Um die Ausbildungs- und Handlungsbedingungen der Freundschaftspionierleiterinnen-ausbildung in der DDR nachvollziehen zu können, wurde ein Experteninterview mit einer Absolventin dieser Berufsausbildung geführt. Mit Hilfe eines offenen Leitfadens wurde das Interview mit dem Ziel das Kontextwissen der Expertin zu eruieren durchgeführt. In dem Leitfadeninterview wurde nach der Ausbildungskonzeption, den relevanten politischen und beruflichen Bestimmungsgrößen und den Schwierigkeiten gefragt, um die biographisch narrativen Interviews der ehemaligen Freundschaftspionierleiterinnen und deren Ausbildungssituation einzuordnen. Das Kontextwissen der Expertin konnte zur Sachverhaltsaufklärung genutzt werden, während die Darstellungen der Biographieträgerinnen aufgrund ihrer lebensgeschichtlichen Einbettung mit der Auswertungsmethode der Narrationsanalyse gesondert rekonstruiert worden.

Die strukturellen Rahmenbedingungen der Kindergärtnerinnen in der DDR sind mit Hilfe von Dokumenten wie zum Beispiel: Handreichungen der Kindergärtnerinnenausbildung in der katholischen Kirche und der Kinderdiakoninnenausbildung der evangelischen Kirche sowie des Lehrplanes für Krippen- und Kindergartenerzieherinnen der DDR und dem Erziehungsplan der DDR sowie aus Fachzeitschriften und Statistiken zusammen gestellt worden. Um die Dokumente realitätsnah interpretierbar zu machen, wurden diese Daten mit den autobiographisch-narrativen Interviews abgeglichen. Augenmerk wurde insbesondere auf die offiziellen Darstellungen der staatlichen Institutionen der DDR gelegt, die in der DDR immer auch politische Ziele verfolgten.

Die beruflichen Handlungsorientierungen, die Kategorien beruflichen Handelns, das Wissenssystem sowie das Reflexionspotential der interviewten Erzieherinnen wurden im oben erwähnten exmanenten Nachfrageteil des autobiographisch-narrativen Interviews erhoben. Das berufliche Wissen wird auf der Folie sozialweltlicher und biographischer Prozesse in den Falldarstellungen sichtbar und verweist seinerseits auf den berufsbiographischen und sozialen Entstehungszusammenhang. In den Falldarstellungen werden darüber hinaus problematische und widersprüchliche Handlungssituationen sowie berufliche Kompetenzen deutlich. Die offenbarten Falldarstellungen können mit

den berufsbiographischen und arbeitsstrukturellen Bedingungen in Bezug gesetzt werden.

Bei der Darstellung der Fallanalysen entschieden wir uns, zwei zentrale Einzelfälle – Margot und Elisabeth – in aller Ausführlichkeit zu präsentieren. Um die Verfahrens- und Vorgehensweise, die Analyseschritte und die Interpretation nachvollziehbar zu machen, sind für diese beiden zentralen Eckfälle die Erzählsegmentierungen, das Anfertigen der strukturellen Beschreibung sowie die analytische Abstraktion, in der die biographische Gesamtformung enthalten ist, dargelegt.

Als Eckfälle wurden die eigenbiographischen Darstellungen Margots und Elisabeths ausgewählt, da an ihrer Lebensgeschichte die Entfaltung, Komplexität und der Wechsel der biographischen Prozessstrukturen besonders herausgearbeitet werden konnte. Die konträren biographischen Bezüge Margots und Elisabeths stellen in der Kontrastierung der Fallauswahl Gegenpole dar, die in der ausführlichen Darstellung transparent werden sollen. Elisabeth ist eine Erzieherin, die in der DDR eine Ausbildung zur Kinderdiakonin absolviert hat. Als Kinderdiakonin konnte sie bis zum politischen Umbruch ausschließlich in kirchlichen Kindergärten der DDR arbeiten, ihr Abschluss war vom DDR-Staat nicht anerkannt. Danach wurde ihr Abschluss in der wiedervereinigten Bundesrepublik Deutschland als Erzieherin anerkannt und sie erhielt die staatliche Anerkennung. Elisabeth arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in einer christlichen Kindertagesstätte in einer thüringischen Stadt.

Margot ist eine Erzieherin, die in der DDR eine Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin absolvierte und in einem DDR-systemnahen Elternhaus aufwuchs. Da es nach dem politischen Umbruch den Beruf der Freundschaftspionierleiterin nicht mehr gab, musste sich Margot beruflich neu orientieren. Sie absolvierte Umschulungen in verschiedenen Bereichen, arbeitete mehrere Jahre in einem Jugendclub und konnte basierend auf einer Motopädieausbildung die Anpassungsqualifikation zur staatlich anerkannten Erzieherin absolvieren. Margot arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews in einer Kindertagesstätte, deren Träger ein Wohlfahrtsverband in einer kleinen thüringischen Gemeinde ist.

Zwei weitere Fallvignetten, von Ingrid und Luise, werden zwischen den ausführlichen Falldarstellungen präsentiert. Ihre biographischen Erzählungen spiegeln Aufwachsens- und Berufsbedingungen wider, die sich von denen Margots und Elisabeths unterscheiden und in diesem Sinn die Vielfalt des Materials deutlich werden lassen. Luise ist eine

Erzieherin, die in der DDR eine Ausbildung zur Kindergärtnerin absolvierte und Ingrid ist eine Erzieherin, die in der DDR eine Ausbildung zur Krippenerzieherin absolvierte. Beide arbeiten zum Interviewzeitpunkt als Erzieherinnen in Kindertagesstätten.

Eine biographische Fallvignette ist eine Zusammenstellung aus Elementen der strukturellen Beschreibung und der biographischen Gesamtformung. In der Präsentation der Fallvignetten sind beschreibende und analytische, auf die biographischen Prozessstrukturen gerichtete Teile enthalten. Die komprimierte Form der Fallvignetten diene der Abkürzung des Verfahrens und der besseren Lesbarkeit, dabei wurden die Haupterzähllinien, falltypische Muster und Falldetails bedacht.

## 3.2 Fallporträt Margot (C.N.)

### 3.2.1 Strukturelle Beschreibung (C.N.)

Im Vorgespräch, das nicht aufgezeichnet wurde, haben die Interviewerinnen der Informantin erklärt, dass ihre Lebensgeschichte von besonderer Bedeutung ist, weil eine Erzieherin immer mit ihrer ganzen Person agiert und das „Geworden sein“ zu dieser Person von Interesse ist.

#### Segment 1

*II: Wir interessieren uns für ihre Lebensgeschichte und bitten sie uns ihr Leben zu erzählen. Wie werden Sie erst einmal nicht unterbrechen, und zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal nachfragen. Erzählen Sie uns Ihr Leben und beginnen Sie dort, wo Sie sich erinnern.*

*E: Also ... erinnern tu ich mich so an, vielleicht so zweites/drittes Lebensjahr bewusst. Da haben wir noch in einer anderen Straße gewohnt. Ich stamme aus A Stadt. Und jedenfalls kann ich mich da dran noch entsinnen. Ich habe drei noch Schwestern, dass wir da oft draußen gespielt haben, schönen Garten hinterm Haus hatten, in dem wir auch spielen konnten und solche Sachen. Dann kann ich mich auch erinnern, ich musste oft in den Kindergarten fahren über Land, weil bei uns selbst gab es nicht die Möglichkeit einen Kindergartenplatz zu bekommen und wir waren dann auch (.) so ungefähr '70 war das auch, dass wir alle dann in den Kindergarten gekommen sind. Eine Schwester und ich sind erst mal in den Nachbarort gegangen eine ganze Zeit. Da kann ich mich noch dran entsinnen, das wir auf den ... gestanden haben, mit dem Bus dorthin gefahren sind. Ja das war eine Weile und dann war es wahrscheinlich von den Kosten her nicht mehr so tragbar und dann haben wir im Ort einen Kindergartenplatz bekommen.*

Das erste Segment beginnt mit der Aufforderung der Interviewerinnen im Transkriptionsschema abgekürzt mit (I) an die Informantin Margot abgekürzt mit (E) ihre Lebens-



geschichte darzustellen. Die Interviewte wird gebeten, ihre Erinnerungen vom frühesten Zeitpunkt an zu schildern.

Nachdem der Stimulus gesetzt ist, beginnt die Erzählerin ohne weitere Nachfrage unter Einsatz der Erzählpräambel: – „Also (...) erinnern tu ich mich so an, vielleicht so“ – die Darstellungsaktivitäten mit der Erinnerung an die frühe Kindheit, insbesondere ihre Schwestern, ihre häusliche Umgebung und den Beginn ihrer Kindergartenzeit. Sie datiert die bewussten Erinnerungen ins zweite bzw. dritte Lebensjahr. Wie Margot sagt, habe ihre Familie in ihrer Kindheit noch in einer anderen Straße gewohnt. Hier verweist sie mit dem Wort „noch“ auf einen späteren Umzug der Familie. A-Stadt wird von ihr als Geburtsort benannt, an den sie sich deutlich erinnern könne. Margot führt ihre drei Schwestern als Spielpartnerinnen ein. Die vier Geschwister hätten alle zusammen im Freien und im Garten hinter dem Haus gespielt.

Auch an ihre eigene Kindergartenzeit erinnert sich Margot im ersten Erzählsegment und beschreibt den langen Weg in den Kindergarten, bei dem sie „über Land fahren musste“. Sie begründet, warum ein so langer Weg nötig war, und schiebt zur zeitlichen Orientierung die Jahreszahl 1970 ein. Zu dieser Zeit sei es an ihrem Heimatort nicht möglich gewesen, einen Kindergartenplatz zu bekommen. Die Begründung für den langen Kindergartenweg wird vermutlich aus Erzählungen der Eltern oder Geschwister oder anderer stammen, da die Erzählerin zu jung war, um die Vergabeverfahren für Kindergartenplätze in ihrer Kindergartenzeit zu verstehen oder zu beurteilen. Sie erzählt, dass sie mit einer Schwester in den Nachbarort in den Kindergarten gegangen ist und dass sie mit dem Bus dorthin gefahren sind. Die zeitliche Eingrenzung „erst mal“ deutet darauf hin, dass später der Wechsel in einen Kindergarten im eigenen Ort erfolgte. Die Dauer des Kindergartenbesuches im Nachbarort beschreibt Margot nicht genau; sie sagt, dass sei „eine Weile“ so gewesen. Margot begründet den Wechsel in den Kindergarten ihres Heimatortes mit den Transportkosten, die vermutlich nicht mehr tragbar waren. Wer diese Transportkosten tragen musste, sagt sie nicht. Anfang der 1970er Jahre in der DDR ist es denkbar, dass Kosten für den Transfer in den Kindergarten vom Staat übernommen wurden.

## Segment 2

*Und dann war ich dort die nächsten Jahre im Kindergarten, war eigentlich ne schöne Zeit. ... dass wir nach einem Jahr die Kindergärtnerin gewechselt haben, weil sie ein Baby bekommen hat. Die war sehr nett, sehr beliebt, die ist auch sehr gut auf Kinder eingegangen. Die zweite war nicht ganz so, die war nicht so beliebt, die Er-*

*zieherin. Das hat man ja dann auch oft im Kindergarten. Ja so im Kindergarten, kann ich mich noch dran entsinnen an das Malen, an bestimmte Bilder oder an nachmittags, wo wir im Kindergarten zum Teil so vorgesteckte Bereiche hatten, wo wir dann uns nur aufhalten durften, damit die Gruppen sich so untereinander immer berührt haben, sag ich mal. Nachmittags war es oft so, dass wir gemeinschaftliche Spiele gemacht haben, wie Fußball, wie tief ist das Wasser oder irgendwelche anderen Sachen.*

Das zweite Segment wird bestimmt von der eigenen Kindergartenzeit der Informantin. Margot beschreibt die Zeit der „nächsten Jahre“ im Kindergarten in ihrem Heimatort, d.h. nach dem Wechsel aus dem Kindergarten des Nachbarortes. Sie beginnt mit der Beschreibung „eigentlich ne schöne Zeit“ und erinnert sich an ihre Kindergärtnerin im ersten Jahr dieses Kindergartens. Diese Kindergärtnerin ist, nachdem die Informantin sie ein Jahr als Betreuerin hatte, in den Erziehungsurlaub gegangen. Sie wird von Margot als nett und beliebt beschrieben und ist nach Einschätzung der Erzählerin sehr gut auf Kinder eingegangen. Allerdings beschreibt Margot nicht, in welcher Art und Weise die so verehrte Kindergärtnerin auf die Kinder eingegangen ist.

Die Kindergärtnerin, die danach folgte, wird von Margot als „nicht so beliebt“ bei den Kindern beschrieben. An dieser Stelle wechselt die Informantin von der „Ich-Erzählung“ zur unpersönlichen „Man-Erzählung“: „Das hat man ja dann auch oft im Kindergarten“. Der Wechsel zur „Man-Perspektive“ deutet die normalisierende Berufsperspektive der erwachsenen Erzieherin Margot an: so sei das eben, dass Personalwechsel oftmals mit Enttäuschungen verbunden sind. Es wird allerdings ebenfalls klar, dass sie, Margot selber, damals als Kindergartenkind enttäuscht war. Zugleich wird aber auch deutlich, dass es sich beim Wechsel der Kindergärtnerin nur um einen normalen Milieuwechsel und um kein Desaster handelte, denn die Erzählerin kann sogleich in den bisherigen „Ich-Erzählton“ zurückfallen und deutlich machen, dass das Kindergartenmilieu für sie als Kind im Rückblick dasselbe geblieben sei.

Die Erzählerin beschreibt nun ihre Erinnerungen daran, was im Kindergarten gemacht wurde. Sie spricht von Erinnerungen an das Malen bestimmter Bilder. Offen bleibt, ob die Themen der Bilder vorgegeben waren oder ob sie als Kind frei wählen durfte, was sie dann malen wollte. Im Weiteren erinnert sie sich an nachmittags, wenn sich die Kinder in festen örtlichen Bereichen aufhalten mussten. Die Erzählerin begründet diese Vorgabe damit, dass die Kinder aus unterschiedlichen Kindergartengruppen miteinander in Kontakt kommen sollten. Sie erinnert sich an gemeinschaftliche Spiele der Kin-

der am Nachmittag im Freien, wie z.B. Fußball oder „Herr Fischer, wie tief ist das Wasser...“.

### Segment 3

*Ja, geprägt hat dann auch, wir sind dann umgezogen in eine andere Straße. Das war ein Zweifamilienhaus, mit separaten Eingängen. Wir waren nun eine Familie mit vier Kindern, im Nachbarhaus, die waren auch vier, auch so ungefähr unser Alter. Dass wir viel gespielt haben, dass viele Kinder auf der Straße waren, mit denen man spielen konnte. Am Wochenende, manchmal nachmittags, besonders in den Ferien. Auch so verschiedene Sachen: Doppeltes E, Halli Hallo, was da noch so alles dazu kam. Es war eine sehr schöne Zeit, ne schöne Kindheit, gerade weil wirklich viele Kinder zusammen spielen konnten.*

Im dritten Segment führt Margot ein, wie prägend sie es empfand, in eine andere Straße umzuziehen. Dort war ihre Familie in ein Zweifamilienhaus gezogen. Den Fakt des Einzuges in ein Haus erlebte Margot als Komplettierung ihrer Familie: „Wir waren nun eine Familie mit vier Kindern“. Im Nachbarhaus wohnte eine Familie mit ebenfalls vier Kindern im ähnlichen Alter. Margot beschreibt, dass die Kinder der beiden Familien viel miteinander spielten und dass noch viele andere Kinder auf der Straße als Spielpartner bereitstanden, insbesondere am Nachmittag, am Wochenende und in den Ferien. Es ging vor allem um Fang- und Versteckspiele, wie beispielsweise „Doppeltes E“ oder „Halli, Hallo“. Am Ende dieses Segmentes schließt die Erzählerin die Phase ihrer Kindheit ab, indem sie resümiert: „Es war eine sehr schöne Zeit, ne schöne Kindheit, gerade weil wirklich viele Kinder zusammen spielen konnten.“

An den ersten drei Erzählsegmenten fällt auf, dass die Erzählerin das Spiel im Freien als wichtigen Teil ihrer Erinnerungen benennt und dass sie darüber hinaus auch jeweils konkrete Spiele anführt, die sie als Kind gespielt hat.

Wenn die Informantin von ihrer Familie spricht, benennt sie in den ersten drei Segmenten ausschließlich ihre Schwestern. Der Begriff der Familie wird von ihr zunächst lediglich im Kontext des Umzugs in die andere Wohnung, in das Zweifamilienhaus, verwendet. Die Mutter und der Vater der Informantin sind in den bisherigen Erzählsegmenten noch nicht vorgekommen.

### Segment 4

*Dann bin ich in die Schule gekommen '74. Wir hatten sieben Jahre lang eine Klassenleiterin. Ich glaube, dass war sehr prägend. Bis zur siebten Klasse. Das ist ja auch nicht zu DDR-Zeiten so häufig gewesen. Die hat uns in Deutsch und Kunsterziehung unterrichtet. War auch, denk ich, eine sehr prägende Lehrerin, die uns zur Selbstständigkeit erzogen hat. Uns selbst in der Klasse Aufgaben hat erledigen las-*

*sen. ... Ja, ich mein zu DDR-Zeiten, war's ja dann sowieso so, dass jeder so sein Aufgabengebiet hatte. Äh, bestimmte Aufgaben in der Klasse zu erfüllen hatte oder in der Schule. Mhm, bei mir fing's dann an in der dritten Klasse, dass ich so für die Klasse verantwortlich war ... Pionierorganisation und ab der vierten Klasse hatte ich so ziemlich viele Aufgaben, was die Schule betraf. Und das war für mich wieder ziemlich prägend, weil man viele Sachen in der Schule organisiert hat, zusammen mit der Pionierleitung. Ähm, in den unteren Klassen, die Sachen, die man Jahr für Jahr so durchgeführt hat. Und ich sag mal auch zu FDJ-Zeiten, haben wir dann auch viel gemacht, wie "Junger Pädagoge" nannte sich das, das haben wir mitorganisiert. Oder den Schulclub, das kam in den 80er Jahren in den Schulen wieder auf. Dass man viele Schuldiskotheken durchgeführt hat, zusammen organisiert hat. Dass man da auch mehrere Leute hatte, die sich solche Diskotheken aufgebaut haben, da hatten wir selber welche in der Klasse. An zwei kann ich mich noch erinnern, wenn nicht sogar drei. Die sich selber so ne Art Diskothek aufgebaut haben. Ähm und das war denke ich auch ne schöne Zeit, dass man in der Schule auch bestimmte Sachen außerhalb der Schulzeit machen konnte. Ja und auch selber organisieren musste und das fiel uns glaube ich zu dieser Zeit gar nicht schwer, selber irgendwelche Veranstaltungen zu organisieren, wo man nicht unbedingt Lehrer brauchte.*

Das vierte Segment wird von Margot mit dem Rahmenschaltelement „dann“ eingeleitet. Sie führt damit in die Epoche ihrer Schulzeit ein: „Dann bin ich in die Schule gekommen, 74.“ Die Jahreszahl `74 wird von ihr zusätzlich zum Zwecke der Einordnung in die damalige Entfaltungsphase der DDR-Gesellschaft genannt. Es deutet sich mit dieser Einführung an, dass die Schulzeit für Margot eine wichtige Lebensperiode darstellte. Margots Klassenlehrerin wird im zweiten Satz des Segments als eine für Margot sehr wichtige Person eingeführt. Sie ist für sie eine „signifikante andere“. Sie beschreibt sie als „sehr prägende Lehrerin“, die sieben Jahre ihre Klassenleiterin war. Die sieben Jahre hebt sie mehrfach hervor, indem sie sagt: „Bis zur siebten Klasse.“, und sie weist auch darauf hin, dass es selbst im DDR-Schulsystem nicht selbstverständlich war, von der ersten bis zur siebten Klasse dieselbe Klassenleiterin zu haben.

Die Erzählperspektive Margots wechselt im Verlauf des Erzählsegments. Das Segment wird zwar in der „Ich-Erzählung“ eingeleitet, wechselt dann aber sofort in die Pluralform, um die Gemeinsamkeit, die Stabilität und Tiefenwirksamkeit der Schulerfahrung auszudrücken: „(...) bin ich in die Schule gekommen `74. Wir hatten sieben Jahre lang eine Klassenlehrerin. (...)“. Die Lehrerin unterrichtete Deutsch und Kunst. Ein wesentliches Element ihrer pädagogischen Einwirkung sei die Erziehung zur Selbstständigkeit gewesen, Margots Behauptung der Selbstständigkeitserziehung wird untermauert von Hinweisen, dass die Protagonistin schon sehr früh, nämlich ab der dritten Klasse, Aufgaben für die Klasse und ab der vierten Klasse auch Aufgaben in der Pionierorganisation übernommen habe. Die Erzählerin erinnert daran und erklärt, dass es in der Zeit der

DDR normal war, dass jede Schülerin und jeder Schüler Aufgaben in der Klasse hatte. Doch sie spricht dann auch im ganz persönlichen Darstellungsmodus davon, dass sie ab der dritten Klasse Aufgaben hatte: „(...) dass ich so für die Klasse verantwortlich war.“ Das deutet darauf hin, dass Margot von den Mitschülerinnen und Mitschülern zur Gruppenratsvorsitzenden<sup>105</sup> gewählt worden war. Für Margot ist es wichtig zu erwähnen, dass die Lehrerin den Schülerinnen und Schülern Aufgaben gegeben hat, die sie selbstständig erledigen durften. Die Identifikation Margots mit der Lehrerin und der Gruppe und ihr Verpflichtungsgefühl diesen gegenüber werden in diesem Segment deutlich.

Unterstrichen wird dieses Identifikations- und Verpflichtungsgefühl nochmals dadurch, dass die Informantin Margot erzählt, dass „man viele Sachen in der Schule organisiert hat, zusammen mit der Pionierleitung.“ Sie spricht in diesem Kontext erneut in der distanzierten Form des „man“, um die kollektive Bedeutsamkeit ihrer Aufgabenerfüllung im Gruppenrat auszudrücken. Zugleich bekommt die Eigendarstellung dadurch etwas Fremdartig-Diskrepantes, das selbst der erwachsenen Informantin nicht auffällt und damit auch ihr noch als eine merkwürdig fremdmachende, selbstverfremdende, diskrepante Perspektive zuzurechnen ist: Ein zehnjähriges Mädchen „organisiert“ nicht mit der Pionierleitung und den Lehrern auf gleicher Augenhöhe. Zugleich kann man aber auch sagen: Die Identifikation mit der Rolle als „Verantwortungsträgerin“ vollzieht sich bei Margot in dieser Zeit. Das deutet auf ihre tiefe biographische Identifikation mit ihrer Aufgabe im Gruppenrat und die damit verbundene Selbstsicht hin. Die Konzeption der Arbeit im Gruppenrat liefert bis heute ein für die Informantin tragfähiges Bild als Pädagogin. Insofern ist die Unterstufenzeit für Margot biographisch identitätsstiftend. Sie charakterisiert die Beschreibung ihrer Aufgaben immer wieder mit den Worten „prägend“.

Margot spricht nun im Folgenden von „Sachen, die man Jahr für Jahr so durchgeführt hat.“ Margot bezieht sich dabei auf die unteren Klassen, ohne genauer zu beschreiben, um was für „Sachen“ es sich damals handelte. Davon ausgehend, dass sie die Zeit von der ersten bis zur vierten Klasse meint, gibt nach unserer Auffassung einen Hinweis auf Rituale, die im Jahreskreis festen Bestand hatten. Solche Rituale in der DDR-

---

<sup>105</sup> Gruppenratsvorsitzende ist vergleichbar mit der heutigen Funktion des Klassensprechers. Eine formale Bedingung, um für den Gruppenratsvorsitz gewählt zu werden, war die Zugehörigkeit zur Pionierorganisation.

Unterstufenzeit waren z.B. Apelle, Pioniernachmittage, Altstoffsammlung, Hagebutten-sammlung, Kindertag, Tag des Lehrers, u.a.. Unterschieden wurden Aktionen mit den Kindern, Aktionen für die Kinder und Aktionen von den Kindern ausgehend. Margot beschreibt, dass sie ab der dritten Klasse in die Organisation dieser Rituale eingebunden war. Sie führt nun in ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen und Aktivitäten zu FDJ-Zeiten ein. In diesen Zeiten hätten sie „dann auch viel gemacht“. Auch hier spricht die Informantin Margot nicht von sich allein, sondern im Plural von „uns“ und „wir“. Sie identifiziert sich offenbar mit einer Gruppe. Als Beispiel führt sie die Arbeitsgemeinschaft „Junger Pädagoge“ an. Diesbezüglich stellt sie fest, ohne jedoch näher auf Einzelheiten dieser Gruppe einzugehen, dass sie, die Gruppenmitglieder, „mitorganisiert“ hätten. Auffallend ist hier ihre diesbezügliche sprachliche Unterscheidung: als Pionier habe sie „organisiert“ und als FDJlerin habe sie „mitorganisiert“. Diese unauffällige sprachliche Unterscheidung deutet darauf hin, dass Margots biographische Orientierung als Pädagogin in die kindliche Lebensphase der Jung- und Thälmannpioniere (Klasse 1-7) fiel. Die spätere Zeit, in der Margot dann in der FDJ gewirkt hat, bezieht sich primär auf den außerschulischen Bereich. Sie führt Aktivitäten für die Schuldiskotheken und den Schulclub durch, die nur sekundär mit der Schuleinrichtung und dem Schullernen zu tun hatten. Die Zeit, in der auch Mitschüler aus ihrer Klasse selber eine solche Diskothek aufbauten, ist ihr als „schön“ in Erinnerung. Das Wort „prägend“ spielt in der Bewertung dieser Aktivitäten keine Rolle mehr. Die außerschulischen Veranstaltungen, die, wie sie beschreibt, ohne Lehrer zu organisieren waren, fielen ihr zur damaligen Zeit vom Gestaltungsaufwand her nicht schwer. Offen bleibt bei einer solchen Kommentierung, ob Veranstaltungen, die zusammen mit Lehrern zu organisieren waren, ihr demgegenüber mehr Mühe machten, oder ob die Nischen für Angebote in der Freizeit vergleichsweise seltener waren, als das beim Freizeitangebot für Jugendliche heutzutage der Fall ist.

### **Segment 5**

*Ja und diese ganze Arbeit prägte mich schon und meinen Berufswunsch. Also ich habe nicht Kindergärtnerin zu DDR-Zeiten gelernt, sondern Pionierleiter. Habe eine Lehrbefähigung für Deutsch/Kunst noch zusätzlich erworben. Das war ja zu dem Zeitpunkt so, dass man Unterstufenlehrer dann machen konnte. Ja und hab dann in D-Stadt studiert, die vier Jahre. Und hab dann auch ein Jahr lang in B-Stadt als Pionierleiterin gearbeitet und war dann zur Wende hin, habe ich noch ein Jahr bei der FDJ gearbeitet.*

Das fünfte Segment eröffnet Margot mit dem vorausgreifenden biographischen Kommentar: „Ja und diese ganze Arbeit prägte mich schon und meinen Berufswunsch. Also ich habe nicht Kindergärtnerin zu DDR-Zeiten gelernt, sondern Pionierleiterin.“ Bezugnehmend auf ihre entsprechenden Aktivitäten in der Schulzeit resümiert sie, wie zentral diese „Arbeit“ für ihren beruflichen Werdegang war. Diese Darstellung macht deutlich, dass sie sich schon sehr früh in ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit als Jungpionierin als ausführend (mit)organisierendes Organ der Pionier- und FDJ-Generation gesehen hat. Sie legt dar, dass sie – man könnte sagen: als selbstverständliche Konsequenz – später nicht Kindergärtnerin, sondern Pionierleiterin geworden ist. Die Zeit, in der sie selber als Kind und Jugendliche ehrenamtlich aktiv war und Aufgaben selbstständig übernahm, ist die Zeit, in der sie ihre Berufsidentität gewonnen hat. Da das Interview im Kindergarten, ihrer heutigen Wirkungsstätte, stattfindet und sie in ihrer Eigenschaft als Erzieherin für dieses Interview angefragt worden ist, hat Margot sicherlich das Gefühl, dass sie ihre damalige Berufswahl legitimieren muss. Die von ihr zusätzlich erworbene Lehrbefähigung in Kunst und Deutsch weist noch einmal auf die Vorbildwirkung der eingangs angeführten Klassenlehrerin hin. Die Interviewte bezieht sich zudem auf das damalige FDJ-Ausbildungskarrieresystem, das vorsah, in der Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin zusätzlich eine Lehrbefähigung für die Unterstufe<sup>106</sup> in zwei Fächern erwerben zu können, indem sie beschreibt, dass „man Unterstufenlehrer<sup>107</sup> dann machen konnte.“ Vermutlich ist Margots biographische Berufsidentität sehr eng mit dem Selbstverständnis und dem pädagogischen Verständnis einer Unterstufenlehrerin verbunden. Es hätte natürlich auch die Möglichkeit bestanden, dass Margot auf dem üblichen Wege reguläre Unterstufenlehrerin geworden wäre.

Margot entschied sich stattdessen – wohl auch angesichts ihrer Freude an sozialpädagogischen Freizeitaufgaben und ihrer Bindung an die FDJ-Organisation – für den Weg der Freundschaftspionierleiterin mit Erwerb einer zusätzlichen Lehrbefähigung als Unterstufenlehrerin. Es ist entsprechend nicht von einer oppositionellen Haltung Margots gegenüber dem DDR-Staat und der SED auszugehen. Vielmehr nutzte sie die Möglichkeiten, die ihr das DDR-Herrschaftssystem im systemnahen Aktivitätsbereich bot. Das Studium zum Erwerb der Befähigung zur Pionierleiterin dauerte vier Jahre, und die wurden von ihr, wie in der DDR üblich, in der Regelstudienzeit ohne Unterbrechung

---

<sup>106</sup> Unterstufe meint die 1.-4. Klasse.

<sup>107</sup> Unterstufenlehrerin ist mit der heutigen Bezeichnung der Grundschullehrerin gleichzusetzen.

absolviert. Zum Verlauf ihrer Studienzeit in inhaltlicher, organisatorischer oder persönlicher Hinsicht äußert sie sich nicht. Nach ihrer Studienzeit hat Margot dann ein Jahr als Pionierleiterin gearbeitet. Es ist in ihrer Karriereplanung von einem nahtlosen Übergang vom Studium in den Berufsalltag auszugehen, da sie keine anderen Angaben macht und genau das im FDJ-Karrieresystem- und darüber hinaus im Berufsallokationssystem der DDR generell zu erwarten war. Daran anschließend hat Margot bis zur Wende noch ein Jahr bei der FDJ gearbeitet. Das weist darauf hin, dass Margot bis zum Ende der DDR an das System der DDR geglaubt und sich mit der pädagogischen Arbeit in der spezifischen systemnahen Version identifiziert hat.

### Segment 6

*Bin dann nach der Wende arbeitslos geworden, weil man da auch nicht mehr so viele Leute beschäftigt hat. Ja und war dann ein knappes halbes Jahr ohne Arbeit und wollte mich dann orientieren. Und viele auf dem Arbeitsamt haben dann gesagt: In die soziale Richtung, brauchst Du nicht zu gehen". Das war dann zu dem Zeitpunkt auch so ein Bisschen. Das hat sowieso keine Zukunft, was Wirtschaftliches. Dann habe ich so eine Art Vorbereitungskurs Richtung Wirtschaft gemacht und habe dann ein Jahr lang in S-Stadt den Betriebswirt gemacht.*

Das sechste Segment wird mit einem beruflichen Bruch eingeleitet. Margot ist nach der friedlichen Revolution arbeitslos geworden. Die Informantin berichtet dies, ohne dass sie Zweifel an ihrer bisherigen Beschäftigung als Pionierleiterin zu erkennen gibt. Stattdessen gibt sie die normalisierende Begründung: „(...) weil man da auch nicht mehr so viele Leute beschäftigt hat.“ Dieses Zitat offenbart Margots Haltung zum System, die als unreflektiert und komplexitätsreduzierend charakterisiert werden kann. Es gibt bei ihr keine kritische Anmerkung zur FDJ und deren Systemnähe. Das darauf folgende halbe Jahr der Arbeitslosigkeit nutzt Margot zur Umorientierung. Die neuen staatlichen Instanzen, für sie als Arbeitslose nunmehr das zuständige Arbeitsamt, zeigen ihr auf, dass die „soziale Richtung“ für sie nichts Zukunftsweisendes sei. Der damaligen politischen Lage geschuldet, insbesondere orientiert an dem Gesichtspunkt, für zukünftig pädagogisch Tätige eine möglichst große Distanz gegenüber der SED-Indoktrination sicher zu stellen, wurde ehemaligen Pionierleiterinnen der berufliche Weg in die Pädagogik nicht leicht gemacht. Insbesondere originär ausgebildete Pionierleiterinnen konnten ihre Systemtreue nicht leugnen. Auf dem Arbeitsmarkt wurde für die Mitarbeit in Krippen und Kindergärten solchen Pädagoginnen der Vorzug gegeben, die in konfessionellen Einrichtungen ihre Ausbildung gemacht hatten. In den Schulen wurden nun diejenigen Lehrerinnen und Lehrer bevorzugt beschäftigt, die den Studiengang Unter-



stufenlehrer/In originär studiert hatten und eindeutig nachweisen konnten, nicht mit der Staatssicherheit kooperiert zu haben. Die Unterstufenlehrbefähigung der ehemaligen Pionierleiterinnen reichte nun amtlicherseits nicht mehr aus, um im Schuldienst zu verbleiben bzw. zu diesem zugelassen zu werden. Insbesondere die Einstellung der ehemaligen Pionierleiterinnen zur Erziehung und Bildung junger Menschen zur Demokratie wurde angezweifelt.

Die Umlenkung der FDJ- oder gar SED- belasteten Personen auf eine berufliche Zukunft in der Wirtschaft schien stattdessen angesichts der machtvoll einziehenden Marktwirtschaft sinnvoll zu sein. Margot absolvierte also einen Vorbereitungskurs für die Fachrichtung Wirtschaft. Die Dauer und damit auch die Solidität der Ausbildung werden von ihr nicht angegeben. An diesen Vorbereitungskurs schloss sich eine einjährige Qualifikation als Betriebswirtin an. Auf Grund der kurzen Dauer dieser umschulenden Ausbildung ist davon auszugehen, dass Margot nur ein minderqualifizierendes Umschulungszertifikat ausgehändigt bekam, nicht jedoch ein regelrechtes betriebswirtschaftliches Hochschul-Diplom. Beachtenswert ist allerdings die Schnelligkeit und Energie, die von Margot aufgebracht wurde, um sich kurzfristig beruflich anderweitig zu orientieren. Erklärt werden kann das mit ihrem hohen Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein, welches sie sich schon in der Grundschule angeeignet hatte.

### Segment 7

*Habe festgestellt, dass das gar nichts für mich ist. Dass das, na ja, mir nicht liegt, so Wirtschaftsbereiche jeden Tag zu arbeiten. Ab dann war ich einen Monat danach zu Hause und habe ein Jahr lang in B-Stadt- bei S-Stadt... eine Fortbildung im sozialpädagogischen Bereich gemacht. Das was mir auch Spaß gemacht hat, besonders so die ganze Psychologie, die man wieder neu erfahren hat. Weil psychologisch hat man ja auch vieles im Studium gehabt, aber doch manche Sache von einer anderen Seite beleuchtet, neue Dinge kennengelernt, manche auch bestimmt wiederholt auch Freud oder so, auch viel tiefgründiger behandelt als zu DDR-Zeiten. Und das war schon gut.*

Margot wusste bereits während der Umschulung oder unmittelbar danach, dass ihr der Wirtschaftsbereich für die tägliche Arbeit nicht liegt. Sie lehnte zwar eine betriebswirtschaftliche Tätigkeit für sich nicht völlig ab, sah aber keine Aufgabe, mit der sie sich in Zukunft täglich hätte befassen können. Anscheinend problemlos schaffte sie es, eine Fortbildung im sozialpädagogischen Bereich zu finden. Diese Ausbildung beschreibt sie als „(...) das, was mir auch Spaß gemacht hat“. Der sozialpädagogische Stellenmarkt hat sich in der Zeit kurz nach der Wende in der ehemaligen DDR schnell etabliert. Bis zur Wende gab es den Sozialpädagogik-Beruf nicht als originären Ausbildungsberuf. Es

gab zwar in der DDR die Möglichkeit, eine Ausbildung als Fürsorgerin oder als Diakonin im konfessionellen Bereich zu machen, und auch die Möglichkeit, eine Ausbildung zur Fürsorgerin oder Heimerzieherin im staatlichen Bereich zu absolvieren. Diese Ausbildungen kamen dem Beruf der Sozialpädagogin zumindest nahe. In der für sie bezeichnenden Umsicht, Flexibilität und Zukunftszugewandtheit schafft es Margot, einen ersten Schritt hin auf das von ihr ins Auge gefasste Berufsfeld zu tun und zu beginnen sich, ihren angestammten beruflichen Interessen entsprechend beruflich zu entwickeln. Hürden nimmt sie als Herausforderungen und nicht als Hindernisse wahr. Die Fortbildung im sozialpädagogischen Bereich bezieht Margot im Kontext ihres eigenen Bildungs- und Erkenntnisgangs inhaltlich auf ihr absolviertes Studium zur Pionierleiterin. In dem sie die Psychologie hervorhebt: „(...) besonders so die ganze Psychologie, die man wieder neu erfahren hat“, stellt sie fest, dass „man ja auch vieles im Studium gehabt, aber doch manche Sache von einer anderen Seite beleuchtet“ bekommt. Margot zeigt an dieser Stelle das erste Mal im Interview eine innere Distanz zur ihrer bisherigen beruflichen Biographie und eine damit verbundene Reflexion. Sie bewertet es als „schon gut“, nunmehr in der Fortbildung gelernt zu haben, pädagogisch relevante Inhalte aus einer anderen Perspektive und tiefgründiger zu betrachten. Sie gesteht auch ein, ganz neue Dinge kennengelernt zu haben. Dies ist ein Zeichen dafür, dass sie sich kritisch mit ihrer vorherigen Ausbildung auseinanderzusetzen beginnt. Zugleich handelt es sich um eine Horizonterweiterung, denn sie wird nun auf Inhalte neugierig, die sie bisher nicht gekannt hat.

### Segment 8

*Ich habe in den zwei Jahren festgestellt, dass nicht jeder West-Lehrer super ist und hab auch welche kennengelernt die total super waren, die uns auch schon in SM-Stadt sehr gut unterrichtet haben. Gute Grundlagen gelegt haben, Richtung Steuern oder so die ganzen Fächer die dann beim Betriebswirt mit gemacht werden, auch Recht. Hatten eigentlich sehr gute Lehrer, die uns einiges beigebracht haben. Bei NB-Stadt hatten wir einen Pädagogiklehrer, der mir nicht so gefallen hat. Der war bestimmt in der Praxis nicht schlecht, aber der konnte eben nix rüberbringen. Hatte nicht unbedingt so den Faden gehabt in seiner ganzen (.) Lehrzeit sag ich mal und das hat mir dann nicht so gefallen. Denn ansonsten hätte ich bestimmt nach dem Jahr versucht noch einen richtigen Abschluss als Sozialpädagogin zu machen, aber das habe ich mir dann nicht ganz zugetraut, weil die Ausbildung in dem Jahr nicht ganz so tiefgründig war. Ich hätte es in M-Stadt damals machen müssen, bin damals umgezogen und das wäre von der Entfernung her dann noch ein bisschen zu kompliziert gewesen. Aber allein schon den Stoff nachzuholen, den wir ja nicht hatten, ich weiß nicht, was die dann in der Prüfung verlangen.*

Margot wurde in den nach der Wende von ihr absolvierten Qualifikationslehrgängen von „West-Lehrern“ unterrichtet. Sie sagt, dass sie festgestellt hat, dass nicht jeder Westlehrer gut sei. Es ist also von der auch für Margot typischen kollektiven Erwartung auszugehen, dass Westlehrer gut seien. Aufgrund der Ermangelung von Fachkräften in der ehemaligen DDR war es nach der Wende durchaus üblich, dass Personen aus den alten Bundesländern zur Qualifizierung ostdeutscher Pädagogen aktiviert wurden. Die in der DDR qualifizierten Pädagoginnen wurden somit befähigt, ihrer Arbeit nach der Wiedervereinigung weiterhin nachzugehen. Für diese Arbeit der Nachqualifikation brauchten die Lehrpersonen aus den alten Bundesländern, außer ihrer herkömmlichen Eignung, keine besonderen Qualifikationen als Dozent. So kam es, dass viele Betroffene auch über die schlechte Qualität ihrer Qualifikationslehrgänge klagten. Das gilt aber speziell grade nicht für Margot. Sie ist mit den Lehrgangsdokenten zufrieden. Nur ein Pädagogiklehrer habe mangelhafte Vermittlungsfähigkeiten gehabt; aber auch diesbezüglich konzediert sie, dieser Lehrer sei fachlich hinreichend qualifiziert gewesen.

Margot hebt die positiven Merkmale ihrer Nachqualifikations-Ausbildungserfahrung hervor. Sie bezieht beide Ausbildungsgänge in ihre Erzählung ein und verweist auf Querverbindungen des Wissenserwerbs und der Lernerfolge durch „West-Lehrer“. Insbesondere bei Lerninhalten in Recht und Steuern sieht sie in der Grundlagenvermittlung einen Nutzen. Bei der Fortbildung im sozialpädagogischen Bereich kann sie diese verwenden. Der Pädagogiklehrer in NB-Stadt wird von ihr, wie schon angedeutet, als nicht so gut eingeschätzt. Sie räumt ein, dass er in der Praxis vielleicht gute Arbeit vollbringe, didaktisch habe ihr aber bei diesem Dozenten der rote Faden gefehlt. Dieses Versäumnis ist gleichzeitig der Grund dafür, dass sie nach der Fortbildung kein Studium absolviert hat. Zur Begründung führt Margot weiter aus, dass ihr die Lerninhalte in der Pädagogik fehlten und sie diese während des Studiums hätte nacharbeiten müssen. Margot geht also davon aus, dass die Fortbildung sie eigentlich für das Studium hätte befähigen müssen: „(...) allein schon den Stoff nachzuholen, den wir ja nicht hatten, ich weiß nicht, was die dann in der Prüfung verlangen.“ Der zweite von ihr angegebene Grund, macht es eher plausibel, sich gegen ein Studium zu entscheiden: Sie hat den Wohnort gewechselt, die Entfernung zwischen ihrem Wohnort und dem von ihr auserwählten Ort des Studiums sei zu weit gewesen und der Weg zu kompliziert. Es ist jedoch davon auszugehen, dass zum angegebenen Zeitpunkt schon einige Orte, auch in den neuen Bundesländern, die Studienrichtung Sozialpädagogik angeboten haben, die Entfernung also kein wirkliches Hindernis darstellte. Der Grund, das Studium nicht zu absolvieren, liegt

eher darin begründet, dass ihr die Lerninhalte und die Didaktik des Pädagogiklehrers missfallen haben und sie sich in der Pädagogik keine neuen Erkenntnisse mehr versprach. Ihr Augenmerk lag auf der Psychologie und den betriebswirtschaftlichen und rechtlichen Inhalten. Außerdem war sie, wie vorangegangen bereits beschrieben, von den von ihr erworbenen Fähigkeiten während ihrer Schulzeit in der Pionier- und FDJ-Organisation überzeugt.

Es fragt sich also, ob Margot bereits offen genug war, die neue Art der Pädagogik mit ihren andersartigen elementaren Schematisierungen auf sich einwirken zu lassen. Lerninhalte, die aus ihrer Sicht in ihrer Ausbildung zur Pionierleiterin zu kurz kamen, ist Margot bereit in einer einjährigen Fortbildung zu erwerben. Die Informantin war, wie im bisherigen Interview deutlich wurde, sehr von der Vorbildfunktion derer, die ihr etwas beibringen, abhängig. Hatte Margot eine gute Beziehung aufgebaut und war sie von der Lehrkraft fachlich überzeugt, war sie auch bereit, sich auf neue Lerninhalte einzulassen.

### Segment 9 | Teil 1

*Ja, also nach den ganzen Sache Fortbildung habe ich meinen Mann in dem Jahr bei NB-Stadt kennengelernt habe, nicht bei NB-Stadt in der Nähe von A-Stadt, B-Stadt, hatten wir uns in dem Jahr so orientiert, wo wir hier unser zukünftiges Leben machen, wenn wir im Bereich A-Stadt bleiben, wo die Arbeitschancen für ihn nicht günstig gewesen wären. Für mich weiß ich nicht, hätte vielleicht ne Chance gegeben irgendwo anzufangen. Und da haben wir uns entschlossen dann, dass ich zu ihm nach R-Stadt ziehe und habe dann nach einem viertel Jahr auch Arbeit bekommen und habe von 1993 bis 2001 im Jugendclub gearbeitet mit Unterbrechung durch Babyzeit.*

Das neunte Segment wird von Margot mit dem Rahmenschaltelement „Ja, also“ eingeleitet. Sie schließt die Erzählungen ihrer institutionellen berufsbiographischen Entwicklung vorerst ab und erzählt, dass sie „(...) nach der ganzen Sache Fortbildung“ ihren Mann kennengelernt hat. Die Erzählung deutet darauf hin, dass sie mit dem Gedanken einer weiteren akademischen Ausbildung abschloss, als sie ihren Mann kennen gelernt hatte, und zwar war das in dem Jahr ihrer sozialpädagogischen Fortbildung. Sie lernte ihn nicht in dem Ort ihrer Qualifikationsmaßnahme kennen, sondern in einem ca. 60 km entfernten Ort, einem Nachbarort ihres Heimatortes. Auf weitere Ausführungen des Kennenlernens verzichtet Margot. Sie beschreibt, dass das junge Paar noch in demselben Jahr, in dem sie sich kennenlernten, tragfähige Zukunftspläne schmiedete: „(...) hatten wir uns in dem Jahr so orientiert, wo wir hier unser zukünftiges Leben machen, wenn wir im Bereich A-Stadt bleiben, wo die Arbeitschancen für ihn nicht günstig ge-

wesen wären.“ Das „zukünftige Leben“ wurde also an den Arbeitschancen ihres Partners ausgerichtet. Die Zukunftspläne wurden an dem Ort des Kennlernens gemacht, in Margots Heimat. Sie stammt aus einer strukturarmen Gegend. Aus diesem Grund entschloss sich das junge Paar in die Heimatstadt des Partners zu gehen. Nach einem Vierteljahr bekam Margot dort Arbeit in einem Jugendclub, der sie acht Jahre nachging. Sie spricht von einer „Unterbrechung durch Babyzeit“. Margot bekam also in diesem Zeitraum ein oder mehrere Kinder. Ob ihr Mann Arbeit erhielt, führt Margot nicht aus.

### Segment 9 | Teil 2

*In der Zeit war ich von 1998 bis 2001 war ich dann zu Hause, weil ich da meine beiden Söhne in der Zeit bekommen habe, 1998 und 1999.*

Margot ging fünf Jahre der Arbeit im Jugendclub nach, bis sie dann 1998 ihren ersten Sohn gebar. Margot war zum Zeitpunkt der Geburt 30 Jahre alt, was für eine Frau aus den neuen Bundesländern für die damalige Zeit als recht spätgebärend angesehen werden kann. Möglich ist, dass die Zeit der Wende auch Margot und ihren Mann verunsicherte, und sie deshalb mit der Familienplanung gewartet haben. Es ist nicht beschrieben, in welcher wirtschaftlichen Lage sich das Paar befand, ob sie vielleicht ein Haus bauten oder andere familienvorbereitende Maßnahmen trafen. Es ist auch möglich, dass sich bis zu dem damaligen Zeitpunkt eine gewünschte Schwangerschaft nicht eingestellt hat. Ihren zweiten Sohn erwartet das Paar gleich im darauf folgenden Jahr. Die These der sich zunächst nicht einstellenden Schwangerschaft wird gestützt, da vom Paar nicht mit einer zweiten Schwangerschaft gerechnet wurde.

### Segment 10 | Teil 1

*Ja, die Zeit im Jugendclub war neu für mich, sehr prägend, weil ich zu dem Zeitpunkt feststellen musste, dass man nicht allen vertrauen kann, besonders Jugendlichen nicht. Ich war eigentlich immer gewöhnt, Vertrauen hinzugeben, auch in der Schulzeit, im Studium und auch Vertrauen wieder zurück zu bekommen. Aber da musste ich eben feststellen, dass man nicht jedem trauen konnte. Nicht einfach jedem so den Schlüssel in die Hand geben konnte. Und na ja, da hat man schon manche Enttäuschung miterleben müssen mit Jugendlichen, in der Arbeit mit Jugendlichen, weil es nicht einfach war. Wir hatten von "Rechts" bis "Links" alles da. Man hat erlebt, wie manche auch Drogen genommen haben. Wir wussten, dass dann vor einem Jahr vielleicht regelmäßig auch Marihuana geraucht hat, was Stärkeres glaube ich nicht, aber ich meine die haben auch mal erzählt, das man nach einem Discobesuch Ecstasy oder so, das war schon ein bisschen normal, aber nicht so extrem wie heute, aber da fing es doch schon an, dass manche das regelmäßig genommen haben. War schon sehr prägend also und nimmt man dann auch für später mit. Auch so, wenn man sich dann mit Müttern unterhält, also manches ist dann noch im Hinterstübchen, was bestimmte Sachen betrifft.*

Das Segment erzählt von der Arbeit Margots im Jugendclub. Die Zeit war für die Informantin neu. Schaut man auf die bisherige Biographie Margots, gab es noch keine Zeit, in der sie sich übermäßig lange in eine berufliche Thematik vertieft und mit ihr aufgehalten hat. Margots Biographie wird von intentionalen Handlungsschemata bestimmt. Deshalb fällt auf, dass die Informantin die Arbeitssituation einführt mit: „(...) die Zeit im Jugendclub war neu für mich“. Das Wort „prägend“, was Margot bisher nur im Zusammenhang mit ihrer Schulzeit benutzt hat, wird jetzt wieder eingeführt. Sie berichtet, die Zeit im Jugendclub sei „prägend“ gewesen und begründet die Prägung damit, dass sie in dieser Zeit erfahren habe, „dass man nicht allen Menschen vertrauen kann, besonders Jugendlichen nicht“. Zu diesem Zeitpunkt ist Margot 25 Jahre alt. Die Adoleszenz ist abgeschlossen, sie hat ein abgeschlossenes Studium im pädagogischen Bereich und mehrere Berufsqualifikationen hinter sich. Sie hat sich beruflich mehrmals neu orientieren müssen, hat ihre Heimatstadt und ihr Elternhaus verlassen und lebt in einer festen Partnerschaft. Diese Entwicklungsschritte könnten die Informantin zur Erkenntnis gebracht haben, dass es selbstverständlich ist, nicht allen Menschen trauen zu können. Doch Margot bezieht sich in ihren Ausführungen zu Vertrauen auf ihre Schulzeit und die Zeit ihres Studiums. Die Phase danach bis zum Beginn des Lebensabschnitts im Jugendclub wird von ihr nicht hinterfragt.

Es ist davon auszugehen, dass Margot sich mit originären Inhalten der Sozialpädagogik, wie beispielsweise mit besonderen Problemlagen (Scheidung, Drogenkonsum, Rechts extremismus u.a.) sowie den Entwicklungsaufgaben in der Pubertät, nicht ausreichend auseinandergesetzt hat. Ihr berufliches Selbstverständnis greift noch auf die Zeit als Pionierleiterin zurück: Das Kollektiv, die Gruppe und die Freizeitgestaltung in einem geschütztem Raum, Kinder und Jugendliche, die gemeinsam in den zugehörigen Organisationen, in Räumen der Schulen oder in anderen vom Staat zur Verfügung gestellten Räumen, unter Aufsicht zu geregelten Zeiten ihre Freizeit miteinander verbracht haben. Die Zeit hat sich innerhalb von vier Jahren nach der friedlichen Revolution geändert. Die Aufgaben und Herausforderungen für Jugendliche sind komplexer, vor allem die Angebotsbreite hat sich vervielfacht. Diese Aufgaben müssen jetzt von Kindern und Jugendlichen gelöst werden. Das Besondere an der Zeit kurz nach der Wende war, dass Erwachsene vor den gleichen Herausforderungen standen wie die Educanden. Das bedeutet, dass die Vorbildfunktion und die Rat und Vertrauen gebende Rolle der Erwachsenen, insbesondere der Pädagogen, häufig nicht im vollen Umfang gewährleistet werden konnte. Margot führt das Beispiel mit dem Schlüssel an, den „(...) man nicht ein-

fach so jedem (...) in die Hand geben konnte.“ Bezieht man ihre Ausführungen in die Analyse ein, die am Anfang des Interviews von Margot geäußert wurden, wird deutlich, dass es für die Informantin wichtig war, schon sehr früh Aufgaben übertragen zu bekommen und verantwortungsvoll und selbstständig zu handeln. Auf diese von ihr selbst erlebten positiven Erfahrungen von gelungener Pädagogik greift Margot zurück, übernimmt sie als Handlungsmuster und wird enttäuscht. Diese Erfahrung bewertet Margot als „nicht einfach“, und sie wird deshalb als neu und prägend von ihr definiert.

Margot benennt die Bandbreite der politischen Gesinnungen der Jugendlichen und sie beschreibt den Drogenkonsum einiger Jugendlicher, der von Marihuana bis Ecstasy reicht. Die Verwendung härterer Drogen vermutet die Informantin nicht. Margot erinnert sich an Erzählungen Jugendlicher über deren Drogenkonsum. Das weist auf einen vertrauensvollen Umgang hin. Margot räumt ein, circa ein Jahr von dem Drogenkonsum der Jugendlichen gewusst zu haben. Dieser wird von der Informantin als ein „bisschen normal“ beschrieben und sei nicht vergleichbar mit heute. Die Informantin beschreibt, es sei heute „extremer“. Die Erfahrungen nehme Margot für später mit – der Terminus „später“ lässt unterschiedliche Lesarten zu: Zum einen wird Margot diese Erfahrung als Frau, in der der Wunsch nach einem Kind heranreift, und zum anderen als Pädagogin, bei der sich, auf den Praxiserlebnissen im Jugendclub beruhend, ein Wandlungsprozess der beruflichen Identität vollzieht, verinnerlichen. Die Arbeit im Jugendclub hat Margot eindrücklich verändert. Margot beschreibt, noch heute auf die Erfahrungen von damals zurückzugreifen: „also manches ist dann noch im Hinterstübchen, was bestimmte Sachen betrifft.“ Beide Perspektiven dessen, was Margot mit „später“ meint, werden hier noch einmal deutlich, weil Margot keine Aussagen darüber trifft, wann sie auf die Erfahrungen aus dem Jugendclub zurückgreift. Sind es die Mütter, mit denen Margot bei der Arbeit eine professionelle Erziehungspartnerschaft eingegangen ist oder sind es die informellen Kontakte mit den Müttern, die Margot trifft, wenn sie selbst als Mutter agiert?

### **Segment 10 | Teil 2**

*Aber sonst war es eine schöne Zeit. Viele Sachen miteinander erlebt, viele Sachen auch so familiär. Dass man zu dem Kind auch ein persönliches Verhältnis hat, weil's ja auch ein kleiner Ort ist, relativ gesehen. Da hat man schon einen bestimmten Kreis an Jugendlichen da gehabt, die dann auch sehr persönlich erzählt haben, wo man dann auch versucht hat zu helfen, ob es beim Bewerbungsschreiben war, bei familiären Problemen. Wir hatten auch ein behindertes Mädchen da zu der Zeit, die auch ein enges Verhältnis mit zu mir hatte. Ja das war eigentlich sehr schön.*

Die Informantin schließt das vorherige Segment ab, indem sie resümiert, es sei eine schöne Zeit gewesen. Abgesehen von den Vertrauensbrüchen, dem Drogenkonsum und den politischen Strömungen der Jugendlichen, erlebt Margot die Zeit im Jugendclub als eine schöne Zeit. Jetzt verlässt die Informantin das Kommunikationsschema des Erzählens und wechselt in das der Argumentation. Margot begründet, warum sie diese Phase trotz der geschilderten negativen Vorkommnisse dennoch als schön empfunden hat. Margot führt an, mit den Jugendlichen gemeinsame Erlebnisse gehabt zu haben. Viele Sachen seien familiär gewesen. Die Informantin vergleicht den Umgang im Jugendclub mit dem in einer Familie. Margot beschreibt, dass „man zu dem Kind auch ein persönliches Verhältnis hat“. Das Wort „man“ drückt eine Distanz aus. Margot begründet das persönliche Verhältnis mit der geringen Ortsgröße, in dem die Informantin arbeitet und gleichzeitig lebt. Margot sagt, der Ort sei „relativ“ klein. Der Ort, in dem Margot lebte und arbeitete, ist gemessen an den umliegenden Orten, ein großer Ort, gemessen an der in der Nähe liegende Stadt ist der Ort, in dem Margot lebte und arbeitete, klein. Wir vermuten, Margot nimmt hinsichtlich der Ortsgröße Bezug auf die Landeshauptstadt, und damit auf die Interviewerinnen, von denen Margot weiß, dass sie aus der Landeshauptstadt kommen. Auch der Ort, in dem Margot ihre Kindheit verbracht hat, ist größer als der Ort, in dem Margot lebt und arbeitet, es ist also auch möglich, dass ihre Vorstellungen zu Ortsgrößen aus der Kindheit stammen.

Margot beschreibt, es sei ein bestimmter Kreis von Jugendlichen gewesen, der sich ihr mit persönlichen Dingen anvertraut habe. Auffallend ist hier die Gegensätzlichkeit von Inhalt und Erzählform. Margot spricht in der unpersönlichen „Man-Darstellung“, obwohl es doch in Bezug auf das Inhaltliche um eine intime, ja vertraute Sache geht, wenn sich Jugendliche einer Pädagogin anvertrauen. Die „Man-Darstellung“ deutet darauf hin, dass Margot selbst unsicher ist im Umgang mit den ihr anvertrauten Jugendlichen. Die „Man-Darstellung“ lässt vermuten, dass die Erzählerin in der ihr nicht zum Bewusstsein kommenden Vorstellung lebt, es bringe Sicherheit, wenn „man“ das tue, was alle machen und sich dann wohlfühle, wenn Handlungen von anderen Menschen Billigung finden.

Margot beschreibt weiter, sie sei versucht gewesen, den Jugendlichen, die sich ihr anvertrauten, zu helfen. Die „Man-Darstellung“ Margots deutet erneut die Vorstellung von pädagogischer Begleitung an. Es geht nicht um den Einzelnen und dessen pädagogische Betreuung, vielmehr deutet das „man“ darauf hin, dass es eine allgemeine Handlungs-



maxime gebe, was „man“ zu tun habe, wenn Jugendliche sich einem im persönlichen Gespräch anvertrauen. Dem liegt die Vorstellung zu Grunde, jeder Jugendliche, der eine persönliche Beziehung zulässt respektive aufbaut, müsse gleich behandelt werden. Die professionelle Erzieherin weiß, dass nicht jedem Jugendlichen geholfen werden muss, sondern dass die Individualität auch über Alter und Geschlecht hinaus, die persönliche seelische Verfassung und die mannigfaltigen sonstigen Umstände eine Rolle spielen. Margot spricht von den Jugendlichen, die sie „da gehabt hat“. Bezugnehmend auf das von Margot mit den Worten: „sonst war es eine schöne Zeit (...) auch so familiär“ begonnene Teilssegment, deutet diese Redewendung darauf hin, dass die Arbeit Margots im Jugendclub eher eine „Privatsache“ wurde und wenig professionelle Elemente beinhaltete. Wie eine Freundin oder eine Mutter hat sie bei Bewerbungen oder familiären Problemen geholfen.

Von der Argumentation wechselt Margot wieder in die Erzählung. Parallel kommt die Informantin zurück zur „Ich-Erzählung“. Margot erzählt von einem Mädchen mit einer Behinderung; ihr Verhältnis zu ihr sei eng gewesen. Margot erlebt es als schön, ein enges Verhältnis zu diesem Mädchen gehabt zu haben. Die „Ich-Perspektive“ im Erzählen, in Bezug auf das Mädchen mit Behinderung deutet darauf hin, dass Margot in der Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen, Sicherheit und Handlungsstrategien und damit eine professionelle Haltung erworben hat.

### **Segment 11 | Teil 1**

*Ja und dann habe ich 1998 meine beiden Jungs bekommen. Also 1998/1999. Meinen ersten Sohn habe ich durch künstliche Befruchtung bekommen, und der zweite kam dann ein halbes Jahr später so hinterher. Ähm, das prägt einen ja dann doch.*

Das elfte Segment wird von Margot mit dem Rahmenschaltelement „Ja und dann“ eingeleitet. Sie schließt die Erzählungen ihrer institutionellen berufsbiographischen Entwicklung vorerst ab und erzählt davon, in einem Jahr ihre beiden Söhne bekommen zu haben. Zwei Kinder in einem Jahr zu gebären ist eine eher ungewöhnliche Praxis. Der Hinweis, Margot habe beide Kinder im Zeitraum eines Jahres bekommen, deutet daraufhin, dass in Margots Wahrnehmung das „Kinder bekommen“ in einem Jahr stattgefunden hat. Untermuert wird eine solche Betrachtungsweise dadurch, dass die Informantin erzählt, künstlich befruchtet worden zu sein. Es ist davon auszugehen, dass der Kinderwunsch schon einige Zeit in Margot reifte. Bevor sich ein Paar zur künstlichen Befruchtung entschließt, kann von Komplikationen bei vorangegangenen Versuchen, schwanger zu werden, ausgegangen werden. Wenn Frauen nicht schwanger werden

können, obwohl sie sich das wünschen, ist von einer Verlaufskurve des Erleidens auszugehen. Margot führt nicht aus, aus welchem Grund sie nicht schwanger hat werden können. Die Formulierung „mein erster Sohn“ zeigt uns, von welcher Bedeutung die Geburt des ersten Sohnes für Margot ist. Sie führt ein wenig rätselhaft fort: „der zweite kam dann ein halbes Jahr später so hinterher“. In einem halben Jahr kommt kein Kind zur Welt. Die Erzählerin meint wohl, dass sie nun auf natürlichem Wege noch einmal schwanger wurde. Die Zeitangabe und die Formulierung „hinterher kommen“ macht deutlich, dass die zweite Schwangerschaft und Geburt als etwas Natürliches von Margot wahrgenommen wird. Margot schließt das Segment ab und spricht wieder von einer „Prägung“. Die Prägung bezieht sich hier auf die Schwangerschaften und die künstliche Befruchtung. Von Prägung spricht Margot bisher im Verlauf des Interviews immer dann, wenn sie neue, nachhaltige Erfahrungen markieren will: wie beispielsweise den Umzug in ein Haus, in welchem sie sich wohl fühlte oder die Betreuung durch eine Lehrerin, die sie sieben Jahre begleitet hat. Auffällig ist, dass Margot im gerade vorliegenden Satz nicht mehr von sich spricht, sondern verallgemeinert und sich distanziert: „ähm, das prägt einen ja dann doch.“ Diese man-Formulierung legt nicht eine ganz persönliche Prägung der Informantin nahe, sondern eine Beeinflussung durch allgemeine Mechanismen. Die Interpretation der Formulierung im vorherigen Segment zur Benutzung der „Man-Perspektive“ wird somit unterstrichen.

### Segment 11 | Teil 2

*Man überlegt, wie macht man seinen weiteren Weg, was kann man dann machen. Ähm, dann dachte ich vielleicht kannst du den Heilpädagogen machen nach der Zeit mit den Kindern oder irgendetwas anders. Heilpädagoge hat zu dem Zeitpunkt nicht geklappt und da hab ich mir die Ausbildung zum Motopäden angeschaut. Hab das dann auch zwei Jahre lang in E-Stadt gelernt. Das was natürlich sehr schön war, auch in der heutigen Zeit im Kindergarten, wunderbar jeden Tag anzuwenden ist. Man sieht die Kinder teilweise auch aus einer ganz anderen Sicht. Gerade ob das die Bewegungsbilder sind, oder auch so das Kind erst mal an sich zu sehen und nicht gleich vielleicht so im insgesamten Kontext. Zu sehen, also warum klappt bei dem bestimmte Sachen nicht, warum kommt er nicht dahin. Könnte vielleicht irgendein Hintergrund da sein, womit man arbeiten kann, auch in der täglichen Arbeit.*

Margot berichtet von Überlegungen, wie sie ihren weiteren Lebensweg nach der vierjährigen Babypause gestalten könne. Von Überlegungen, in den Jugendclub zurückzugehen, berichtet Margot nicht. Ob und wie das Arbeitsverhältnis aufgelöst wurde, lässt die Informantin ebenfalls offen. Ob es sich um eine institutionslogische oder selbstinitiierte Neuorientierung gehandelt hat, wissen wir nicht. Zum geschilderten Zeitpunkt war

Margot 33 Jahre alt. Margot hatte bisher eine Ausbildung zur Pionierleiterin in der DDR und eine sozialpädagogische Fortbildung absolviert. Vermutlich fehlte Margot eine staatliche Anerkennung im pädagogischen Bereich, und so wurde es für Margot immer schwieriger, in pädagogischen Bereichen arbeiten zu können, da inzwischen die Frauen und Männer mit originärer Ausbildung zur Erzieherin oder Sozialpädagogin den Berufsmarkt bestimmten. Eine andere Lesart lässt zu, dass Margot die Arbeit im Jugendclub nicht mehr entsprach. Die Arbeit im Jugendclub findet in der Regel am Nachmittag und am Abend statt. Bedingungen, die für eine junge Mutter nur schwer einzuhalten sind.

Den bisherigen Werdegang Margots bedenkend, bei dem sie in ihrer Biographie immer wieder Handlungsmöglichkeiten für ihre Zukunft gefunden hatte, wird deutlich, dass sie dementsprechend auch nach ihrer Elternzeit anschlussfähige Ideen entwickelt, wie sie zukünftig ihr berufliches Leben gestalten könne. Eine Idee, von der die Informantin berichtet, ist die Ausbildung zur Heilpädagogin. Die Ausbildung zur Heilpädagogin ist eine solche, die mit einer staatlichen Anerkennung abschließt. Margot würde sich so ein vielfältiges Einsatzfeld im pädagogischen Bereich sichern. Vor allem die Arbeit mit Kindern mit besonderen Bedürfnissen, zu der Margot eine besondere Affinität entwickelt hat, wäre hier zum Tragen gekommen. Der Ausbildungsgang zur Heilpädagogin hat nach Angaben der Informantin aber nicht „geklappt“. Die Gründe hierfür führt Margot nicht aus.

Margot orientiert sich nun um und beginnt eine zweijährige Ausbildung zur Motopädin. Die kurze Umorientierungsphase lässt vermuten, dass der Berufswunsch, Heilpädagogin zu werden, keine Herzensangelegenheit war, die lange in Margot gereift ist. Die Informantin berichtet außerdem von dem Wunsch „Heilpädagogin oder irgendetwas anders“ nach den Kindern machen zu wollen. Es ist davon auszugehen, dass der Inhalt der Arbeit, nämlich die Arbeit mit Kindern und deren Förderung, das war, was Margot suchte. Denkbar ist auch, dass Margot eine Ausbildung gesucht hat, um in einer Beschäftigung zu sein. Arbeitslosigkeit passt vermutlich nicht in den sozialistisch geprägten Lebensentwurf Margots.

Margot führt ein, dass sie in den beiden Jahren „das“ gelernt hat, was auch in der heutigen Zeit noch bei ihrer Kindergartenarbeit Anwendung findet. Die Informantin spricht das erste Mal im Interview von ihrem Berufsverständnis. Margot gibt eine Einschätzung ihrer Stärken. Es sei ihre Stärke, Kinder aus einer „anderen Perspektive“ zu sehen. Die

Bewegungsbilder von Kindern sprechen Margot an. Das neu gewonnene Wissen ist direkt auf die Inhalte der motopädischen Ausbildung zurückzuführen. Die Formulierung, „das Kind *an sich* zu sehen“ meint eine ganzheitliche Perspektive auf das Kind zu haben, dabei aber bei dem einzelnen Kind zu bleiben und nicht die Gruppe bzw. die Eltern mit in den Blick zunehmen. Dies ist ein Zeichen dafür, dass sich Margot erstmals von ihren bisher verinnerlichten pädagogischen Zielen und Ideen, den Menschen bzw. das Kind im Kollektiv zu betrachten distanziert. Wissensbestände aus der Motopädie machen es der Informantin möglich, eine neue pädagogische Idee zu entwickeln. Margot fragt nach Hintergründen und Zusammenhängen eines persönlichen Defizits und erkundet ihre persönliche Einwirkungsmöglichkeit in der täglichen Arbeit. Margot glaubt also daran, dass sie etwas bewirken kann. Erste Anzeichen von Reflexion und von pädagogischem Handlungswissen sind erkennbar.

### Segment 12

*Ja diese zwei Jahre waren sehr schön, auch sehr anstrengend. Man musste ja jeden Tag nach E-Stadt fahren, man hat die Kinder jeden Tag um 06:00 Uhr im Kindergarten abgegeben und nachmittags dann abgeholt. Und trotzdem hat das, denke ich, unserer Familie gut getan, auch wenn es sehr anstrengend war. Weil man auch vieles wieder in die Familie mit einbringen konnte. Jetzt nicht nur irgendwelche Krankheitsbilder, wenn man an irgendwas gearbeitet hat, das wollte ich auch nicht. Weil ich hab das mal erlebt in der Fortbildung bei NB-Stadt, da hat eine Mutti immer über ihren Sohn gesprochen, der Probleme gemacht hat und das fand ich so extrem. Ich hätte nie in E-Stadt mein Kind irgendwie zum Problemfall machen wollen. Da dacht ich mir würde ich nie machen, obwohl es auch Leute gehabt hat, die einem in bestimmter Hinsicht helfen konnten. Aber das wollte ich nie und hab's auch nicht gemacht.*

Margot eröffnet das 12. Segment mit einer resümierenden Bestätigung ihrer absolvierten Ausbildung zur Motopädin, wie schön, aber auch wie anstrengend die zwei Jahre der Ausbildung gewesen seien. In der bisherigen Erzählstruktur des Interviews wäre an dieser Stelle von Margot mit dem Adjektiv „prägend“ zu rechnen gewesen. Der Frage, warum Margot es differenzierter erlebt, indem sie die Bewertung „schön“ und „anstrengend“ in die Waagschale wirft und nicht von „prägend“ spricht, gehen wir nach. Was Margot mit dem Attribut „schön“ meint, lässt verschiedene Deutungen zu: Eine Lesart ist die Auseinandersetzung mit neuen Lerninhalten sowie mit dem von Margot bisher Inkorporierten. Margot hat in den zwei Jahren der Ausbildung zur Motopädin wahrscheinlich kausale Zusammenhänge zwischen Bewegung und Psyche erkannt und damit auch verbunden konkrete Handlungsstrategien verinnerlicht. Margot gewinnt vermutlich erstmals Vertrauen in ihre beruflichen Kompetenzen nach der politischen Wende.

Die Informantin entwickelt in der Zeit der Ausbildung zur Motopädin eine sich anbahnende „neue“ Berufsidentität. Der Grund für die Verwendung der Begrifflichkeiten „schön, aber auch anstrengend“ könnte darin liegen, dass Margot einen Wandel ihrer Berufsidentität vollzogen hat.

Die Informantin spricht zudem von der Anstrengung, die ihr die beiden Jahre der Ausbildung zur Motopädin abverlangt hätten. Die Anstrengung begründet sie mit der täglichen Streckenbewältigung als damals junge Mutter sowie mit ihrer erfolgreichen Organisation bei der Betreuung ihrer beiden Kinder. Die Informantin bleibt in der abstrakten „Man-Darstellung“ in ihrer Erzählung. Offen bleibt, ob ausschließlich Margot allein zuständig ist, die beiden Kinder in den Kindergarten zu bringen und wieder abzuholen. Die Söhne sind zu diesem Zeitpunkt drei und vier Jahre alt. Über die genaue tägliche Verweildauer der Kinder in der Kindertagesstätte spricht Margot nicht. Was früher in der DDR selbstverständlich und allseits akzeptiert wurde, nämlich, dass Kinder sehr lange Zeiten in Kindertagesstätten verbringen, wird seit der politischen Wende auch in der ehemaligen DDR kritischer gesehen und hinterfragt. Denkbar ist, dass Margot sich während ihrer Ausbildung mit der Verweildauer von Kindern in Einrichtungen theoretisch auseinandergesetzt hat und ein Reflexionsprozess in Gang kam bezüglich ihrer eigenen Erziehungspraxis.

„Anstrengung“ könnte für Margot auch bedeuten, sich in eine neue Gruppe einzufinden zu müssen. Wir halten diese Lesart für unwahrscheinlich, da bisher von der Informantin gezeigt wurde, dass sie schon sehr früh in Gruppen agiert habe und Gruppenleitung und Gruppenverantwortung übernahm; zudem hat die Informantin angegeben, sich in Gruppen wohlfühlen zu können.

Aus Sicht der Informantin hat sich die Anstrengung der Ausbildung trotz der kleinen Kinder gelohnt und der Familie gut getan. Margot verlässt hier das Erzählschema und begründet, warum die Anstrengung der Familie gut getan habe. Das Argument, Inhalte aus der Ausbildung mit in die Familie einbringen zu können, wird von Margot angeführt. Die Informantin stellt klar, dass es nicht nur Krankheitsbilder sind, die sie aus der Ausbildung mit in ihre Familie einbringen können. Der Schluss liegt damit aber auch nah, dass es in ihrer Ausbildung demzufolge auch um Krankheitsbilder gegangen ist und es auch familiär einen Bezug zu Krankheitsbildern gegeben hat.

Margot erinnert sich an die sozialpädagogische Fortbildung. Dort sei es so gewesen, dass eine Kursteilnehmerin die Probleme ihres Sohnes thematisiert habe. Dies wird von

der Informantin negativ bewertet. Die Frage, die sich ergibt, ist: Hat eines ihrer Kinder die Disposition, sprich Defizite, die in der motopädischen Fortbildung exemplarisch bearbeitet hätten werden können? Es liegt nahe, dass Margot mit dem Gedanken gespielt hat, auch Probleme ihrer Familie mit in den Kurs zu tragen, da sie davon spricht, es sei dort kompetentes Lehrpersonal gewesen „die einem in bestimmter Hinsicht helfen konnten.“ Margot schließt das Segment ab, indem sie ihren Standpunkt, familiäre Aspekte nicht zum Inhalt ihrer Ausbildung zu machen, rückversichernd und mit Vehemenz nochmals bekräftigt und sich selbst bestätigt, genau dieses auch nicht gemacht zu haben.

### Segment 13 | Teil 1

*Ja, ich habe viele Praktikumsstellen gehabt. Ich war einmal in K-dorf an der Schule, was natürlich zu meiner vorhergehenden Ausbildung also auch mit zum Lehrer, man konnte da an vieles anknüpfen, hab dann aber im motopädischen Bereich gearbeitet mit einer vom Wohnheim und einer Motologin im Schulbereich. Da gab es bestimmte Förderstunden, wo man mit den Kindern gearbeitet hat. Ja, war ein sehr schönes Praktikum auch in der Arbeit mit den zwei Fachkräften.*

Margot beginnt das 13. Segment mit einem zugleich bestätigendem, aber auch als Rahmenschaltelement zu wertendem „Ja“. Sie beendet damit die Begründung dafür, warum es der Familie gut getan hat, dass sie die Ausbildung zur Motopädin absolviert hat. Gedanklich verabschiedet die Informantin sich von den Hinweisen, ihre Kinder nicht zum Thema in der Ausbildung gemacht zu haben. Sie beginnt einen neuen Abschnitt. Es wäre denkbar, dass Margot sonst im weiteren Verlauf des Interviews dem Erzählzwang hätte nachgehen müssen und erklären, warum es wichtig ist, familiäre Gegebenheiten nicht in den öffentlichen Raum zu tragen.

Die Informantin berichtet, viele Praktikumsstellen gehabt zu haben. Den Zeitraum klärt Margot nicht. Wir gehen davon aus, dass sich die Informantin auf den Zeitraum der Ausbildung zur Motopädin bezieht. Margot erzählt als erstes von der Praktikumsstelle in einer Schule, in der es ihr möglich war, an die Wissensbestände der ersten Ausbildung „auch mit zum Lehrer“ anzuknüpfen. Margot hat allerdings keine originäre Ausbildung zur Lehrerin. Die Informantin hat stattdessen eine Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin mit einer Lehrbefähigung. Margot drückt das aus, indem sie von „auch mit zum Lehrer“ spricht. Die Berufsidentität hat Margot – wie bereits schon mehrmals vermutet – aus einer Zeit, die lange zurück liegt. Deutlich wird an dieser Stelle des Interviews noch einmal die Verknüpfung der im Kindesalter vollzogenen Identifikation mit ihrer Lehrerin, durch deren Vorbild Margots Berufswunsch geformt wurde,

mit der realen Ausbildung zur Pionierleiterin mit Lehrbefähigung. Mit dieser Vermischung verbunden ist die noch nicht stattgefundene Reflexion der damals vermittelten Wissensbestände.

Die von Margot erwähnten Anknüpfungspunkte an ihre frühere Ausbildung benennt die Informantin nicht. Der Verantwortungsbereich von Pionierleiterinnen lag in erster Linie in der Nachmittagsgestaltung in der Schule, in denen Kinder ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln sollten und zur sozialistischen Persönlichkeit ausgebildet werden sollten. Die Befähigung, Deutsch und Kunst zu unterrichten, bedeutete, im Vormittagsbetrieb einer Polytechnischen Oberschule diese beiden Fächer zu unterrichten. Die Informantin hat ihre Ausbildung erst 1988 beendet. Im Jahr der politischen Wende hat sie diesen Beruf der Pionierleiterin ausgeübt, das heißt in der politischen Umbruchstimmung. Eine im Beruf sich ausformende gefestigte Professionalität im Handlungsfeld und damit verbundene Berufsidentität konnte sich also noch nicht auskristallisiert haben. Die Anknüpfungspunkte beziehen sich zum größeren Teil stattdessen auf ihre Kindheit und Jugend sowie auf Ausbildungsinhalte und weniger auf Erfahrungsgehalte aus dem Berufsleben.

Margot berichtet, im motopädischen Bereich gearbeitet zu haben. Wir gehen davon aus, dass Margot von der Schule spricht, in der sie ihr Praktikum absolvierte. Margot betont, sie habe „aber im motopädischen Bereich“ gearbeitet. Da das Praktikum vermutlich in einer Schule stattfand, könnte es sein, dass Margot meint, die Interviewerinnen könnten aufgrund Margots bisheriger Erzählungen in der Annahme sein, Margot wäre innerhalb des Praktikums im Schulbetrieb tätig gewesen. Vermutlich möchte die Informantin die Interpretation der Interviewerinnen dahingehend sicherstellen, während ihres Praktikums nicht im Schulbetrieb eingesetzt gewesen zu sein, sondern im motopädischen Bereich. Diese Lesart unterstreicht Margots überdauernde Berufsidentität als Lehrerin. Vermutlich war die Praktikumsstelle in einer Schule mit angegliedertem Wohnheim, in dem die Kinder untergebracht waren. Margot arbeitete während des Praktikums mit einer Mitarbeiterin des Wohnheims, vermutlich einer Sozialpädagogin oder einer Erzieherin, zusammen. Die Berufsbezeichnung dieser Mitarbeiterin spart die Informantin aus; lediglich die Verortung der Wirkungsstätte, nämlich das Wohnheim, wird thematisiert. Von einer Motologin aus der Schule berichtet Margot ebenfalls. Beide Mitarbeiterinnen seien Fachkräfte gewesen, mit denen sie zusammen gearbeitet habe. Die Motopädie wird von Margot in den unmittelbaren Wirkungsbereich des Schulbetriebs einge-

ordnet. Denkbar ist jedoch auch, dass eine Motologin auch im Nachmittagsgeschäft des Internates wirkte. Es habe bestimmte Förderstunden gegeben, in denen man mit Kindern gearbeitet habe.

Die Informantin spricht insgesamt davon, dass es ein schönes Praktikum gewesen sei, und hebt in diesem Zusammenhang die Arbeit mit den beiden Fachkräften hervor. Denkbar ist, dass die Arbeit der beiden Frauen von Margot als professionell eingeschätzt wurde, von der sie sich Handlungsmuster abschauen konnte. Das wäre ein Zeichen der sich verändernden Einstellung gegenüber ihrer persönlichen Berufsidentität. Es scheint, als würden die Inhalte der Motopädieausbildung in Verbindung mit der Berufspraxis und nicht zuletzt durch die Bindung an die beiden Frauen im Praktikum Reflexionsprozesse in Gang setzen und Margot zu intentionalem Verhalten führen.

### Segment 13 | Teil 2

*Und mein zweites Praktikum habe ich in A-Stadt gemacht. In der Stiftsakademie, in der Frühförderung. Und zu dem Zeitpunkt habe ich dann gesagt: Ich würde gern wieder mit Kindern arbeiten, ähm, Kindergarten wär natürlich auch super. Ja hab mich dann auch so ein bisschen innerlich darauf gesteuert, also dann auch später Bewerbungen schreiben und somit fertig gemacht. Und habe durch einen Lehrer von uns erfahren, dass immer noch die Möglichkeit besteht, zur Grundausbildung den Erzieher zu machen, weil er es durch die Personalchefin von uns wusste. Also wenn irgendwo jemand als Motopäde eingestellt wird, auch im Kindergarten, man muss auf alle Fälle ne staatliche Anerkennung und den Erzieher haben. Und hab dann, 2003, mein Hundert-Stunden-Programm als Erzieher in J-Stadt gemacht, bei der Sozialakademie. Und darf dadurch auch wieder als Erzieher arbeiten.*

Die Informantin ist im zweiten Praktikum im Rahmen ihrer Motopädieausbildung in einer thüringischen Kleinstadt in der Frühförderung. Die Einrichtung, in der Margot nun gearbeitet hat, ist eine Einrichtung mit konfessionellem Hintergrund. In der Frühförderstelle werden Kinder vom ersten Lebensjahr bis zum Schuleintritt betreut. Es sind Kinder, die in ihrer Entwicklung verzögert sind oder Kinder mit Behinderung. Anders als in der ersten Praktikumsstelle, bei der es sich um eine übliche Ganztagschule für Kinder der Klassen 1 bis 10 handelte, steht nun eine diagnosegeleitete individuelle sonderpädagogische Förderung, insbesondere bei Sprachentwicklungsverzögerungen und stark eingeschränkter Kommunikations- und Sozialfähigkeit im Fokus. Die Informantin führt nun aus, bei der Arbeit mit Kindern vom ersten bis zum sechsten Lebensjahr wird es ihr deutlich, wieder mit jüngeren Kindern arbeiten zu wollen. Zwar hat Margot auch im ersten Praktikum mit Kindern gearbeitet. Das geschah jedoch in einer Schule. Es deutet sich an, dass Margot in der Praktikumswirkungsstätte Schule ihre alte Berufsidentität,



die freilich vielleicht niemals voll ausgeformt gewesen war, als Pionierleiterin und als Lehrerin durch die Lehrerlaubnis für zwei Fächer noch nicht abgelegt hatte. Margots Wunsch, als Motopädin wieder mit Kindern und nicht mit Erwachsenen arbeiten zu wollen, könnte in der ursprünglichen Berufsmotivation Margots auf die Schule hin oder in ihrer früheren Arbeitserfahrung im Jugendclub begründet sein.

Margot spricht nunmehr davon, „auch“ die Arbeit im Kindergarten sei „super“. Diese vage Formulierung, die eine unausgesprochene Präferenz von Schulkindarbeit impliziert, legt den Gedanken nahe, dass Margot vor diesem Praktikum noch nicht für sich abgeklärt hatte, in welchem Handlungsfeld sie arbeiten kann und will.

Margot verfügt nun aber über eine Ansammlung von Erfahrungen und Kompetenzen, angefangen von ihrer in der Kindheit erworbenen Vorstellungen über die Arbeit mit Kindern, über das Studium zur Pionierleiterin, über die sozialpädagogische Fortbildung, über die Arbeit im Jugendclub bis hin zur Ausbildung zur Motopädin. Die angesammelten Erfahrungen und Kompetenzen in den verschiedenen Bereichen, insbesondere mit den beschriebenen Schwierigkeiten im Jugendclub, legen in Margot die Vermutung nahe, nunmehr problemlos im Kindergarten arbeiten zu können. Hinzu kommt Margots analytischer Fokus auf Defizite von Kindern, für die sie im Rahmen der Ausbildung zur Motopädin Erklärungsmuster und Handlungsstrategien erlernt hat. So scheint der Kindergarten aus ihrer Sicht nunmehr als der ideale Arbeitsplatz. Für die Ausübung ihrer vermuteten Wunschtätigkeit im Kindergarten fehlt Margot jedoch die staatliche Anerkennung. Margot formuliert, es wäre „auch super“, im Kindergarten arbeiten zu können, d.h. Margot sieht den Kindergarten für sich als Option. Wäre ihr damals ein geeignetes Stellenangebot im Rahmen der Frühförderung angeboten worden, gehen wir davon aus, hätte es Margot eher angenommen. Die Formulierung, sie habe sich „innerlich darauf gesteuert“, im Kindergarten zu arbeiten, lässt die Interpretation zu, dass erst allmählich der Wunsch in Margot gewachsen ist, im Kindergarten zu arbeiten, und dass ihr das anfangs noch nicht klar gewesen ist. Erst als Margot „später“ Bewerbungen schreibt, scheint der Entschluss Erzieherin zu werden gefestigt und „fertig“ zu sein.

Während der Ausbildung zur Motopädin erfährt Margot später von einem Lehrer, es sei möglich, noch den „Erzieher zu machen“; der Lehrer wisse es von der Personalchefin. Der Lehrer, der wahrscheinlich im Rahmen der Ausbildung zur Motopädin Margots Lehrer war, hat Margot von der Möglichkeit einer „Grundausbildung“ zur Erzieherin erzählt. Abgesichert wird diese Information durch den erklärenden Hinweis, der Lehrer

habe diese Information von der Personalchefin. Margot spricht von „der Personalchefin von uns“; das lässt den Schluss zu, dass die Personalchefin der Praxisstelle, in der Margot ihr Praktikum gemacht hat, gemeint ist. „Von uns“ macht Margots Zugehörigkeit und Identifikation mit der Praktikumsstelle sichtbar. Die Formulierung deutet darauf hin, dass Margot sich in der Praxisstelle wohlfühlt hat. Möglicherweise ist „von uns“ auch ein Hinweis auf Margots Bereitschaft und Fähigkeit, sich mit dem Kollegium zu identifizieren. Das Kollegium steht hier möglicherweise für das frühere Kollektiv und Margots inkorporiertes Verständnis des Kollektivs und ihre Ausrichtung auf dieses. Die Information wird an Margot heran getragen und ihr damit auch zugetraut, die „Grundausbildung“ zur Erzieherin zu absolvieren. Margot könnte überrascht gewesen sein, dass jetzt, nach so vielen Jahren, die Möglichkeit immer noch besteht, die Erzieherinnenausbildung zu absolvieren. Margot hätte tatsächlich viel früher die Möglichkeit gehabt, diese „Grundausbildung“, die Anpassungsfortbildung zum Erwerb der staatlichen Anerkennung als Erzieherin zu machen. Sie war von der Berufsberatung zunächst auf eine falsche Fährte gesetzt worden. Zudem hat sie bis zu ihrem zweiten Motopädiepraktikum die zwingende vertiefende Ausbildung zur Erzieherin nicht für nötig gehalten, weil die Informantin sich tatsächlich bereits für gut ausgebildet hielt. Durch die Qualifikation zur Freundschaftspionierleiterin war sie aus ihrer Sicht gut ausgebildet für alle Aufgaben, die im Kindergarten auf sie zukamen. Erst jetzt öffnet sich Margot und lässt die Idee einer Qualifizierung zur Erzieherin langsam in sich reifen.

Margot argumentiert, sie sei informiert worden: wenn jemand im Kindergarten als Motopäde arbeiten wolle, bräuchte man auf jeden Fall einen Abschluss als Erzieherin. Demgegenüber hatten alle Qualifikationen Margots nicht ausgereicht, um im Kindergarten zu arbeiten. Die Begründung, warum Margot die Ausbildung zur Erzieherin machen musste, folgt also einer Institutionslogik. Margot selbst ist bisher davon ausgegangen, über die nötigen Kompetenzen zu verfügen.

Die damals 35 jährige Margot hat 14 Jahre nach der Wiedervereinigung Deutschlands die Anpassungsfortbildung zum Erwerb der staatlichen Anerkennung als Erzieherin absolviert. Margot spricht von „meinem 100-Stunden-Programm“. Die persönliche Beziehung, die das Wort „mein“ ausdrückt, macht deutlich, dass Margot das 100-Stunden-Programm annehmen konnte und sich nicht auf ihre noch im ursprünglichen Studium zur Freundschaftspionierleiterin erlernten Inhalte zurückzog. Margot hat nach der Anpassungsfortbildung einen Beruf mit staatlicher Anerkennung, und läuft nicht Gefahr,

aufgrund nicht vorhandener Qualifikation entlassen zu werden. Margot selbst sagt, sie dürfe auf der Grundlage ihres 100-Stunden-Programms wieder als Erzieherin arbeiten. Bisher hat Margot, wenn sie von ihrem Beruf gesprochen hat, noch nie von ihrer professionellen Selbstidentifikation als Erzieherin gesprochen.

#### **Segment 14.**

*Ja, ich war dann nach meiner Ausbildung, im Sommer war ich fertig und im Januar habe ich dann angefangen in KÖ-dorf als Erzieherin zu arbeiten für ein dreiviertel Jahr. Und war dann zunächst, das war 2004 und 2005 habe ich dann im Sommer direkt bei dem Träger angefangen; hab auch zwischendurch ganz viele Bewerbungsschreiben geschrieben. Entweder hier, wir hatten auch so ein bisschen mal vor vielleicht in Richtung München oder so zu gehen. Habe mich in dem Bereich viel beworben, aber wenn man sich als Frau bewirbt, zwei Kinder, der Mann noch nicht irgendwo eine Arbeitsstelle oder so, da ist es natürlich schwierig. Da hat es natürlich in der Richtung nicht geklappt. Die Kinder waren ja zu dem Zeitpunkt noch nicht so groß; Und zum Glück hat es dann hier bei dem Träger in S-Stadt dann geklappt mit der Arbeit. Habe erst in S-Stadt gearbeitet für fünf Monate und hab dann die Möglichkeit gehabt, hier anzufangen und habe dann auch, dass das hier viel Spaß macht. Wir sind hier eine kleine Einrichtung. Ich habe hier angefangen mit ungefähr 25 Kindern waren es am Anfang. Die Höchstzahl war mal 27, zurzeit haben wir 18 Kinder, was sich in nächster Zeit ändern wird. Wir werden in nächster Zeit wieder Kinder aufnehmen. Ja, was mir Spaß macht, ist die Arbeit im Hort, weil ich den ganzen Tag arbeite als Einzige von uns Dreien pädagogischen Fachkräften. Die anderen zwei teilen sich eine Volltagsstelle, und ich habe sozusagen eine Volltagsstelle und arbeite sieben Stunden zurzeit hier. Und bin dann vormittags in der Gruppe oben im Kindergarten und nachmittags betreue ich hauptsächlich den Hortbereich. Bin sozusagen die Horterzieherin nachmittags für die Kinder, die von der Schule hierher kommen, ihre Hausaufgaben machen, Freizeitgestaltung. Sind glücklich dieses Jahr mal mehr als vier oder sechs Kinder zu haben. Haben auch welche, die jetzt regelmäßig hierher kommen. Was natürlich auch wieder viel mehr Spaß für mich macht, dass man regelmäßig mit einer bestimmten größeren Kinderanzahl dann nachmittags arbeiten kann und nicht nur manchmal mit eins, zwei Kindern, die dann nachmittags in den Hort gekommen sind. Mit denen man da nicht nur extra Dinge machen kann, wenn man oben teilweise noch zehn Kindern da hat im Kindergartenbereich und wenn man die nachmittags teilweise mal alleine betreut hat, werden die Hortkinder da mit in den Bereich reingenommen.*

Mit einem bestätigenden und zugleich als Rahmenschaltelement fungierendem „Ja“ führt Margot ihre Erzählung fort, im Sommer 2003 mit der Ausbildung fertig gewesen zu sein. Margot meint vermutlich, mit der Anpassungsfortbildung zum Erwerb der staatlichen Anerkennung als Erzieherin fertig gewesen zu sein, und sie habe dann im Januar 2004 angefangen, als Erzieherin zu arbeiten. Über das halbe Jahr zwischen dem Ausbildungsende und der Aufnahme ihrer Arbeit berichtet die Informantin nicht. Nach einem dreiviertel Jahr sei dieses Arbeitsverhältnis zu Ende gewesen.

Margot war vermutlich bis Oktober 2004 in einem Kindergarten beschäftigt. Im Sommer 2005 wurde sie von ihrem jetzigen Arbeitgeber, dem Träger X eingestellt, das heißt Margot war in der Zeit von Oktober 2004 bis Sommer 2005 ohne Erwerbsarbeit. Margot versucht dies mit dem Hinweis zu plausibilisieren, sie habe in dieser Zeit viele Bewerbungen geschrieben. Trotz des Erwerbs der staatlichen Anerkennung war es für Margot nicht einfach, in ein Arbeitsverhältnis zu kommen. Margot orientierte sich in der Umgebung, in der sie wohnt, was Margot mit „hier“ deutlich macht; aber auch ein Umzug in den Süden der Republik, Richtung München, zog sie in Erwägung. In der strukturarmen Gegend, in der Margot lebt, entwickelt Margot in der damaligen Arbeitslosigkeit die Idee, in den „Westen“ zu gehen, da es dort vielleicht Arbeit gebe. Der Abwanderungstrend, in den alten Bundesländern Arbeit zu suchen, war im Jahr 2005 nicht mehr stark verbreitet. „Normalbiographisch“ gesehen ist es für eine Familie mit zwei Kindern, von denen eines bereits in der Schule ist und das andere im darauffolgenden Jahr zur Schule kommt, ungewöhnlich, sich in dieser Zeit an einem anderen Ort niederzulassen, wenn es nicht unbedingte Zwänge gibt. Es scheint, als sei die Wende und das, was andere Menschen am Anfang der 1990er Jahre unternahmen, schließlich auch bei Margot voll ins Bewusstsein gekommen. Möglicherweise gibt es Parallelen zwischen dem Ankommen Margots im „Westen“ und Margots beruflichen Ankommen im Erzieherinnenberuf.

Die Informantin argumentiert, warum es trotz vieler Bewerbungen schwierig sei, auch in den alten Bundesländern Arbeit zu finden. Aus Margots Sicht ist es schwierig, als Frau mit zwei Kindern im „Westen“ Arbeit zu finden. In die alten Bundesländer umzuziehen, ohne dass ihr Mann eine Arbeitsstelle gehabt hätte, wird von Margot als schwierig eingeschätzt. Das Vorhaben, in den alten Bundesländern zu leben, wurde also nicht realisiert.

Margot ist zu dieser Zeit 37 Jahre alt und verfügt über keinerlei Berufserfahrung im Kindergarten. Die Perspektive, dass dies ein Grund sein könnte, keine Arbeit gefunden zu haben, führt Margot nicht an. Eine kritische Reflexion ihrer Bildungsbiographie als Freundschaftspionierleiterin und der damit möglicherweise verbundenen Vorstellungen politischer und pädagogischer Ideen, gerade im Hinblick auf die Möglichkeit der Anstellung im Westen der Republik, ist kein Gegenstand ihrer Darstellung. Denkbar ist auch, dass der Mann Margots zu dieser Zeit ebenfalls ohne Erwerbsarbeit war und Margot hoffte, dass einer der Eheleute in den alten Bundesländern Arbeit bekäme.

Die aufgezählten Gesichtspunkte Margots, die sich auf ihren Mann und auf sich selbst als Mutter von zwei Kindern beziehen, führen Margot zu dem Schluss, dass das Vorhaben, in die alten Bundesländer umzuziehen, „natürlich (...) nicht geklappt“ habe. Es gibt diesbezüglich aber auch einen tröstlichen Gedanken: Die Kinder seien zu diesem Zeitpunkt noch nicht so groß gewesen. Die Kinder waren zu diesem Zeitpunkt sechs und sieben Jahre alt. Die Interpretation liegt nah, dass aus Margots Sicht eine Entwurzelung der beiden Kinder zu diesem Zeitpunkt nicht undramatisch gewesen wäre, und sie erklärt, dass es „zum Glück“ in ihrem Umfeld bei dem Träger X „dann geklappt hat mit der Arbeit“ – die ersten fünf Monate hat dann Margot in einer anderen Einrichtung des Trägers gearbeitet, danach habe sie die Arbeit in der Einrichtung des Trägers angenommen, in der Margot auch noch zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet. Warum sie die Arbeitsstelle innerhalb der Trägerstruktur wechselt, wird von Margot nicht angeführt. Der plausible Grund ist die unmittelbare Wohnortnähe Margots zur jetzigen Einrichtung. Es würde auch viel Spaß machen, „hier“ zu arbeiten. Anscheinend hat es Margot in beiden Einrichtungen des Trägers die gleiche Freude gemacht zu arbeiten.

Margot ist in der Darstellungsaktivität im Interview nunmehr bei ihrer aktuellen Arbeitsstätte in der Gegenwart angekommen.

Zur jetzigen Arbeitsstelle führt Margot an: „Wir sind hier eine kleine Einrichtung“. Durch diese Aussage wird die Identifikation Margots mit der Einrichtung, in der sie arbeitet deutlich. Angefangen hat sie im Jahr 2006 mit 26 Kindern, 2007 waren es 27 Kinder und zum Zeitpunkt des Interviews 2008 sind es 18 Kinder. Die Zahl der Kinder wird sich demnächst ändern, da wieder neue Kinder aufgenommen werden. Die geringe Kinderzahl wird von Margot nicht als gute Arbeitsbedingung wertgeschätzt; vielmehr ergänzt sie, dass es in Bälde mehr Kinder würden. Margot erzählt, es sei die Arbeit im Hort, die ihr Spaß mache. Als Begründung führt die Informantin an, die Einzige der pädagogischen Fachkräfte zu sein, die vollzeitbeschäftigt ist. Denkbar ist, dass auf Grund ihrer Affinität zum Schulbereich und ihrer Lehrbefähigung im Unterstufenbereich die Tätigkeit im Hort in Margots Stellenbeschreibung aufgenommen wurde und dass sie deshalb Vollzeit arbeiten kann. Beide Kolleginnen Margots arbeiten halbtags. Am Vormittag arbeitet Margot im Gruppendienst des Kindergartens, und nachmittags arbeitet die Informantin in der Hauptsache im Hortbereich. Margot bezeichnet sich als Horterzieherin für die Kinder, die nach der Schule in den Kindergarten kommen, um Hausaufgaben zu machen. Danach gestaltet sie mit den Kindern deren Freizeit. Auf die

Arbeit am Vormittag im Gruppendienst bezieht Margot sich nicht. Es liegt der Schluss nahe, dass die Informantin sich zur Arbeit mit Schulkindern nach wie vor hingezogen fühlt, erneut liegt hier eine Nähe zu ihrem ersten Beruf, dem der Freundschaftspionierleiterin vor.

Gleichwohl gehört es auch zum originären Arbeitsfeld einer Erzieherin, in der Nachmittagsgestaltung von Grundschulkindern tätig zu sein. Die Informantin berichtet, froh darüber zu sein, dass in diesem Jahr mehr als vier oder sechs Kinder im Hortbereich angemeldet seien und dass auch Kinder dabei seien, die regelmäßig kämen. Die größere Kinderzahl und Regelmäßigkeit, mit der die Kinder kämen, seien Arbeitsbedingungen, die Margot Freude bereiteten. Demgegenüber stellt die Informantin die Situation als schwierig dar, wenn nur ein oder zwei Hortkinder den Hort besuchten und dann im Kindergarten, der räumlich durch Hausetagen getrennt ist, noch zehn Kinder betreut werden müssten. „Extra Dinge machen“, so Margot, sei mit ein oder zwei Kindern dann schwierig. Wir vermuten, es fehlt ihr in diesem Fall die Rechtfertigung dafür, mit den Hortkindern separat zu arbeiten. Die Alltagspraxis sieht vor, die Hortkinder mit in den Bereich des Kindergartens zu nehmen. Margot empfindet es angenehmer, die Altersgruppen zu trennen und mit den Hortkindern separat arbeiten zu können. Es fällt Margot schwer, altersübergreifend zu arbeiten. Ein Grund hierfür liegt wahrscheinlich in ihrer von politischen Ereignissen abgeschnittenen Berufsbiographie, die es ihr nur ein Jahr ermöglicht hatte, den gewählten Beruf der Freundschaftspionierleiterin auszuüben. Möglicherweise fällt es Margot bis heute nicht leicht, früh erlebte und selbst erlernte Arbeitsweisen und Methoden zu überdenken, zu reflektieren und zu modifizieren. Die Pädagogik der DDR sah altersübergreifende Arbeit mit Kindern nicht vor. Andererseits ist es auch verständlich, dass sie den Hortkindern ein fokussiertes eigenes Programm anbieten möchte.

Der Erzählabbruch erfolgt hier aufgrund einer Zwischenfrage der Interviewerinnen, da sie das Ende der Haupterzählung vermuteten und Margot deshalb den Raum für die Co-da genommen haben.

### **Segment 15**

*II: Mmh. Ich würde jetzt noch mal zurückgehen. Sie haben gesagt, sie haben drei Schwestern. Wie war ihr Verhältnis oder der Altersunterschied?*

*E: Meine älteste Schwester ist '63 geboren. Die zweite '64, die dritte '65 und ich '67. Also waren die Altersabstände nicht so groß. Wir haben eigentlich ein gutes Verhältnis untereinander gehabt, wenn ich jetzt auch meine eigenen Söhne sehe. Was*

*normal waren, die Streitigkeiten. Ich als Jüngste, musste mich auch bestimmten Dingen unterordnen. Hab aber auch versucht meine Dinge durchzusetzen. Nicht immer nur das zu machen, was die Älteren sagen. Und bei uns war es so, besonders meine zweite Schwester hat oftmals so die Regie geführt, wenn wir alleine waren. Waren eine Zeit lang auch mal in den Ferien alleine zu Hause, meine Mutter und mein Vater waren arbeiten, weil ich nicht in den Hort gehen wollte. Das habe ich einmal gemacht in den Ferienspielen, das hat mir nicht gefallen und da hat uns meine Mutter eben erlaubt, dass wir vier zu Hause Zeit verbringen können.*

Mit dem Wiedereinstieg in die Stegreiferzählung verdeutlicht die Informantin die Geschwisterfolge der Herkunftsfamilie. Margots drei ältere Schwestern sind im Jahresrhythmus (1963, 1964, 1965) zur Welt gekommen. Margot selbst ist zwei Jahre nach der Geburt des dritten Kindes zur Welt gekommen. Ob Margot aufgrund des zweijährigen Abstandes ein ungeplantes Kind der Eltern ist, wird nicht ausgeführt. Aus unserer Sicht ist diese Interpretation denkbar. Auffällig ist, dass die Informantin mit „meine älteste Schwester“ beginnt und die anderen beiden in der unpersönlichen Aufzählung genannt werden. Bei dieser Geschwisterkonstellation ist es denkbar, dass Margot zu ihrer ältesten Schwester die intensivste Beziehung aufgebaut hat, angezeigt durch das persönliche Fürwort „meine“. Die Altersabstände, erwähnt Margot, seien dem Jahresrhythmus folgend, nicht so groß gewesen. In Margots Erinnerungen hätten die vier Schwestern ein gutes Verhältnis untereinander gehabt. Margot schwächt die Gütequalität dieses Verhältnisses auch wieder ab, indem sie das Wort „eigentlich“ verwendet. Die Informantin gleicht die Erinnerungen an ihre Kindheit in Bezug auf das Geschwisterverhältnis mit ihrem Erleben hinsichtlich der eigenen Söhne ab. Die Informantin empfindet die Streitigkeiten als normal. Wir gehen davon aus, dass Margot in der Herkunftsfamilie die Chance hatte, eine Streitkultur zu erlernen. Eine Familie mit vier Kindern mit geringen Altersunterschieden bietet die Möglichkeit der Einordnung des Einzelnen in ein soziales Gefüge und zugleich seine eigenständige Behauptung darin. Die Familienkonstellation ließe es zu, allen vier Töchtern die Möglichkeit zu geben, Kompromissbereitschaft, Frustrationstoleranz, Statuswechsel und andere für die Identitätsentwicklung unerlässliche Kompetenzen im geschützten Raum der Familie einüben zu können.

In der Position des jüngsten Kindes hat sich Margot natürlich bestimmten Dingen unterordnen müssen. Sie muss aber gleichzeitig versucht haben, auch Eigenes durchzusetzen. Die Unterordnung scheint Margot in der Erinnerung als Gegebenheit festgehalten zu haben. Die Informantin stellt fest, sie habe die Durchsetzung ihres Willens versucht. In der Abgrenzung gegenüber den Schwestern habe Margot versucht, eigene Vorstel-

lungen durchzusetzen. Die Informantin erinnert sich, dass die zweitgeborene Tochter der Familie, wenn die Kinder allein waren, bestimmt habe. Die vier Töchter seien in den Ferien auch hin und wieder allein gewesen, da beide Eltern arbeiteten. Sie habe die Möglichkeit gehabt, in den Hort zu gehen, wollte dies aber nicht. Denkbar ist, dass Margot als jüngstes Kind der Familie durchgesetzt hat, nicht in den Hort gehen zu müssen und den älteren Schwestern zugetraut wurde, die Aufsicht der kleinen Schwester Margot zu übernehmen. Erfahrungen mit Fremdbetreuung habe die Informantin einmal in den Ferienspielen gemacht. Das habe ihr nicht gefallen, und nachfolgend habe dann die Mutter erlaubt, dass die Kinder allein zu Hause bleiben dürfen. Da Margot nur einmal die Erfahrung einer unangenehmen Ferienbetreuung gemacht hat, gehen wir davon aus, dass die Erzählerin in der ersten Klasse gewesen ist. Margots Schwestern waren dementsprechend in der dritten, vierten und fünften Klasse. Vier Kinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren einen Arbeitstag lang über mehrere Wochen allein zu Hause zu lassen, ist eine Erziehungspraxis, die eher ungewöhnlich war, da es in der DDR ein flächendeckendes Netz zur Kinderbetreuung gab. Eine solche Erziehungspraxis der Eltern setzt ein hohes Maß an Vertrauen und Zutrauen in die Kinder voraus.

Frauen und Männer der DDR hatten einerseits das gleiche Recht und die gleiche Pflicht, einer Erwerbstätigkeit nachzukommen, andererseits wurde bei der Erziehung von mindestens drei minderjährigen Kindern ein längeres berufliches Pausieren toleriert und einer beruflichen Tätigkeit gleichgestellt. Das heißt, die Mutter hätte auch zu Hause bleiben können und sich ausschließlich den vier Kindern und dem Haushalt widmen können. Auffallend ist, dass explizit die Mutter als diejenige benannt wird, die die Entscheidung getroffen habe, die Mädchen dürften allein zu Hause bleiben. Es scheint, als sei in der Familie die Mutter für die Erziehung der Töchter hauptverantwortlich gewesen – mit dem üblichen Bild des Rückzugs des Ehemannes aus der Familienarbeit.

### Segment 16

*Ja und diese Zeit haben wir dann auch gemeinsam genutzt. Dass wir dann eben den Haushalt soweit gemacht haben, wenn unsere Mutter nachmittags nach Hause kam, das se dann nicht mehr so viel machen musste. Dass wir die Zeit auch mit ihr verbringen konnten. Wir hatten, ich sag mal sozusagen, eine Problemschwester. Die nach der dritten Klasse, ich dachte nach der dritten Klasse ... müsste das ungefähr gewesen sein, in die Hilfsschule kam, also in die Lernbehindertenschule. Das war natürlich sehr prägend, weil die ersten drei oder bzw. vier Jahre, war insgesamt vier Jahre an der Oberschule waren sehr anstrengend auch für uns Schwestern, die nicht so viel für die Schule machen mussten, und mit meiner Schwester musste tagtäglich geübt werden. Und wir mussten ruhig sein zu dem Zeitpunkt, gerade wenn das abends war und meine Mutter nachmittags von der Arbeit kam. Ja mussten wir*



*dann schon immer ein bisschen Rücksicht auf unsere dritte Schwester nehmen. Das war dann schon prägend. Das war oftmals so, dass man dann auch mal zu ihr geguckt hat. Sie war in der Hilfsschule neben unserer Schule die ersten, ne war nur ein Jahr neben unserer Schule. Man muss dann auch eben oftmals erleben, wie solche Kinder, Schüler oftmals behandelt wurden von sagen wir mal Normalschülern. Auch wenn sie zum Bus kam dann später, weil die Schule zugemacht wurde und woanders neu aufgebaut wurde. War dann schon also ziemlich makaber.*

Das 16. Segment eröffnet die Erzählerin wieder mit „Ja“. Margot scheint vor einer neuen Stegreiferzählung mit dem Wort „Ja“ ihre Erinnerungen zu sammeln und sich selbst ihre Gedanken kurz zu bestätigen. Die Formulierung „diese Zeit“, von der die Informantin erzählt, bezieht sich auf die im vorherigen Segment berichtete Zeit, in der die Kinder in den Ferien, während die Eltern arbeiten gingen, allein zu Hause waren. Die Schwestern hätten die Zeit gemeinsam genutzt, berichtet die Informantin. Die Kinder waren zum Zeitpunkt zwischen sechs und elf Jahren. Zeit zu nutzen in den Ferien bedeutet für Kinder in diesem Alter gemeinsam zu spielen, ins Schwimmbad zu gehen, Bücher zu lesen oder anderen Hobbys nachzugehen. Die Formulierung „Zeit zu nutzen“ macht deutlich, dass Zeit als Ressource gesehen wird und nicht dazu da ist, sie einfach vergehen zu lassen. Es zeigt, dass Margot von klein auf gelernt hat, zur Verfügung stehende Zeit sinnvoll zu nutzen. Die Informantin berichtet gemeinsam mit ihren Schwestern, einen Teil des anfallenden Haushalts erledigt zu haben, damit ihre Mutter entlastet wurde. Die Erziehungspraxis der damaligen Zeit in sozialistisch geprägten Familien wird deutlich. Anders als im Westen der Republik, in der sich nach dem zweiten Weltkrieg das Leitbild der Hausfrau und Mutter ausbildete und in der Frauen, die ihr Leben nicht auf die Kinder und die Ehe ausrichteten, gesellschaftlich in Begründungszwänge gerieten, stand auch die Kinderziehung in der DDR unter dem Einfluss der Erfüllung der sozialistischen gesellschaftspolitischen Ziele. Weibliche Erwerbsarbeit war also selbstverständlich, da sie zur Erfüllung der Planwirtschaft notwendig war. Es war gesellschaftlich akzeptiert und wurde eher missbilligend wahrgenommen, keiner Erwerbsarbeit nachzugehen und sich ausschließlich um Kinder und Haushalt zu kümmern. In dem populären Kinderlied „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht“ von Kurt Schwane wird die Erziehungspraxis zur Erwerbsarbeit jedes arbeitsfähigen Bürgers der DDR seit 1951 transportiert. Margot begründet die Unterstützung der Mutter im Haushalt durch die Kinder, weil die Mutter auf diese Weise mit den Kindern mehr Zeit verbringen könne.

Von dem Gedanken ausgehend, Zeit mit der Mutter verbringen zu können, führt die Erzählerin dann ihre „Problemschwester“ ein. Die auffällige gemeinsame Erzählperspektive der Wir-Gemeinschaft der Schwestern berücksichtigt: „wir hatten (...) eine

Problemschwester“, gehen wir davon aus, dass das Zusammengehörigkeitsgefühl unter den Schwestern – zumindest unter den drei Schwestern, die nicht lernbehindert waren – ein gutes war. Die Befragte erinnert sich, dass eine ihrer Schwestern „in die Hilfsschule“ kam; Margot konkretisiert das noch weiter: „in die Lernbehindertenschule“. Das sei nach der dritten Klasse gewesen. Nicht ganz deutlich wird, ob nach Beendigung der dritten Klasse der Schwester selbst oder nach Beendigung der dritten Klasse Margots der Schulwechsel der Schwester an die Schule für Kinder mit Lernbehinderung vollzogen wurde. Wahrscheinlich ist Ersteres. Margot beschreibt den Schulwechsel der dritten Schwester, also der Schwester, zu der Margot den geringsten Altersunterschied hat, als sehr prägend – „prägend“ wird von Margot als suprasegmentaler Markierer an den Stellen des Interviews verwandt, wenn etwas für Margot von großer Bedeutung ist (z.B. Umzug in ein neues Haus, Arbeit im Jugendclub u.a.), oder auch im Erzählvorgang ein langer Zeitraum (z.B. sieben Jahre die gleiche Klassenlehrerin) erschlossen wird. Solche suprasegmentalen Erzählmarkierer tauchen stets an Stellen des autobiographischen Erzählzusammenhangs auf, an denen in der Lebensgeschichte Neuorientierungen und damit verbundene Unsicherheiten auftraten. Der Schulwechsel der Schwester ist ein biographischer Einschnitt für Margot; die Gründe hierfür sind die weiteren Themen des restlichen Erzählsegmentes.

Margot beschreibt nun, dass die ersten drei bzw. vier Jahre an der Oberschule auch für sie und die anderen Schwestern anstrengend gewesen seien. Der Ausdruck „Oberschule“ bezeichnet den Schultyp und nicht, wie vermutet werden könnte, die oberen Klassen einer Schule. In der DDR waren – bis auf wenige Ausnahmen, wie beispielsweise Spezialschulen für Musik oder Sport – alle allgemeinbildenden Schulen solche, die bis zur zehnten Klasse führten. Die allgemeinbildenden Schulen wurden Polytechnische Oberschulen genannt. Die ersten vier Jahre an der Oberschule in der DDR entsprechen der zeitlich der Grundschule in der Bundesrepublik Deutschland. Margot führt aus, die ersten vier Schuljahre seien auch für die Schwestern, die nicht viel für die Schule machen mussten, anstrengend gewesen. Ihrer Schwester mit Lernbehinderung musste ja fortlaufend geholfen werden. Mit ihrer Schwester sei tagtäglich geübt worden, erinnert sich die Informantin. Margots Wahrnehmung, dass die ersten Jahre in der Schule sowohl ihr als auch ihren beiden ältesten Schwestern ebenfalls nicht leicht fielen, lässt den Schluss zu, dass es nicht die Lernleichtigkeit von ihr oder den Schwestern war, die Margots Wahrnehmung bestimmt hat, sondern die Hilfestunden, die mit der Schwester mit Lernbehinderung verbracht wurden. Sicher haben die älteren Schwestern der Schwester mit Lern-

behinderung helfen müssen – und mehr natürlich noch die Mutter. Es ist anzunehmen, dass Margot und ihre ältesten Schwestern sich ebenfalls Zeit und Aufmerksamkeit der Mutter gewünscht hätten. Nach unserer Vermutung deutet Margot ein Bedürfnis nach Zeit und Aufmerksamkeit der Mutter an, indem sie ausführt, ihr und den Schwestern sei die Schule auch nicht immer leichtgefallen. Die Schwestern sollten ruhig sein, wenn mit der dritten Tochter gelernt wurde.

Der Abend wird sodann nochmals in den Fokus der Erzählung gerückt und in Bezug zur Erwerbsarbeit der Mutter gestellt: „gerade wenn das abends war und meine Mutter nachmittags von der Arbeit kam“. Wir gehen davon aus, dass die Belastung der Mutter sehr hoch war. Denkbar ist, dass die Mutter in Schichten gearbeitet hat. Durch die Belastung des Arbeitstages, die anfallende Hausarbeit und die intensive Bearbeitung des Schulstoffes mit der dritten Tochter war die Belastungsgrenze der Mutter erreicht, und so hatte sie ein Anrecht auf das Verständnis der Töchter in Form von Ruhe. Der Vater der Kinder wird – typisch für die Pascha-Rolle der Familienväter in beiden Teilen Deutschlands in den 1970er Jahren- für die anfallende Erziehungsarbeit nicht aufgeführt.

Margot hat sehr früh die Erfahrung gemacht, auf ihre Schwester mit Lernbehinderung Rücksicht zu nehmen. Die Informantin beschreibt, das habe sie sehr geprägt. Deutlich wird, dass eine neue Dimension von „prägender Erfahrung“ hinzukommt, nämlich dann, wenn Margot „verzichten“ muss, hier auf die Aufmerksamkeit ihrer Mutter. Es deutet sich hier im Text eine biographische Verlaufskurve des Erleidens an. Margot erzählt, sie habe nach ihrer Schwester mit Lernbehinderung in deren eigenen Schulsituation geschaut. Die Informantin bezieht sich dabei auf die örtlichen Gegebenheiten, denn die Schule, die ihre Schwester mit Lernbehinderung besucht habe, sei in den ersten Jahren neben der eigenen Schule gewesen. Sie habe erlebt, „wie solche Kinder (...) behandelt wurden“. Margot meint damit, sie habe erlebt, wie Kinder mit Beeinträchtigungen von Kindern ohne Beeinträchtigungen – die Margot als „Normalschüler“ klassifiziert – stigmatisierend behandelt wurden. Margot berichtet von Stigmatisierungserfahrungen ihrer Schwester, die sie selbst dann noch erfuhr, als die Schulen nicht mehr direkt nebeneinander lagen und ihre Schwester mit dem Bus zur Schule fuhr. Die Stigmatisierung sei, so formuliert Margot, „makaber“ gewesen. Es ist davon auszugehen, dass nicht nur die Schwester mit Lernbehinderung an den Hänseleien litt, sondern auch Margot selber.

Im gesamten Segment wird nicht darüber gesprochen, wie die Familie insgesamt mit der Lernbehinderung und den Demütigungen der Schwester umging, obwohl eine grundlegend solidarische Haltung vermutet werden kann. Die Familie investierte Zeit in die Förderung der Schwester mit Lernbehinderung. Denkbar ist der Wunsch der Familie, eine Leistungsangleichung der Schwester mit Lernbehinderung erreichen zu wollen. In welcher Form die „makabren“ Situationen Margot emotional berührt haben, erfahren wir von Margot nicht.

### **Segment 17 | Teil 1**

*Ja, ansonsten wir haben auch jetzt noch so ein gutes Verhältnis. Wir wohnen nicht alle auf einen Fleck. Wir wohnen alle so ziemlich verstreut. X-Stadt, Y-Stadt, Z-Stadt und S-Stadt. Man kann sich da nicht irgendwie jedes Wochenende besuchen. Aber wir stehen damit jetzt auch im telefonischen Kontakt.*

Margot bricht im nächsten Segment die zeitliche Abfolge ihrer Erzählung ab und reflektiert das heutige Verhältnis zu ihren Schwestern. Margot beschreibt das Verhältnis der Schwestern auch heute noch als gut. Aufgrund geographischer Entfernungen sei es allerdings nicht möglich, sich jedes Wochenende zu treffen. Sie sei in regelmäßigem telefonischen Kontakt mit ihren Schwestern.

Irritierend ist der Abbruch der Erzählung Margots über ihre Schulzeit. Dem Erzählzwang folgend, wäre es folgerichtig gewesen, nach den Ausführungen zu der Schwester mit Lernbehinderung, ihren eigenen schulischen Werdegang weiter zu erzählen. Dazu ist Margot offensichtlich nach den Ausführungen zu ihrer Schwester mit Lernbehinderung nicht in der Lage.

Anstatt die Erfahrungen ihrer eigenen Schulzeit anknüpfend zu erzählen resümiert Margot ihr Verhältnis zu ihren Schwestern: es sei auch jetzt noch ein gutes Verhältnis zwischen ihnen. Der Familienzusammenhalt wird von Margot betont. Die Vorstellung, dass sich die vier Geschwister bei geringerer geographischer Distanz voneinander möglicherweise jedes Wochenende sehen könnten, unterstreicht diese Interpretation des erlebten Familienzusammenhalts ebenso, wie die Betonung des Sachverhalts, dass die Schwestern im telefonischen Kontakt seien.

### **Segment 17 | Teil 2**

*Vielleicht noch so was zu meinen Schwestern. Zwei von uns waren an der einen Schule im Ort, die anderen zwei an der anderen Schule im Ort anfangs, wie gesagt die eine kam dann an die Hilfsschule.*

*Und was dann immer prägend ist, wenn man als kleinere Schwester ankommt und wird dann mit der größeren verglichen. Was nicht ganz so schlimm war, aber. Oder man setzt auch Dinge voraus, die man können muss, weil ja das die Große auch konnte. Und man muss dann auch zeigen, dass man bestimmte Dinge eben auch kann. Die hat dann das Abitur gemacht, meine Schwester und dann setzt man da Dinge voraus. Und was auch prägend war. Meine zweite Schwester hat dort studiert, wo ich auch studiert habe. Da kannte man auch wieder eine vor mir. Da war's so ein bisschen extremer im Studentenbereich, weil meine Schwester bei manchen Sachen bisschen durchgreifend war, was Studienzeit und so betraf, da hat man mich das manchmal spüren lassen. Aber ansonsten war es so vom Zusammenleben sehr schön. Wir haben auch sehr viel in der Nachbarschaft die Kinder mitbetreut, hatten die auch oft mit bei uns zu Hause. Also haben die mit betreut, von der Seite.*

Dem Gestaltschließungszwang folgend, beginnt Margot das folgende Teilsegment mit dem Rückgriff auf die Erzählung ihrer Schulzeit und ihrer Schwestern. Ergänzend erzählt Margot, dass die Schwestern unterschiedliche Schulen besucht haben. Zwei Kinder waren auf „der einen Schule im Ort“ und die zwei anderen Kinder waren auf „der anderen Schule im Ort“.

Aufgrund eigener Recherchen wissen wir, dass es zu der damaligen Zeit zwei Polytechnische Oberschulen in dem Wohnort Margots gab.

In welcher Konstellation die Schwestern auf unterschiedlichen Schulen waren, wird von Margot nicht ausgeführt. Auch der Grund der Eltern, die Kinder an unterschiedlichen Schulen unterzubringen, wird nicht offengelegt. Ob der anfangs im Interview eingeführte Umzug der Familie in eine andere Straße die Schulentscheidung beeinflusste, bleibt offen. Denkbar ist eine Spezialisierung einer Schule beispielweise in Form einer sogenannten Russischklasse, die in der Studentafel mehr Russischunterricht vorsah und besonders leistungsstarken Kindern vorbehalten war. Eine solche Spezialisierung könnte ein Entscheidungskriterium der Eltern Margots für die Schulwahl ihrer Töchter gewesen sein.

Die Schwester mit Lernbehinderung hat die Schule Margots, wie wir schon wissen, entweder nach der dritten Klasse oder vielleicht auch etwas später verlassen, um im Anschluss an den Besuch der Polytechnischen Oberschule eine Sonderschule zu besuchen.

Eine prägende Erfahrung Margots scheint es gewesen zu sein, als jüngere Schwester mit ihren älteren Schwestern verglichen zu werden.

Margot als die jüngste Schwester beschreibt eine Schwierigkeit des Geschwistervergleichs: bei Margot wurden Fähigkeiten vorausgesetzt, die ihre Schwestern bereits er-

worben hatten, und Margot als kleine Schwester sollte diese Fähigkeiten ebenfalls besitzen. Margot erzählt von ihrer ältesten Schwester: „ (...) die hat dann das Abitur gemacht“. Das sich auf ihre älteste Schwester beziehende Pronomen „die“ drückt eine Distanz Margots ihrer Schwester gegenüber aus. Denkbar ist, dass Margot sich von der Leistung der ältesten Schwester unter Druck gesetzt gefühlt hat. Die Erwartungen der Eltern und auch der Lehrer/Innen an Margot stiegen offenbar, nachdem ihre älteste Schwester den höchsten Schulabschluss erreicht hatte. Ob Margot den an sie gestellten Leistungserwartungen gerecht wurde, führt sie nicht aus. Die Erweiterte Oberschule, an der sie Abitur hätte machen können, hat Margot nicht besucht.

Aus den von Margot angegebenen biographischen Eckdaten geht hervor, dass sie 1974 in die Schule kam und 1988 ein Jahr lang als Pionierleiterin gearbeitet hat. Das Studium zur Pionierleiterin habe vier Jahre gedauert. Das bedeutet, dass Margot 1984 die Schule nach der zehnten Klasse beendet hatte und im Anschluss ihre Ausbildung zur Pionierleiterin absolviert hat. Das Studium zur Pionierleiterin konnte ohne Abitur absolviert werden. Die zweitgeborene Schwester der Familie hatte drei Jahre vor Margot an der gleichen Ausbildungsstätte ihr Studium zur Pionierleiterin absolviert. An der Ausbildungsstätte sei also auch wieder eine leistungsstarke Schwester bekannt gewesen. Offenkundig zog sich diese Erfahrung als „die kleine Schwester“ wie ein roter Faden durch Margots Kindheit und Jugend. Als jüngste Schwester habe Margot in vielen Situationen erlebt, dass eine ihrer älteren Schwestern vor ihr am gleichen Ort gewesen ist. Margot hat sich dadurch unter Druck gesetzt gefühlt, Erwartungen anderer Menschen gerecht zu werden, die durch Vorerfahrungen mit ihren Schwestern entstanden waren. Um diesem Vergleich in der Ausbildung zu entgehen, hätte Margot einen anderen Ausbildungsberuf oder einen anderen Ort der Ausbildung wählen müssen. Die Gründe, warum Margot sich nicht für eine andere Berufsausbildung entschied, werden von ihr nicht genannt. Denkbar ist, dass die Entscheidung über den beruflichen Werdegang Margots, nicht eigenverantwortlich von ihr gefällt werden konnte, sondern wie in der ehemaligen DDR üblich, nach volkswirtschaftlichem oder bildungspolitischem Bedarf von den zuständigen Funktionären getroffen worden ist.

Die Erfahrungen, die Ausbilder und Dozenten mit Margots Schwestern gemacht hatten und die sich daraus ergebenden Erwartungen an Margot, hat sie in ihrer Studienzeit extremer als in ihrer Schulzeit erlebt. Margot beschreibt, ihre Schwester sei im Studium „durchgreifender“ gewesen, und sie habe das später zu spüren bekommen. Offen bleibt,

was Margot damit meint, wenn sie sagt, ihre Schwester sei „durchgreifender“ gewesen. Es erschließt sich nicht, an welchen Stellen eine Studierende die Chance hat, innerhalb des Studiums durchgreifen zu können. Eine Lesart lässt vermuten, dass Margot ein Verb missverständlich verwendet und meint, dass ihre Schwester Lerninhalte schneller und erfolgreicher erbracht habe als Margot und dadurch selbstbewusster, strukturierter und geradliniger gewesen ist, oder aber temperamentvoller und über die Stränge schlagend – was Margot als „durchgreifend“ veranschaulichen könnte. Die Erfahrungen, die Lehrkräfte und auch Kommilitoninnen mit Margots Schwester machten, wurden auf Margot übertragen und für sie als Erwartungen spürbar. Eine andere Lesart ist, dass Margots Schwester eine Funktion innehatte, die sie durchgreifend ausführte. Eine solche Funktion könnte beispielsweise die der Gruppenleiterin der Seminargruppe gewesen sein, die beispielsweise darüber befand, ob Urlaubsanträge der Studierenden genehmigt oder abgelehnt wurden, je nachdem, wie sich eine Studierende aus Sicht der Gruppenleiterin führte. Denkbar ist, dass Margots Schwester in dieser Position hart und kompromisslos, eben „durchgreifend“, Entscheidungen über andere Studierende traf. In Folge dieser Entscheidungen entstehende Sympathien und Antipathien von Studierenden und Lehrkräften Margots Schwester gegenüber fielen möglicherweise später auf Margot zurück. Die Ausbildung zur Pionierleiterin dauerte vier Jahre. Margots Schwester begann ihr Studium drei Jahre vor Margot. Sie war demzufolge im letzten Studienjahr, als Margot ihr Studium im selben Ausbildungsinstitut aufnahm. Es stellt sich die Frage, wie Margots Schwester über einen Zeitraum von drei Jahren eine solch nachhaltige Wirkung, wie sie Margot beschreibt, hinterlassen konnte. Margot wurde mit ihrer Schwester bei einer Studierendenanzahl von ca. 400 in direkten Bezug gebracht; warum das so war, bleibt ebenfalls offen. Denkbar ist, dass Margot und ihre Schwester Funktionsträgerinnen gewesen sind.

Im Ausbildungsinstitut war es – so Margot – bis auf den Vergleich mit der älteren Schwester „so vom Zusammenleben“ sehr schön. Die Formulierung des „Zusammenlebens“ der Studierenden weist auf eine Unterbringung aller Studierenden in einem Internat hin.

Margot beendet nun aber unvermittelt ihre Erzählung über die Zeit ihres Studiums und überrascht mit einem Themenwechsel zur Kinderbetreuung in der Nachbarschaft. Der thematische Bruch in der Erzählung deutet darauf hin, dass Margot die Erzählung nicht vervollständigen wollte.

Margots Wortwahl der Kinderbetreuung der „Nachbarschaftskinder“ lässt verschiedene Lesarten zu. Meint Margot die Kinder in der Nachbarschaft des Internates, der Ausbildungsstätte oder die Kinder der Nachbarschaft in ihrem Heimatort? Sollte Margot einen kompletten Themenwechsel sowohl örtlich, als auch zeitlich und inhaltlich vorgenommen haben, unterstützt es die Annahme, dass Margot die Erzählung nicht vervollständigen wollte. Margot führt aus, sie habe die Kinder mit bei sich zu Hause gehabt. Verbleibt Margot örtlich in der Erzählung, würde der Bezug, die Kinder „mit bei uns zu Hause“ betreut zu haben, deutlich machen, dass die Ausbildungsstätte für Margot das „zu Hause“ gewesen ist. Eine Identifikation mit ihrer Ausbildung zur Pionierleiterin wäre dann nicht zu leugnen. Denkbar ist demgegenüber auch ein kompletter Erzählabbruch des Berichtes über die Ausbildung und die Aufnahme einer thematisch neuen Erzählpassage über ihre Betreuung der Kinder der Nachbarschaft in der Umgebung ihrer Herkunftsfamilie.

### Segment 18 | Teil 1

*II: Und ihre Eltern, wie war das Verhältnis?*

*E: Dadurch, dass meine Mutter uns, wie sagt man, betreut hat. Mein Vater hat oftmals so Dienste gehabt und war nicht jetzt immer abends so präsent oder erst spät abends präsent. War doch ich denk mal die Hauptbezugsperson so in der Woche meine Mutter. Und auch prägend also (...) wir ham (...) halt meine Mutter dann äh teil äh später nochmal was mit' m Rücken hat, wir ham die fast täglich dann noch mal von der Arbeit abgeholt, mit ihr zusammen eingekauft und dann nach Hause gegangen. Sie hat sich dann auch immer mit dafür interessiert, also wie das wo in den einzelnen Klassen lief, also bei den einzelnen Mädchen. Ja und hat auch versucht, das ist ja nicht leicht bei vier Kindern, die kurz hintereinander kamen, dann noch ungefähr jeden gerecht zu werden. Ja also für mich war meine Mutter schon sehr prägend. Obwohl ich meinen Vater auch als prägend empfand. Die haben sich beide um uns gekümmert, waren beide mit in den Elternaktiven oder so mit aktiv und haben sich da nicht nur um uns da gekümmert, wie es manch andere heute macht, sondern wirklich um die Klassenbelange. Bei mir war mein Vater Elternaktiv, der hat dann manches erst dort erfahren und nicht unbedingt von mir. Weil ich nicht so viel zu Hause von der Schule erzählt hab. (.) Aber ansonsten konnten se sich auf mich verlassen. In der Schule liefs. Man muss ja nicht jedes Ding breit treten, was in der Schule unbedingt läuft. (') Ob irgendein Lehrer nicht so nett war oder nett war, war nicht so wichtig.*

Es fällt auf, dass Margot die passenden Worte für die Beschreibung der Aufgabe ihrer Mutter sucht: „(...) wie sagt man, .. betreut hat“. Margots Mutter habe die Kinder betreut, sie war es demnach, die für die Kindererziehung zuständig gewesen ist. Denkbar ist, dass Margot aufgrund ihres pädagogischen Berufes korrekte Fachtermini verwenden möchte und ihr Worte wie „kümmern“ zu gehaltlos vorgekommen sind und Verben wie



„erzogen“ oder „gebildet“ unnatürlich gewirkt hätten. Der Begriff „Betreuung“ schließt vermutlich aus Margots Sicht all die Bedeutungen – kümmern, erziehen, bilden – ein.

Die begonnene Begründung dazu, welche Auswirkungen die Betreuung der Mutter auf Margot und ihre Schwestern gehabt hat, wird von Margot nicht weitergeführt. Denkbar ist in der bisherigen Struktur des Interviews das Abzielen Margots auf den prägenden Einfluss der Mutter auf die Kinder. Der Vater sei abends oft gar nicht oder erst sehr spät zu Hause gewesen. Margots Vater habe Dienste gehabt. Welchen Berufen Margots Eltern nachgegangen sind, bleibt offen. Die Anwesenheit des Vaters wird mit dem Wort: „präsent“ von Margot beschrieben. Möglicherweise wurde die Anwesenheit des Vaters von Margot als aktive Teilhabe am Familienleben erlebt oder als Dominanz. In der Woche sei die Mutter die Hauptbezugsperson von Margot gewesen, das lässt den Schluss zu, dass es an den Wochenenden einen Bezugspersonenwechsel gab. Denkbar ist, dass am Wochenende die Routinehandlungen, wie einkaufen, waschen, bügeln u.a., die in der Woche von der Mutter erledigt wurden, ersetzt wurden durch Arbeiten am Haus, im Garten, am Auto o.Ä., in die die Töchter ebenfalls eingebunden waren und so die Eltern zeitlich zwischen Wochentagen und Wochenenden aufgeteilt, jeweils Bezugspersonen waren.

Margot erzählt, ihre Mutter sei später rückenkrank gewesen, und die Töchter hätten die Mutter fast täglich von der Arbeit abgeholt und seien im Anschluss mit der Mutter einkaufen gewesen und gemeinsam mit ihr nach Hause gegangen. Die Rückenkrankheit der Mutter wird von Margot zeitlich nicht datiert; es bleibt offen, wie alt Margot damals war. Margot erinnert sich gut an diese Zeit und beschreibt die Zeit als prägend. Die Informantin spricht ebenfalls nicht darüber, ob täglich alle vier Schwestern oder immer nur eine der Schwestern oder auch in verschiedenen Geschwisterkonstellationen die Mutter von der Arbeit abgeholt hätten. Die gemeinsame Zeit des Weges und des Einkaufs haben die Schwestern und ihre Mutter genutzt, um von der Schule zu berichten. Die Informantin erzählt, es sei ihrer Mutter wichtig gewesen, sich jedem Kind einzeln zu widmen und sich danach zu erkundigen, wie es ihren Töchtern in den einzelnen Klassen erging. Ein Fokus des Interesses der Mutter lag auf den Erfahrungen der Töchter in der Schule. Die Informantin erzählt, die Mutter habe versucht jedem Kind gerecht zu werden. Wir gehen davon aus, dass es aus der Sicht Margots der Mutter nicht immer gelungen ist, allen Kindern gerecht zu werden. Margot verdeutlicht, dass die Familienkonstellation der kurz nacheinander geborenen vier Kinder der Grund dafür gewesen

sei, dass es nicht leicht war, allen Kindern gerecht zu werden. Die Erklärung zeigt, dass Margot über die Situation ihrer Herkunftsfamilie nachgedacht hat und ein Reflexionsprozess vorausging.

Unterstützend bei der Reflexion war möglicherweise die eigene Mutterrolle, die Margot nunmehr einnahm und die es ihr ermöglichte, selbst als Mutter die Rolle ihrer Mutter zu reflektieren. Die Passage zu ihrer Mutter beendet Margot mit dem Wort: „prägend“. Mit dem gleichen Wort hatte sie die Erzählung zu ihrer Mutter begonnen.

Im Anschluss widmet Margot ihre Gedanken dem Vater, und als habe Margot ein schlechtes Gewissen dem Vater gegenüber, beginnt sie den Satz: „Obwohl ich meinen Vater auch als prägend empfand.“ Der Schluss liegt nah, dass Margot durch die ihrer Mutter gewidmeten vorangegangenen Ausführungen das Gefühl hatte, ihren Vater in den Ausführungen nicht ausreichend gewürdigt zu haben. Anschließend führt Margot beide Elternteile zusammen und berichtet eher distanziert: „ (...) die haben sich beide gekümmert.“ Die Formulierung legt die Interpretation nah, dass die Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern auf sachlicher und aktionistischer Ebene angesiedelt waren und weniger auf der emotionalen Ebene. Margot führt aus, in welcher Weise sich die Eltern um sie, die Töchter, gekümmert hätten. Mutter als auch Vater seien beide sowohl im Elternaktiv gewesen als auch „so mit aktiv“. Im Elternaktiv hätten sich die Eltern nicht nur um die Belange der Töchter gekümmert, sondern um die Belange aller Kinder der Klasse. In der Erzählung verlässt Margot die Ebene der Erinnerung an ihre Kindheit und bringt ihren Erfahrungsschatz als Erwachsene mit ein. Margot stellt den direkten Vergleich zu ihren Erfahrungen mit den angeblich ganz individualistisch egozentrischen Orientierungen einiger heutiger Elternsprecher an. Ob Margot die Erfahrung aus der Perspektive einer Mutter oder aus der einer Erzieherin wiedergibt, bleibt offen. Denkbar ist auch eine Aufsichtung beider Perspektiven.

In Margots Schulklasse sei der Vater im Elternaktiv gewesen. Elternaktive sind von der Elternversammlung einer Klasse gewählte Elternvertreter, die sich in der Regel monatlich trafen. Die Arbeit des Elternaktivs, des sogenannten Unterstützerkollektivs, bestand vorrangig darin, Aktivitäten und Veranstaltungen wie beispielsweise Sportnachmittage zu planen oder Besichtigungen in Betrieben zu organisieren. Eine weitere Aufgabe bestand aber auch darin, über die Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu beraten. Überraschend ist, dass der Vater Margots und nicht ihre Mutter im Elternaktiv war. Im bisherigen Interview wurde der Vater Margots von ihr so beschrieben, als sei er ledig-

lich abends und an Wochenenden aktiv für die Familie dagewesen. Die Mitarbeit im Gremium des Elternaktives steht im Widerspruch zum Bild, welches bisher durch Margot vom Zeitbudget des Vaters gezeichnet wurde. Eine mögliche Lesart ist, dass jeweils zwei Kinder der Familie in der einen und in der anderen Schule des Ortes beschult wurden. Da die Eltern in beiden Schulen eingebunden sein wollten, könnten sie sich aus diesem Grund beide im Elternaktiv engagiert haben. Die Informationsdichte über die Kinder der Klasse, ihre Eltern und deren Lebensbezüge war in dem Elternaktiv hoch. Margot erzählt, der Vater hätte „manches“ erst bei der Versammlung erfahren. Es wird nicht explizit darauf eingegangen, um welche Informationen es sich handelte. Margot habe zu Hause nicht so viel von der Schule erzählt. Diese Information ist, auf der Folie, die Margot an anderer Stelle im Interview gegeben hat, zunächst nicht ganz nachvollziehbar. Zum einen schilderte Margot, dass sie mit der Mutter täglich über schulische Belange sprach. Selbstverständlich ist die Mutter ein anderer Adressat als der Vater, doch bei gemeinsamer Haushaltsführung ist es durchaus üblich, dass Mutter und Vater Informationen austauschen, zumal der Vater im Elternaktiv war und so Interesse an den schulischen Belangen gehabt haben dürfte. Es ist anzunehmen, dass Margot die amtlichen und kollektiven Informationen der Schule aus der Sicht des Vaters nicht hinreichend wiedergab. Zudem gibt es noch einen anderen Grund für den Nachinformationsbedarf des Vaters: wir erfahren von Margot, dass ihr Vater häufig erst spät nach Hause kam und es sicher nicht immer Gelegenheit gab, von der Schule zu erzählen – mit Ausnahme des Rücklaufs der Informationen aus der Schule, hätten sich die Eltern allerdings auf Margot verlassen können. Die Beschreibung: „es lief“ scheint zu meinen, dass die Leistungen Margots keinen Grund zur Sorge gaben. In der distanzierten „Mandarstellung“ unterstreicht Margot noch einmal, es sei nicht notwendig gewesen, Informationen aus der Schule „breit zu treten“. Die Formulierung: „breit zu treten“ meint vermutlich, Informationen zu Hause zu erzählen und auszuwerten. Ob Lehrer nett oder nicht nett seien, sei aus Margots Sicht nicht wichtig. Denkbar ist, dass Margot es in schlechter Erinnerung hat, dass von ihr erwartet wurde, täglich über die Schule zu sprechen.

### **Segment 18 | Teil 2**

*Aber ansonsten, wir haben viel gemeinsam gemacht. Wir sind viel zusammen in den Urlaub gefahren. Also die Zeit die wir hatten, haben se immer versucht mit uns gemeinsam zu machen, ob se uns mit in den Garten rausgenommen haben, das hat meistens mein Vater zu der Zeit gemacht. Sind zusammen in den Garten rausgegangen, haben bestimmte Arbeiten gemacht, so säen, das hat ja immer Spaß gemacht*

*oder ernten. Unkraut zupfen nicht so, aber diese Hauptsachen, (.) die waren immer sehr schön. Ja.*

Der zweite Teil des Segments wird von Margot mit den Worten „aber ansonsten“ eingeführt und bezieht sich unmittelbar auf die letzten Ausführungen des vorherigen Teilssegments. Vermutlich weiß Margot, dass ihre Eltern sich damals von ihr gewünscht hätten, mehr von der Schule zu erfahren. Es scheint Margot bewusst zu sein, dass sie die elterliche Erwartung nicht erfüllt hat. Das war aber aus Margots Sicht keine wesentliche Einschränkung des Familienlebens.

Die Familie habe viel gemeinsam gemacht, sei in den Urlaub gefahren. Wohin die Familie in den Urlaub gefahren ist und in welcher Form, mit dem Zelt, dem Auto, im In- oder Ausland führt die Informantin nicht aus. Ungewöhnlich ist, dass die Familie viel in den Urlaub gefahren ist. Urlaubsplätze waren in der DDR Mangelware und wurden meist betrieblich vergeben. Nur wenige Familien hatten die Möglichkeit, oft in den Urlaub zu fahren. Konformität im politischen System erhöhte die Wahrscheinlichkeit einer Urlaubsgelegenheit. Möglich ist allerdings auch eine verklärte Erinnerung Margots, die sich an die gemeinsamen Familienurlaube in besonderer Weise erinnert – jedenfalls: Die Zeit, die die Eltern für ihre Kinder hatten, sei in weiten Teilen gemeinsam genutzt worden. Gemeinsame Zeit wurde auch im Garten der Familie verbracht. Margot erzählt, es sei der Vater gewesen, der die Kinder mit in den Garten genommen habe. Es liegt der Schluss nah, dass die Mutter nicht dabei war, wenn der Vater mit den Kindern im Garten war. Ob alle Kinder mit im Garten waren oder ob sie sich in den verschiedensten Geschwisterkonstellationen auf Vater und Mutter aufgeteilt haben, wird nicht erwähnt. Da Margot die jüngste der Schwestern war, ist es denkbar, dass die großen Schwestern auch anderen Interessen nachgingen. Abschließend werden die von Margot als „Hauptsachen“ bezeichneten Gartenarbeiten als sehr schön benannt. Es wird deutlich, dass unter die Gartenarbeitszeit neben der dominanten Bedeutung zur Mutter auch ein vertrauliches Verhältnis zum Vater bestand.

Mit dem abschließendem „Ja“ signalisiert Margot, es sei jetzt alles gewesen, was sie zu sich erzählen könne.

### **Segment 19**

*II: Was haben ihre Eltern beruflich gemacht?*

*E: Meine Mutter war Buchhalterin. (5) Mein Vater war früher in bewaffneten Organisationen tätig.*

Margot führt aus, ihre Mutter sei Buchhalterin gewesen. Nach ca. fünf-Sekunden Pause führt Margot fort, der Vater sei früher in den „bewaffneten Organen“ tätig gewesen. Auffällig ist die lange Sprechpause. Die Informantin schiebt bei den Ausführungen zum Vater das Adjektiv „früher“ ein und stellt damit den Bezug zur Vergangenheit her. Die Angehörigkeit zu den „bewaffneten Organen“ lässt auf Zugehörigkeit zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) schließen. Der Vater war zum Zeitpunkt der Wende 48 Jahre alt und die Mutter 46 Jahre alt. Denkbar ist, dass die Mutter den Beruf der Buchhalterin auch nach der Wende ausüben konnte. Bis zum Renteneintritt war es für beide noch eine lange Zeit. Zum Zeitpunkt des Interviews hatten beide Eltern das Rentenalter erreicht. Denkbar ist, dass die Mutter mit 65 Jahren, im Jahr des Interviews, in Rente gegangen war und ihrem Beruf als Buchhalterin bis zum 65. Lebensjahr nachgegangen war. Denkbar ist außerdem, dass der Vater Margots aufgrund seiner Tätigkeit bei den bewaffneten Organen der DDR die Arbeit verloren und aufgrund der Auflösung des gesamten Staatsapparates keine anschlussfähige Arbeit gefunden hat. Margot verwendet dementsprechend bei dem Vater das Adverb „früher“. Vorstellbar ist ebenfalls, dass Margot im Interview an die Erzählung ihrer Kindheit im letzten Segment anschließt. Beide Eltern waren zur Wende in einem Alter, in dem eine berufliche Neuorientierung möglich gewesen wäre. Von der Tätigkeit der Eltern nach der Wende erfahren wir nichts.

*I2: In was für?*

*E: Also mein Vater war mehr so in bewaffneten Organen sozusagen tätig, ja.*

Mit einem einleitendem „also“ führt Margot das Interview fort. Dem vorher Gesagten anschließend wiederholt Margot, ihr Vater sei „mehr so bei den bewaffneten Organen“ tätig gewesen. „Mehr so“ lässt darauf schließen, dass die Arbeit des Vaters andere Tätigkeiten einschloss. Eine andere Lesart lässt auf Unsicherheiten Margots schließen, welche Informationen den Interviewerinnen zugänglich gemacht werden sollten. Welcher Tätigkeit der Vater außerdem nachging, benennt Margot nicht. Es könnte ebenfalls sein, dass Margot die Informationen darüber fehlen, was ihr Vater außerdem gearbeitet hat. Das Halbwissen über den Sachverhalt könnte auf ein Vater-Tochter Verhältnis hinweisen, welches nicht sehr vertrauensvoll war, denn sonst hätte Margot wissen können, welcher Beschäftigung der Vater nachgegangen ist. Wäre das Verhältnis zum Vater allerdings dennoch vertrauensvoll gewesen und wäre Margot infolgedessen über die Tätigkeit des Vaters vollumfänglich informiert gewesen, wäre hier

von einer bewusst verschleiernenden Ausdrucksweise Margots im Hinblick auf die staatsnahe Tätigkeit ihres Vaters in der DDR auszugehen.

Die Angaben Margots zum Beruf ihrer Mutter werden eindeutiger formuliert.

*I2: Was ist denn ein bewaffnetes Organ?*

*E: Ja, die es so zu DDR-Zeiten gab. War so zum Teil auch beim Wehrkreiskommando mit tätig.*

Margot beantwortet die Verständnisfrage nach ihrer Formulierung: „bewaffnetes Organ“ mit dem Hinweis darauf, dass „die bewaffneten Organe“ gemeint seien, die es zu DDR Zeiten gegeben habe.

Der Begriff „bewaffnete Organe“ ist ausschließlich ein Begriff der DDR und wurde dem sowjetischen Vorbild nachempfunden. Der Begriff sollte den Zusammenhang zwischen Staatssicherheitsdienst, Polizei und Militär verdeutlichen. Zu den bewaffneten Organen der DDR gehörten die Nationale Volksarmee (NVA), die Grenztruppen der DDR (GT), Zivilverteidigung der DDR (ZV der DDR), die Volkspolizei (DVP), Bereitschaftspolizei (VPB), Transportpolizei (TPP), Kampfgruppen der Arbeiterklasse und das Ministerium und die Einrichtungen für Staatssicherheit. Bewaffnete Organe bildeten die Gesamtheit der mit Waffen ausgerüsteten Kräfte, die zur inneren Ordnung und zur Landesverteidigung eingesetzt worden sind. Sprach man in der DDR umgangssprachlich von den „bewaffneten Organen“, bezog man sich meist auf die Nationale Volksarmee. Den Angehörigen der bewaffneten Organe standen zudem sehr gute Bezahlungen sowie Rentenversorgungen und Sondervergünstigen zu.

Vielleicht sind die gute Bezahlung und die Sondervergünstigen eine Erklärung, warum die Familie häufig in den Urlaub fahren konnte.

Margots Vater sei „zum Teil auch beim Wehrkreiskommando“ gewesen. Die Vermutung liegt nah, dass Margots Vater Angehöriger der Nationalen Volksarmee war und zum Teil auch beim Wehrkreiskommando gearbeitet hat. Der Hinweis, er sei „zum Teil“ mit beim Wehrkreiskommando tätig, lässt die Interpretation zu, dass das Wehrkreiskommando nicht die einzige Wirkungsstätte des Vaters war.

*I2: Wehrkreiskommando - die haben vormilitärische Ausbildung oder so was gemacht?*

Unsicher bringt eine Interviewerin ihre Ahnung dessen, was ein Wehrkreiskommando sein könnte, zum Ausdruck. Die Interviewerin vermutet, das Wehrkreiskommando sei für die vormilitärische Ausbildung zuständig gewesen.

*E: Vormilitärisch oder haben dann für die lang ääh langjährig also das hat ja das Wehrkreiskommando damals gemacht, die jetzt zehn Jahre oder so gehen wollten oder 3 Jahre.*

Die Informantin bestätigt die Aussage der Interviewerin und ergänzt, dass das Wehrkreiskommando für die Wehrpflichtigen, die freiwillig drei- oder zehnjährige Verpflichtungen eingegangen sind, zuständig gewesen sei. Sogenannte „Längerdienende“ konnten als Unteroffizier auf Zeit mit einer Regeldienstzeit von drei Jahren oder als Berufsoffizier mit einer Regeldienstzeit von zehn Jahren oder als Fähnrich mit einer Regeldienstzeit von 15 Jahren oder als Offizier auf Zeit mit einer Regeldienstzeit von drei Jahren oder als Berufsoffizier mit einer Regeldienstzeit von 25 Jahren tätig sein. Vermutlich berichtet Margot von der Aufgabe des Wehrkreiskommandos, wehrtaugliche Männer als Längerdienende zu gewinnen, weil das die Aufgabe ihres Vaters war.

*I2: Bei der Armee dann meinen sie? Und die hat er ausgebildet? Oder?*

Die Interviewerin macht mit ihrer Frage die Fremdheit mit dem Sachverhalt der „bewaffneten Organe“ der DDR deutlich, indem sie fragt, in welchem Rahmen er tätig war, ob in der Armee oder in der Ausbildung.

*E: Na mit gewonnen. Er war mehr in der Gewinnung tätig von Leuten. Also die haben doch dann diese Untersuchung gemacht wer in der Armee sein kann und so was.*

Margot antwortet spontan und selbstverständlich, ihr Vater sei bei der Gewinnung von Menschen für die Armee tätig gewesen.

Es waren häufig Unteroffiziere oder Offiziere in den Wehrkreiskommandos, denen die Polytechnischen Oberschulen zugewiesen wurden, um als „Offizier zur Nachwuchsgewinnung“ tätig zu sein. Die Nachwuchsgewinnung war an Zielvorgaben, sogenannten Kennziffern orientiert, die es zu erfüllen galt. Die Offiziere arbeiteten daran, so viele junge Männer wie möglich zu rekrutieren.

Ganz selbstverständlich spricht Margot eine Untersuchung an, mit deren Hilfe festgestellt werden sollte, wer in die Armee aufgenommen werden konnte. Margot beendet den Satz mit der Wortgruppe: „und so was“. Dieser Nachsatz unterstreicht möglicherweise die Unsicherheit oder Verschleierungstendenz über das berufliche Wirken ihres

Vaters. Die Vermutung liegt nah, dass der Vater Margots – wenn sie von „Untersuchung“ spricht – Arzt gewesen sei.

*I2: Ach so, die haben also geguckt, ob die schiefe Füße haben, krummen Rücken oder?*

Die Interviewerin nimmt diesen Gedanken auf und fragt nach der von Margot angesprochenen Untersuchung, für die der Vater zuständig gewesen sein soll. Aus der Annahme jetzt zu wissen, um welche Art von Untersuchung es sich handelt, zielt die Frage der Interviewerin auf die Tauglichkeit des menschlichen Körpers der ins Auge gefassten Dienenden ab.

*E: Das hat ja der Arzt gemacht. Die haben ja dann eingeteilt, wo, wer, was weiß ich bei den (!) Fallschirmspringern oder irgendwo dann tätig sein kann.*

Margot antwortet, dass für die physische Gesundheitsfeststellung ein Arzt zuständig gewesen ist. Margots Vater ist demnach kein Arzt gewesen. Margot führt aus, es sei bei der Untersuchung darum gegangen, die zukünftige Tätigkeit und den Einsatzort bei der Nationalen Volksarmee für die gewonnenen Männer einzuteilen. Auffällig ist, dass Margot als Beispiel die Fallschirmspringer anführt, eine Spezialeinheit der Nationalen Volksarmee der DDR. Vermutlich kam es eher selten zur Einteilung der Männer in die Gruppe der Fallschirmspringer. Denkbar ist, dass Margot zeigen will, dass sie nicht sicher weiß, was ihr Vater genau tat. Eine andere Lesart ist, deutlich machen zu wollen, dass ihr Vater zur Rekrutierung von Spezialtruppen beigetragen hat. Eine dritte Interpretation zeigt die Möglichkeit auf, dass Margot mit diesem exotischen Beispiel ihre Distanz zu der Tätigkeit ihres Vaters deutlich macht.

## Segment 20

*II: Mmh, jetzt interessiert mich, dieser, es ist ja Militär, ne? Also er war beim Militär tätig. Und da ist ja auch ein relativ autoritärer Stil?*

Die Interviewerin geht nach dem vorangegangenen Gespräch davon aus, dass der Vater der Informantin beim Militär tätig war und stellt die Behauptung auf, es sei beim Militär relativ autoritärer Stil vorzufinden. Sie wird allerdings bei der Formulierung ihrer Frage durch Margot unterbrochen.

*E: Nee, mein Vater ist kein Autoritärer, nee. Das ist auch von seiner Familie, da müsste man jetzt wirklich in seine Familie reingehen. Das waren acht Geschwister. Und wenn ich meine Großeltern noch heute so vor mir sehe. Mein Großvater war ein sehr ruhiger und das ist auch irgendwie auf die ganzen Söhne und so übergegangen. Da hat auch mehr das Regime wahrscheinlich meine Oma geführt. Also so die ganzen Sachen, was Kinder und alles betraf. Mein Opa ist da bestimmt nie im*



*Vordergrund gewesen. So habe ich ihn auch nie empfunden, solange ich ihn noch bewusst miterlebt habe. Ist dann '76 dann gestorben. Und meine Oma, das war eine ganz Liebe. Die hat alles, also das Geld was sie mit hatte, mit für ihre Enkel und Kinder mit verwendet. Und die ganzen Brüder. Ich empfinde die nie als, das die jetzt total, na so in Richtung Militär oder so aufgetreten sind. Überhaupt nicht. Die sind da, die haben zwar alle so ihr Ding gemacht, sage ich mal. Aber das sie autoritär oder so, überhaupt nicht. Mein Vater auch nicht, im Gegenteil. Nee eher so, dass er auf die Probleme eingegangen ist oder so, wenn irgendetwas anstand. Da hat man sich normal darüber unterhalten, wie, wo, was lief. Aber jetzt nicht, dass er jetzt total tiefgründig nachgefragt hätte. Man gibt ja nur das weiter, auch so im Alltäglichen, was man unbedingt wiedergeben will. Vielleicht auch dadurch bedingt, weil wir vier waren. Ich mein da kommt auch bestimmt nicht jeder immer so zu Wort. Und der eine erzählt mehr, der andere erzählt weniger.*

Margot beginnt ihre Antwort, bevor die Interviewerin ihre Frage beendet hat. Und meint zu erfassen, worauf die Frage der Interviewerin abzielen könnte.

Margot führt aus, ihr Vater sei kein „Autoritärer“ gewesen. Die Situation im Interview erinnert an eine Verteidigung. Denkbar ist, dass „autoritär“ von Margot negativ bewertet wird. Den Grund dafür, dass der Vater kein autoritärer Mensch sei, sieht Margot in der Herkunftsfamilie ihres Vaters und leitet eine Hintergrundkonstruktion ein. Margots Vater habe acht Geschwister gehabt, wie viele Brüder oder Schwestern es waren, wird nicht erwähnt. Margot erinnert sich aktiv an ihre Großeltern und beschreibt: „wenn ich meine Großeltern noch heute vor mir sehe.“ Es scheint, als habe Margot ihre Großeltern in guter Erinnerung und ein gutes Verhältnis zu ihnen gehabt. Margots Großvater sei ein „ganz ruhiger“ gewesen. Die Charaktereigenschaft „ruhig“ wird von Margot möglicherweise positiv bewertet. Denkbar ist, dass „ruhig“ aus Margots Sicht das Antonym zu „autoritär“ darstellt und Margot „autoritär“ mit „laut“ in Verbindung bringt. Da Margot Pädagogin ist, ist davon auszugehen, dass Margot die Semantik des Begriffs „autoritär“ kennt. Die ruhige Art des Großvaters sei auf seine Söhne „so übergegangen“. Margot geht demzufolge nicht von einer angeborenen Disposition aus, sondern von einer Selbstverständlichkeit oder einer Weitergabe der ruhigen Persönlichkeitsstruktur durch Lernen am Modell.

Das „Regime“ in der Familie des Vaters habe „auch mehr“ die Oma geführt. Die Interpretation liegt nah, dass Margot die Situation der Herkunftsfamilie ihres Vaters auf die Herkunftsfamilie Margots oder/ und ihre Familie projiziert. Denkbar ist, dass Margot ihre Mutter ebenfalls als Regimeführende wahrgenommen hat, da Margot in der Erzählung über ihre Herkunftsfamilie den Begriff des „Regimes“ ebenfalls verwendet. Vorstellbar ist außerdem ein Bezug zu ihrer eigenen Rolle als Mutter und, sie sieht sich

ebenfalls als Regimeführende. „Regime“ ist ein Begriff, der umgangssprachlich eher mit abwertender Konnotation verwandt wird, wenn Diktaturen bzw. nicht demokratische Herrschaftsformen gemeint sind. Die Nähe zum militärischen Sprachstil, der in seiner Latenz Auswirkungen auf den Erziehungsstil der Familie hatte, kann nicht ganz ausgeschlossen werden. Margot selbst könnte diesen militärischen Erziehungsstil als Selbstverständlichkeit inkorporiert haben und selbst anwenden, sodass Margot Parallelen zwischen militärisch und autoritär nicht ziehen kann. Mit „autoritär“ verbindet Margot vermutlich Lautstärke und nicht die diktatorische Form von Erziehung. Die Formulierung: „Regime führen“ könnte Margot möglicherweise auch mit Verantwortung und Zuständigkeit gleichsetzen. Die Verantwortung für alles, was die Kinder betraf, lag bei der Oma. Der Opa sei in dieser Beziehung nicht im Vordergrund gewesen. Die Arbeit rund um die Kinder sei Sache der Frauen gewesen und das anscheinend über Generationen in der Familie Margots. Die möglichen latenten Strukturen erkennt Margot nicht. Die Rollenaufteilung war traditionell. Margot erzählt, sie könne sich nicht vorstellen, dass ihr Opa bei der Aufgabenerledigung rund um die Kinderbetreuung in der Familie im Vordergrund gestanden habe. Andererseits ist auch die Lesart denkbar, dass die Ausdrucksweise „Regime führen“ in weltlichen Kontexten allein darauf verweisen soll, dass sich Großmutter und Mutter insoweit Respekt verschaffen konnten, dass die jeweiligen Ehemänner nicht in der klassischen Vaterfamilienrolle auftreten konnten.

Margot war zum Zeitpunkt des Todes des Großvaters acht Jahre alt. Die Erinnerungen sind möglicherweise verblasst. Die Einschätzung, die Margot bezüglich ihres Großvaters vornimmt, hat Margot als Achtjährige nicht vornehmen können, sie stammen daher eher aus Erzählungen und weniger aus dem Erfahrungsschatz Margots.

Ihre Oma sei eine „ganz liebe“ gewesen, die „alles“ was sie besaß für ihre Enkel, und ihre Kinder mitverwand hat. Den Begriff „alles“ spezifiziert Margot mit: „also Geld“. Ein möglicher Grund, warum die Oma von Margot so geschätzt wird, liegt in ihrer Großzügigkeit. Finanzielles Kapital scheint es in der Familie der Großeltern gegeben zu haben, da es an viele Mitglieder der Familie verteilt wurde.

Auch die Brüder ihres Vater empfand Margot „nie als, das die jetzt total na so in Richtung Militär oder so aufgetreten sind, überhaupt nicht.“ Der Grund warum Margot ihre Onkel in der Hintergrundkonstruktion anführt und die Parallelen aufzeigt, legt nah, dass ihre Onkel ebenfalls beim Militär gewesen sind. „Die sind da“ führt Margot aus. Margot führt den Satz nicht fort. Möglicherweise waren ihre Onkel an den verschiedenen Stel-

len des Militärapparates beschäftigt und Margot möchte nicht erzählen, wo ihre Onkel beschäftigt waren. Vermutlich geht Margot davon aus, diese Informationen interessieren die Interviewerinnen nicht und/oder würden zu weit führen. Vielleicht ist es Margot auch unangenehm, über die Staatsnähe der gesamten Familie zu berichten.

Ausschließlich das Adjektiv „total“ weicht die Erzählung Margots auf. Dass Margot ihre Onkel nicht im vollen Umfang als militärisch empfand, lässt die Interpretation zu, dass es durchaus militärische Züge gegeben hat.

Margot berichtet, „alle“ hätten „ihr Ding gemacht“, aber als autoritär habe sie Margot nicht empfunden. Margot könnte damit sagen wollen, beim Militär gewesen zu sein, heißt nicht automatisch autoritär zu sein. Was Margot meint mit „ihr Ding gemacht“, führt sie nicht aus.

Eine Lesart ist, dass Margot nicht genau weiß, an welchen Positionen ihre Onkel innerhalb des Militärs eingesetzt waren und wie sie dort agierten. Margot hat sie in ihrem Umfeld nicht als autoritär erlebt.

Eine andere Lesart ist, dass die Onkel Margots selbstständig agierten und vielleicht andere Prioritäten setzten als ihre Herkunftsfamilie. Sollten die Onkel Margots nicht so exklusiv staatsnah gewesen sein wie der Vater Margots, könnte es Konflikte gegeben haben oder der Familienzusammenhalt darunter gelitten haben. Möglicherweise haben die Onkel, ohne Abgleichung an der Herkunftsfamilie Margots „ihr Ding“ gemacht. Aber autoritär seien sie nicht gewesen. Auch Margots Vater nicht.

Eher das Gegenteil sei der Fall gewesen. Auf Probleme sei der Vater eingegangen, „wenn irgendetwas anstand“. Dieser Lesart folgend, wäre es „autoritär“ im Sinne Margots, wenn nicht auf Probleme anderer Menschen eingegangen würde. Eine adäquater Umgang mit dem Begriff: „autoritär“, wäre nach dieser Lesart Margot nicht zu attestieren.

Der Vater Margots sei auf ihre Probleme eingegangen, d.h. der Vater stand Margot als Gesprächspartner zur Verfügung. Was Margot für Probleme meint, führt sie nicht aus. Der Vater ist im Alltag für die Kinder oft nicht präsent, bei akuten Problemen schien er für die Kinder da zu sein.

Margot habe sich mit ihrem Vater „normal“ unterhalten können. Es könnte sein, dass das Adjektiv „normal“ von Margot verwandt wird, um deutlich zu machen, dass „auto-

ritär“ das Gegenteil von „normal“ ist. „Autoritär“ wird von Margot nicht als normal empfunden, d.h. „autoritär“ ist eine Abweichung von „normal“.

An die Information, sich mit ihrem Vater „normal“ unterhalten zu haben, fügt sie die Detailierung „wie, wo und was lief“ an. Margots Ausdrucksweise erinnert an eine Jugendsprache. Der direkte Hinweis von Margot, der Vater habe nicht tiefgründig nachgefragt, scheint für Margot wichtig. Geht es um Probleme eines Kindes, ist es doch eher von Bedeutung „tiefgründig“ nachzufragen. Die Frage, die sich stellt ist, warum Margot die fehlende Tiefgründigkeit des Vaters an dieser Stelle zum Thema macht. Eine mögliche Lesart ist, dass Margot sich Nachfragen vom Vater gewünscht hätte.

Margot erzählt, sie habe „auch so im Alltäglichen“ nur das an Informationen weiter gegeben, was sie „unbedingt wiedergeben“ wollte. Das heißt Margot sprach sowohl in alltäglichen als auch in besonderen Gesprächssituationen nur darüber, worüber sie sprechen wollte. Margot schien gut zu überlegen, mit wem sie über was sprechen wollte. Möglicherweise fehlte eine „Kultur des Austauschs“ in der Familie und der Fokus lag auf dem Besprechen von Problemen.

Als Begründung, nur das an Informationen weiter zu geben, „was man unbedingt wiedergeben will“, führt Margot an, es könne daran gelegen haben, dass sie vier Kinder in der Familie waren die alle Gesprächsbedarf hatten. Die Überlegung zielt eher auf den zeitlichen und weniger auf den inhaltlichen Bezug der weiterzugebenen Informationen ab. Für sie schien, vermutlich auch wegen des erheblichen Aufwandes der Eltern mit ihrer Schwester mit Lernbehinderung, wenig Zeit gewesen zu sein. Margot erklärt aus der Gegenwartsperspektive die Situation in ihrer Familie zu der Zeit, als sie Kind war. Bei vier Kindern käme „bestimmt nicht jeder immer so zu Wort“, merkt die Informantin an. Die Formulierung deutet darauf hin, dass dies eine Vermutung Margots ist. Mit einer weiteren allgemeinen eigentheoretischen Einlassung, dass manche Personen mehr und andere weniger erzählen, beendet Margot ihre Erzählung. Vermutlich möchte sie die Normalität dessen herausstellen, was sie berichtet hat.

Die Verstrickung der Informantin in ihrer Erfahrungsaufschichtung wird in der oft nicht detaillierten, durch Abbrüche gekennzeichneten Erzählung und in den eingefügten Hintergrundkonstruktionen deutlich.

*I2: Und Sie? Zu was haben Sie gehört? Eher weniger oder eher mehr?*

Die Interviewerin nimmt wahr, dass die Informantin eine Eigentheorie der Situation entwickelte und sich in allgemeine Aussagen zurückzog und fragt nach, wo sich Margot selbst verorten würde, eher zu den Personen, die weniger oder die mehr erzählen.

*E: Kam darauf an. Ich denke schon, dass ich auch, also Dinge, schon erzählt habe, auch so vom, ich denke mal, nicht nur unbedingt nur Schulsachen. Vielleicht die so mehr so drum herum waren. Die einem so .. im Nachschulischen so mehr oder weniger betroffen haben. Denn Schule (') wenn's läuft, was will man da jedes Detail erzählen. Ich bin jetzt nicht eine die jetzt so ins absolute Detail geht. Gar nicht. Dadurch wahrscheinlich.*

Margot erinnert sich, sie habe eher Informationen aus dem außerschulischen Bereich erzählt. Gesprächsinhalte, „die einen (...) mehr oder weniger betroffen haben“. Es wird von Margot eine emotionale Distanz hergestellt, zu dem was sie als Kind erzählt hat. Die Distanz ist erstaunlich, da wir angesichts des im vorigen Segment Gesagten vermuten würden, wenn Margot erzählt habe, habe sie Dinge erzählt, die sie betroffen hätten.

Sie begründet ihre Auswahl der Gesprächsthemen, die „im Nachschulischen“ lagen, mit ihrer unproblematischen Schulzeit. „Wenn's läuft, was will man da jedes Detail erzählen“. Möglicherweise will Margot deutlich machen, dass die Schule ihr leicht gefallen ist und ein Austausch darüber nicht nötig war. Margot fügt eine Beurteilung ihrer selbst an. Sie sei „jetzt nicht eine, die jetzt so ins absolute Detail geht. Gar nicht.“ Damit begründet Margot ihre geringe Gesprächsaktivität innerhalb ihrer Familie und bestätigt mit „dadurch wahrscheinlich“ die selbst analysierte Ursache derselben.

### **Segment 21**

*I2: Gab es einen richtigen Konflikt so in ihrer Kindheit, in der Jugend, wo sie sagen "Oh Gott, da hatte ich richtig Muffensausen".*

In diesem Segment fragen die Interviewerinnen nach einem Konflikt der Informantin in der Kindheit bzw. Jugend, in der Margot Angst hatte. Die Frage bezieht sich auf die im vorherigen Segment gemachten Ausführungen Margots zu ihrem familiären Kontext. Die Intention der Frage war, herauszuarbeiten, ob der Umgang mit Konflikten im familiären Kontext eine Rolle bei der Entwicklung pädagogischer Professionalität gespielt hat.

*E: Ah, vielleicht in der Schule, fällt mir gerade ein. Stimmt. Das war so in der 5. Klasse, das müsste so Ende der 5. Klasse gewesen sein. Da ging's ja bei uns so manchmal da drum, dass man so überlegt hat, wer kann, also wie ist die Arbeit im Jahr gelaufen in der Klasse oder eben in den Gruppenräten. Wie soll das dann im nächsten Jahr aussehen. Also da haben auch wirklich die Kinder auch selber überlegt, wer könnte nächstes Jahr im Gruppenrat arbeiten. Und da hab ich nur so in*

*dieser Gruppenratssitzung, es waren wirklich nur die vier, fünf Kinder die das so betraf, hab ich eben gesagt, ich war eben nicht so zufrieden, was so unsere Gruppenratsvorsitzende gemacht hat und würde mir gern vorstellen, dass es jemand anderes macht der auch vielleicht wortführender ist, der sich da auch mehr durchsetzen kann in der Klasse. Ja und da ging natürlich das Theater los, da wurde sogar eine Versammlung einberufen, wie ich mir erlauben würde so etwas zu sagen. Also das war schon sehr. Und da hat mir meine Mutter im Nachhinein noch mal gesagt, dass sie dann irgendwann gesagt hat, jetzt ist Schluss, lasst mir mein Mädchen in Ruhe, ich lasse mir mein Mädchen nicht kaputt machen.*

*Ja doch, das war schon prägend. Ich habe dann schon, danach, manchmal, nicht unbedingt, vielleicht nicht immer, so meine Meinung gesagt wie, wie es hätte sein sollen, aber so im Allgemeinen schon. Man versucht sich dann trotzdem nicht unbedingt so unterdrücken zu lassen. Ich habe das so empfunden, wir sollten unsere Meinung sagen und wurde dadurch (') an den Pranger gestellt.*

*Das war schon ein sehr schwaches Erlebnis. Also, wenn man dann da sitzt und von allen Seiten irgendwas geschossen kommt, von der Mutter des Mädchens, von der Klassenlehrerin dann und von manchen Schülern, naja. Und da hat man ja nicht alle immer unbedingt auf der Seite stehen, auch wenn die vielleicht der Meinung waren. Es war nicht so. Also es das war so, dass es nicht das ganze Jahr über total lief.*

Beim Einstieg in das Segment erinnert sich Margot an einen Konflikt, den sie in der Schule erlebte. Die spontane Erinnerung wird noch einmal bestätigt: es stimme, es sei zum Ende der fünften Klasse gewesen, erinnert sich Margot, ohne zu benennen, um welchen Konflikt es sich damals gehandelt hatte. Es sei um die Jahresreflexion der Arbeit in der Klasse oder in den Gruppenräten gegangen. Mit einem Kausalsatz führt die Informantin fort, aus welchem Grund am Schuljahresende die Arbeit des vergangenen Jahres und des zukünftigen Jahres in der Klasse besprochen wurde. Es sei nur manchmal so gewesen, dass am Schuljahresende die Überlegungen zur Arbeit in der Klasse oder in den Gruppenräten thematisiert wurden. „Manchmal“ drückt aus, dass es keine Regelmäßigkeit gegeben hat.

Margot führt aus, dass überlegt wurde. Bevor Margot jedoch darüber spricht, was überlegt wurde, beginnt sie mit „wer kann“. Dieser Satz wird nicht weitergeführt. Denkbar wäre diese gedankliche Fortführung Margots: „Wer kann *den Gruppenratsvorsitz übernehmen?*“ Um den Konflikt für den Zuhörer plausibel zu machen, geht Margot an dieser Stelle dem Detailierungszwang nach und erzählt erst einmal von der Gesamtreflexion des Schuljahres, der Vorschau auf das nächste Jahr und der Eigentätigkeit und dem Mitbestimmungsrecht der Kinder in Bezug auf die Arbeit im Gruppenrat. Die Kinder hätten auch „wirklich“ selbst überlegt, wer nächstes Jahr im Gruppenrat mitarbeiten könne. Margot bekräftigt mit dem Adjektiv „wirklich“ die Besonderheit der Situation,

da Kindern der ehemaligen DDR in der Regel eher eingeschränkte Möglichkeiten der Partizipation gewährt wurden. Auf die Entscheidungen, wer im Gruppenrat mitarbeitete und wer im Elternaktiv war, hatten die Klassenlehrerinnen oder Klassenlehrer großen Einfluss. Häufig, wie auch im vorliegenden Fall, gab es Übereinstimmungen zwischen den Mitgliedern des Gruppenrats und des Elternaktivs.

Margot erzählt, in der Gruppenratssitzung, in der nur die Kinder des Gruppenrates anwesend waren, habe sie deutlich gemacht, dass sie mit der Arbeit der Gruppenratsvorsitzenden aus dem vergangenen Jahr nicht zufrieden war. Margot hätte sich vorstellen können, dass der Gruppenratsvorsitz von jemand anderem übernommen worden wäre. Nach Margots Einschätzungen wäre jemand mit mehr Durchsetzungsvermögen und rhetorischen Fähigkeiten besser geeignet gewesen für das Amt des Gruppenratsvorsitzes. Vorstellbar ist, dass Margot jemanden aus der Klasse vorschlagen wollte oder selbst gern das Amt als Grupperatsvorsitzende übernommen hätte. Als wäre es gestern gewesen, gelingt es Margot, sich emotional in die Zeit von damals zu versetzen. Ihre Stimme hebt sich. Mit erboster Stimme beschreibt Margot die Situation. Mit einer Metapher umschreibt Margot „das Theater ging los“, wahrscheinlich soll ein Szenario, ein Schauspiel mit Übertreibungen deutlich gemacht werden. Es sei damals sogar eine Versammlung einberufen worden, um zu klären, aus welchem Grund es sich die Informantin erlaubt habe, Kritik an der amtierenden Gruppenratsvorsitzenden zu äußern. Ohne den Satz zu Ende zu führen, macht Margot ihre Empörung deutlich: „Also das war schon sehr.“ Wie die Informantin die Situation empfand, wird nicht ausgeführt, sie spricht den Satz nicht zu Ende. Die Situation scheint von Margot als sehr intensiv erlebt worden zu sein. Denkbar sind Gefühle von Margot, wie Schmerz oder Erniedrigung. Margot scheinen noch die Worte für die damalige Situation zu fehlen.

Zu Beginn des Interviews führt Margot aus, wie wichtig ihre Klassenlehrerin, die Margot sieben Schuljahre begleitet hat, für sie war. Die Konfliktsituation, die Margot beschreibt, ereignete sich innerhalb der Zeit, in der Margot Schülerin der Klassenlehrerin war, die Margot „geprägt“ habe. Denkbar ist ein empfundener Vertrauensbruch der Lehrerin Margot gegenüber. Margots Mutter habe ihr im Nachhinein gesagt, dass sie selbst in der Situation des Konflikts interveniert habe. Die Mutter habe den Konflikt beendet, sie wolle, dass Margot in Ruhe gelassen werde. Margot gibt die Worte ihrer Mutter wieder: „ich lasse mir mein Mädchen nicht kaputt machen“.

Der von Margot beschriebene Konflikt liegt zum Zeitpunkt des Interviews ca. dreißig Jahre in der Vergangenheit. Ausgehend davon, dass die Kondensierung der Lebensgeschichte nicht zufällig, sondern entlang von Relevanzen erfolgt, ist die Episode in Margots Biographie von großer Bedeutung. Ein Schulkonflikt Margots, der dadurch initiiert wurde, dass die Informantin Kritik an der Arbeit der Gruppenratsvorsitzenden geäußert hatte. Die Protagonisten des Konflikts waren damals ca. zehn Jahre alt. Es ist anzunehmen, dass das Gremium des Gruppenrates einen hohen Stellenwert hatte. Es lag in der Verantwortung der Lehrerin, mit den Schülerinnen und Schülern diesen beschriebenen Konflikt zu lösen. Anscheinend war der Konflikt von so großer Reichweite, dass auch die Eltern der Kinder eingebunden waren. Die Mutter sei es gewesen, die sich in den Konflikt einbrachte. Aber nach Margots Erzählungen war es der Vater, der in ihrem Elternaktiv gewesen sei. Folgerichtig hätte es eigentlich auch die Aufgabe des Vaters sein müssen, zu agieren, wenn die Eltern der am Konflikt beteiligten Kinder aktiv geworden waren.

Warum es dennoch die Mutter Margots gewesen ist, die sich in den Konflikt einbrachte, wird nicht ausgeführt. Denkt man an Margots Ausführungen zuvor über die regimeführende Oma, könnte es sein, dass sich auch in der nachfolgenden Generation Margots Mütter um die Belange der Kinder gekümmert hat und die beiden Frauen, Oma und Mutter, zur Rollenfindung Margots als Vorbild dienten. Beide, Oma und Mutter Margots, waren demnach nicht im Vordergrund aktiv, waren aber, wenn es um die Belange der Kinder ging, vermutlich diejenigen, die aktiv wurden – möglicherweise hat Margots Vater, obwohl er Mitglied im Elternaktiv war, nicht in den Konflikt eingegriffen, um das Verhältnis zur Klassenlehrerin und zur Schule nicht zu belasten. Eventuell bezog sich die Rekrutierung von Wehrpflichtigen auch auf Margots Schule. Hätte er sich für seine Tochter und damit gegen die Gruppenratsvorsitzende aus Margots Klasse ausgesprochen, hätte er sich unter Umständen Probleme geschaffen. Die Mutter hingegen hat „ihr Mädchen“ leiden sehen und sich, ohne das Kind Margot davon zu informieren, eingemischt. Die Mutter lasse sich – hat sie später Margot erzählt – ihr „Mädchen nicht kaputt machen“. Anscheinend wusste die Mutter, dass Kinder durch einen Zensur- und Stigmatisierungskonflikt der Institution Schule nachhaltig geschädigt werden konnten. Der expressive Ausdruck der Informantin macht deutlich, welche Tragweite der Konflikt bis heute für sie hat. Die ihrer Mutter in den Mund gelegte Formulierung: „mein Mädchen“ lässt auf einen natürlichen Beschützerinstinkt der Mutter schließen, sie wollte ihr Kind schützen. Anscheinend hatte der Konflikt die Tendenz, sich immer weiter



auszudehnen. Erst im Nachhinein tauschten sich Margot und ihre Mutter darüber aus, dass sich letztere in den Konflikt eingeschaltet hat. Dieser Fakt unterstreicht sowohl das Belastende als auch die Tragweite des Geschehens. Die Mutter sei es gewesen, die unter den Konflikt einen Schlusstrich gezogen habe.

Die Rolle der Lehrerin im Konflikt wird von der Erzählerin auch nicht ausgeführt. Da Margot zu Beginn des Segmentes herausgestellt hat, dass die Kinder in der Klasse eigenverantwortlich überlegen durften, hätte es doch nah gelegen, mit den Kindern den Konflikt zu moderieren. Denkbar ist, dass das Elternhaus der amtierenden Gruppenratsvorsitzenden es nicht zugelassen hatte, mit dem Konflikt adäquat umzugehen, dass also der Druck zu hoch gewesen war. Denkbar ist auch, dass es auch für die Lehrerin berufliche Konsequenzen gegeben hätte, wenn sie Position für Margot ergriffen hätte. Denkbar ist ebenfalls, dass Margot seit vielen Jahren versucht hatte, Gruppenratsvorsitzende zu werden und dass sie es in dem fünften Schuljahr, in dem sie sich möglicherweise offensiv um den Vorsitz bemühte, als eine besondere Enttäuschung erlebt hatte, dass es zu diesem Konflikt kam. Margot hatte für ihre denkbare Eigenkandidatur nicht die erwartete Unterstützung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler und der Lehrerin bekommen, sondern alle Beteiligten hatten sich aus ihr nicht bekannten Gründen gegen sie positioniert. Möglicherweise hat sich Margot – um diese Enttäuschung bis heute ertragbar zu machen – den Konflikt plausibel gemacht aus ihrer Erinnerung Fakten ausgeblendet bzw. nur die Erlebnisse gespeichert, die in ihr Konstrukt der damaligen Situation gepasst haben. Margot beschreibt, der Konflikt sei eine prägende Erfahrung gewesen.

„Prägend“ steht in Margots Interview für biographische Marker, die aus ihrer Sicht ihr „Geworden sein“ beeinflusst haben. Immer wenn Margot selbst das Gefühl entwickelt hat, das eine besondere Ereigniskonstellation oder Episode sie beeinflusst hat, verwendet sie den Begriff „prägend“.

Der darauf folgende Satz ist die Position Margots zu Haltungen der Nichtpositionierung: „Ich habe dann schon, danach, manchmal, nicht unbedingt, vielleicht nicht immer, so meine Meinung gesagt wie, wie es hätte sein sollen, aber so im Allgemeinen schon.“ Margot formuliert den Satz mit einer Aneinanderreihung von Abschwächungen. Das Gesagte wirkt unsicher und entwertet. Der erlebte Vertrauensbruch all derer, die Margot bis zum Ende der fünften Klasse als Freunde oder als Kollektiv – im Sinne Vertrauter – angesehen hatte, haben Margot eine tiefe Verletzung zugefügt und sie in den Grundfes-

ten erschüttert – Margot ist in einem staatsnahen Haushalt mit Systemüberzeugung und -treue aufgewachsen. Denkbar ist, dass die Eltern Margots die Grundgedanken eines egalitären Gerechtigkeitssinnes, proletarischer Solidarität und Kollektivität in sozialen Beziehungen und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein als Werte einer allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit anerkannten. In diesem Sinne ist es weiter denkbar, dass Margots Eltern die Polytechnische Oberschule als wichtigste Sozialisationsinstanz einer sozialistischen Erziehung ansahen, da sich laut Programmatik der DDR in diesem Lebensabschnitt Charakter und Talent formen, und sie deshalb die Erziehung ihrer Kinder darauf ausrichteten. Davon ausgehend, dass Margot nach diesen Erziehungsgrundsätzen erzogen wurde, ist es denkbar, dass sie aus der erlebten Enttäuschung, die sie von ihrem Klassenverband erfuhr und in den sie all ihre Kraft gesteckt hatte, im Sinne ihres anerzogenen gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins die Erkenntnis gezogen hatte, verraten worden zu sein. Margot zog nach diesem Vorfall die Konsequenz, vorsichtiger ihre Meinung zu äußern, nicht mehr so offen und ehrlich, wie es aus ihrem bisherigen Selbstverständnis heraus hätte sein sollen. Für Margot blieb es aber trotz der erlebten tiefen Erschütterung wichtig, ihre Meinung zu äußern. Margot wechselt von der „Ich-Darstellung“ in die „Man-Darstellung“ und vom Präteritum zum Präsens, als sie beschreibt, sich trotzdem nicht unterdrücken lassen zu wollen. Möglicherweise zeigt der Wechsel der Zeitform und der Wechsel von der persönlichen zur unpersönlichen Darstellung, dass Margot bis heute einen inneren Kampf kämpft, der seither unentschieden ist. Margot fällt es schwer, offen Kritik zu üben. Ihre verinnerlichten Werte verlangen danach, Position zu beziehen. Das Gefühl, allein mit einer Meinung zu sein und für diese von vertrauten und geschätzten Personen attackiert worden zu sein, hat Margots Vertrauen in ihre Umwelt erschüttert. Möglicherweise sucht Margot bis heute nach einer Lösung, ihre Meinung zu äußern und dennoch mit der darauffolgenden Reaktion möglichst konfliktfrei umzugehen. Margots Darstellungsweise deutet darauf hin, dass sie sich nicht, wie damals in ihrer Kindheit, unterdrücken lassen möchte. Es ist denkbar, dass die Angst, aufgrund ihrer eigenen Meinung nicht akzeptiert zu sein, Margot bis heute daran hindert, Position zu beziehen.

Im nächsten Satz ist Margot wieder ganz bei sich. Die Informantin formuliert vorsichtig in der „Ich-Form“: „Ich habe das so empfunden, wir sollten unsere Meinung sagen und wurde dadurch ( ) an den Pranger gestellt.“ Margot spricht über ihre persönliche Empfindung, eine Form der Gesprächsführung, die auch Selbstoffenbarung oder „Ich-Botschaft“ genannt wird. Charakteristisch ist, dass mit dieser Formulierungsweise so-

wohl die eigene Meinung als auch die Gefühle mitgeteilt werden können, damit unfruchtbare Konfrontationssituationen vermieden werden. Denkbar ist, dass Margot dieses Kommunikationsmodell kennt und anwenden kann. Margot erinnert sich, angeprangert worden zu sein. Das Gefühl, wegen ihrer Meinung öffentlich bloß gestellt worden zu sein, ist für Margot weiterhin präsent. Denkbar ist, dass sich die Informantin ungerecht behandelt gefühlt hat. Mit diesem Gefühlszustand kann auf mehrere Arten umgegangen werden. Eine Umgangsmöglichkeit wäre es, eingeschüchtert zu sein und zukünftig ähnliche Situationen zu vermeiden, um nicht mehr öffentlich bloßgestellt werden zu können. Eine andere Reaktionsweise wäre es, sich zu rächen und zukünftig andere Menschen in die selbst erlebte Position zu bringen, damit andere Gleiches erfahren müssen. Es ist möglich, dass Margots Erlebnis im engen Zusammenhang mit ihrer Berufswahl steht. Denkbar ist die zu Grunde liegende Motivation ungerechtfertigter und ungerechter Machtausübung im pädagogischen Kontext. Margot musste erleben, wie ihre Klassenlehrerin, die vermutlich mit ihrem eingangs gelobten Vorbild identisch ist, sie an den „Pranger gestellt“ hatte. Es ist denkbar, dass die Lehrerin gegenüber Margot deutlich machte, dass sie durch das Infragestellen der Arbeit der Gruppenratsvorsitzenden die Solidarität im Kollektiv missachtet habe. Möglicherweise war es ein pädagogisch initiiertes Prozess, um Margot zu disziplinieren und zu einer dienenden Haltung dem Staat gegenüber zu erziehen.

Margot erinnert sich, die Handhabung des Konflikts in der Klasse sei ein „schwaches Erlebnis“ gewesen. Ein „schwaches Erlebnis“ ist eine ungewöhnliche Formulierung. Ausgedrückt werden soll möglicherweise, dass Margot sich in der Situation als schwach erlebt hat. Diese Lesart wird bekräftigt, da Margot im folgenden Satz begründet, was sie in der Situation geschwächt habe. Margot erinnert sich an die Sitzung, die einberufen wurde, um den Sachverhalt zu klären. Sie habe dagesessen und sei von allen Seiten „beschlossen“ worden, von der Mutter des Mädchens, von der Lehrerin und von einigen Mitschülern. Die geschilderte Situation macht die gefühlte Schwäche Margots deutlich. Möglicherweise weiß die Informantin andererseits auch, dass die agierenden Erwachsenen insbesondere auch die Lehrerin, schwach reagiert haben und möchte dies zum Ausdruck bringen. Festgehalten werden kann: Margot fühlte sich schwach, öffentlich zur Schau gestellt und allein gelassen.

Wenn die meisten in den Konflikt Einbezogenen nicht auf Margots Seite waren, gab es auch noch andere in den Konflikt Einbezogene, die möglicherweise doch eher auf Mar-

gots Seite waren. Dieser Satz ist ein Hinweis auf einen Hoffnungsschimmer Margots für ihre nachträgliche biographische Bearbeitung der damaligen Situation. Die Informantin erinnert sich andererseits, es seien aber auch solche Menschen nicht auf ihrer Seite gewesen, von denen Margot angenommen hatte, dass sie ihrer Meinung waren. Insgesamt: Margot kann sich in ihrer nachträglich vollzogenen Bearbeitung immer noch nicht mit der als traumatisch erlebten Situation versöhnen.

Margot bekräftigt zum Schluss der Auseinandersetzung mit der traumatischen Episode: „Es war nicht so“. Möglicherweise will Margot damit deutlich machen, dass es nicht so war, dass die amtierende Gruppenratsvorsitzende das Jahr über gute Arbeit gemacht habe. Aus Margots Sicht wäre es das Jahr über nicht gut gelaufen. Den Sachverhalt sahen aus Margots Sicht auch andere so, haben sich aber im akuten Konflikt nicht geäußert. Margot formuliert den letzten Satz des Segments, als sei Margot auch dreißig Jahre später in der Situation, ihre Position zur Arbeit der damaligen Gruppenratsvorsitzenden bewerten zu müssen und ihre damalige Position zu verteidigen. Das emotionale Engagement in der Formulierung deutet darauf hin, dass der Konflikt für Margot noch nicht gelöst ist.

### Segment 22 | Teil 1

*Und später. Und später hatte ich andere an meiner Seite von der Klasse und dann lief's besser. Weil die anders organisieren konnten. Und ich meine dieses Gruppenratsmitglied oder Vorsitzende, das waren ja auch oftmals welche, die einfach auch organisieren konnten, die den Überblick behalten konnten. Es hatte ja nichts damit zu tun, dass das Mädels sehr gut in der Schule war oder mit beste Schülerin in der Klasse war und deswegen hat man, ist man nicht unbedingt in der Lage ein ganzes Geschehen zu leiten oder so. Es gehört ja ein bisschen mehr dazu. Ja das war dann für mich noch sehr prägend.*

Mit den einen Übergang einleitenden Worten: „und später“, beginnt Margot das nächste Segment. Die Verlaufskurve des Erleidens, welche die einschneidende Enttäuschungs-episode ausgelöst hatte und die selbst in der Erinnerung noch biographische und soziale Unordnung hervorgerufen hat, scheint Margot in ihrer retrospektiven Darstellung beenden zu wollen. Eine zu erwartende neue Erzählung, die sich in Margots Leben ereignete, kündigt sich durch die adverbiale Bestimmung der Zeit „später“ an. Die Informantin wiederholt noch einmal „und später“. Margot führt den Satz fort und erzählt, später seien andere aus der Klasse an ihrer Seite gewesen und ab dem Zeitpunkt sei es besser gelaufen. Margot gibt in einer beschreibenden und erklärenden Hintergrundkonstruktion Einblicke in ihre Empfindungen. Margots Bezugsgruppe habe sich verändert. Mit ande-

ren Kindern an ihrer Seite sei es besser gelaufen. Margot beschreibt, Kinder auf ihrer Seite gehabt zu haben. Die Beschreibung deutet auf eine Teilung der Klasse hin. Vermutlich waren die einen auf Margots Seite und die anderen auf der Seite der amtierenden Gruppenratsvorsitzenden. Jemanden auf der Seite haben, lässt die Interpretation zu, dass ein Konflikt vorherrschte. Die Entwicklung der Kinder ist gerade ab der fünften Klasse in Bezug auf die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen und damit auch der Gruppenkonstellationen im Umbruch. Mit der beginnenden Pubertät und deren verbundenen Gefühlsschwankungen verändern sich auch die Beziehungskonstellationen in den Klassen. Jemanden an der Seite zu haben, lässt die Interpretation zu, dass Margot in einer Rolle war, in der sie Verantwortung hatte und andere an ihrer Seite unterstützend tätig waren. Margot argumentiert, es sei besser gelaufen, weil die Schülerinnen und Schüler, die jetzt an Margots Seite waren, besser organisieren konnten. „Organisieren“ bedeutet etwas ins Werk zu setzen. Denkbar ist, dass die Schülerinnen und Schüler, die jetzt auf Margots Seite waren, nicht die waren, die Margot in der fünften Klasse verleugnet hatten. Möglicherweise waren es die Kinder, die in der fünften Klasse positionlos geblieben waren und Margot nicht angegriffen hatten. Gemeinsam mit diesen Kindern, von denen Margot sagt, dass sie „organisieren“ konnten, habe sie ihre Vorstellungen in der Klasse umsetzen können.

Bezugnehmend auf die damals amtierende Gruppenratsvorsitzende beginnt Margot Eigenschaften zu nennen, die aus Margots Sicht eine Gruppenratsvorsitzende haben sollte. Margot hat erst die damalige konkrete Gruppenratsvorsitzende im Fokus ihrer Erzählung und verlässt dann diesen konkreten Bezug. Vermutlich um nicht sagen zu müssen, was die Gruppenratsvorsitzende aus Margots Sicht nicht besaß, wechselt Margot auf einen Allgemeinplatz. Vorsitzende des Gruppenrates seien oftmals Schülerinnen und Schüler gewesen, die organisieren und den Überblick behalten konnten – Margot gelingt es allerdings nicht, auf der unpersönlichen Ebene zu bleiben. Der persönlichen Verletzung Rechnung tragend formuliert Margot, die Organisationsfähigkeit habe nichts mit den Schulleistungen der Schülerin zu tun gehabt. Auch wenn die Schülerin, die das Amt der Gruppenratsvorsitzenden inne hatte, eine der besten Schülerinnen oder sogar die beste Schülerin gewesen sei, sei das aus Margots Sicht kein Garant dafür, einen Gruppenrat gut führen zu können. Es gehöre mehr dazu als sehr gute Schulleistungen.

Margot spricht von der damaligen Gruppenratsvorsitzenden als „das Mädels“. Ein Begriff, der unserer Ansicht nach aufgrund der Zeit des Nationalsozialismus sowohl in

Ost- als auch in Westdeutschland negativ konnotiert ist. Angesichts der Benennung der nationalsozialistischen Jugendorganisation für Mädchen, dem Ausdruck „Bund deutscher Mädels“, sollte das Wort „Mädel“ in beiden deutschen Republiken aus dem Sprachgebrauch gestrichen werden. Allerdings hat Margot vermutlich in dieser Hinsicht kein reflektiertes Sprachbewusstsein. Das bewusste Einsetzen als Synonym für die damals vorherrschenden Zuschreibungen ist deshalb unwahrscheinlich. „Mädel“ wird von Margot eher automatisch – unreflektiert im Sinne einer Abwertung verwandt. Möglicherweise bezieht Margot auch das Äußere der Gruppenratsvorsitzenden, die eher klein und schwächlich gewesen sein könnte in ihre Beschreibung als „Mädel“ mit ein. Auf jeden Fall dürfte es der persönlichen Antipathie Ausdruck verleihen, die Gruppenratsvorsitzende „Mädel“ zu nennen. Anscheinend war die Gruppenratsvorsitzende noch einige Zeit im Amt, obwohl Margot ihr attestierte, dem Amt nicht gerecht zu werden.

Zieht man in Betracht, dass Margot schon seit der dritten Klasse gemeinsam mit der Klassenlehrerin Aktivitäten der Klasse organisierte, fällt es umso mehr ins Gewicht, dass Margot nicht das Mandat einer Gruppenratsvorsitzenden übertragen bekam, um die Gesamtleitung der Aktivitäten der Klasse im schulischen und außerschulischen Schulbetrieb zu übernehmen. Damit blieb Margot wahrscheinlich in der Polytechnischen Oberschule latente Organisatorin, der es nicht gelang, die angestrebte Führung auch offiziell auszuüben. Die andauernde Verlaufskurve des Scheiterns wird von Margot wiederum als Prägung beschrieben. Das unauflösbare, nicht rückgängig zu machende Erlebte im Sinne kollektiv unterdrückter Konflikte wird für Margot zum Motor ihres Handelns in kollektiven Strukturen.

## Segment 22 | Teil 2

*Ja im Studium hat man dann, wenn man dann den Mund doch öfters mal aufmacht, hat man dann schon mal solche Erlebnisse, dass man dann mit bestimmten Studentinnen, ich mein in D-Stadt, wir waren alles Studenten, die ziemlich gut in der Schule waren, die dann dahin kamen, ziemlich eigene Persönlichkeiten und da prallt's dann eben och mal aufeinander so in den einzelnen Studienjahren. Wir waren im Schnitt so 17/18 Mädchen und 1 Junge im Seminar drin. Da knallt's eben auch mal. Is normal.*

Im Studium, führt Margot ein, habe sie den Mund öfter aufgemacht und habe mit Studentinnen „solche Erlebnisse“ gehabt. Was „solche Erlebnisse“ waren, führt Margot nicht aus. Denkbar ist, dass Margot im Studium mit Studentinnen nicht immer einer Meinung war und es zu Konflikten kam. Margot beschreibt, dass alle Studentinnen der Schule zur Ausbildung von Pionierleiterinnen gute Schulleistungen gehabt hätten. Mar-

got zieht eine Verbindung zwischen guten Schulleistungen und Persönlichkeit. Gute kognitive Fähigkeiten und eine starke Persönlichkeit hätten alle in der Ausbildung zu Pionierleiterinnen in D-Stadt sich befindenden jungen Menschen gehabt, so Margot.

Über die Ausbildungsstätte zur Pionierleiterin lassen sich folgende Informationen zusammentragen<sup>108</sup>: In dieser Lehrinstitution der DDR lebten junge Frauen und junge Männer zwischen 16 und 20 Jahren, getrennt von ihren Eltern und aus der gesamten ehemaligen DDR in einer Art Ersatzfamilie. Das Institut, wie die Schule auch bezeichnet wurde, wurde von einer ausbalancierten Doppelspitze geführt, die zum einen aus dem Direktor des Instituts und zum anderen aus dem Mitglied der Parteileitung der SED bestand. Die Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin dauerte vier Jahre. In jedem Studienjahr gab es vier Seminargruppen. Die Seminargruppen waren in die Fachrichtungen Kunst, Sport und Musik unterteilt. Die häufigste Einteilung der Fachrichtungen eines Jahrgangs waren zwei Seminargruppen der Fachrichtung Kunst und je eine Seminargruppe in Sport und in Musik. Zu einer Seminargruppe gehörten 15-20 junge Menschen. In der Regel bestand eine Seminargruppe aus jungen Frauen und einem oder zwei Männern. Jede Seminargruppe wurde von einer Seminargruppenleiterin oder einem Seminargruppenleiter geführt. Das waren in der Regel Lehrerinnen oder Lehrer. Außerdem gab es in jeder Seminargruppe eine Parteigruppensekretärin, die im Auftrag der SED alles in die Seminargruppen trug, was aktuelle Politik oder Order der Partei war. Dieses Amt hatte eine Studentin der Seminargruppe inne. Weiterhin hatte jede Seminargruppe eine FDJ-Sekretärin, ebenfalls ein Amt für eine Studierende. Studierende im Amt der FDJ-Sekretärin vertraten in der Seminargruppe die Belange der FDJ. Die Ausbildungsstätte wurde mit militärischer Strenge und systemnah geführt. Dazu gehörte jeden Morgen ein Fahnenappell, in dem besonders gute und schlechte Leistungen der Studierenden verlesen wurden. Die Studierenden trugen jeden Tag das FDJ-Hemd, ein rotes Halstuch und einen schwarzen Rock oder eine schwarze Hose im Unterricht. Am Abend trafen sich die Studierenden ebenfalls täglich zum sogenannten „Roten Treff“, um dort gemeinsam die Nachrichten aus den Zeitungen wie „Neues Deutschland“ bzw. Zeitschriften wie „Wie, Was“ sowie die Fernsehnachrichten „Aktuelle Kamera“ und/oder die Sendung „Schwarzer Kanal“ auszuwerten. Studierende unter 18 Jahren hatten Ausgang bis 20 Uhr, die älteren Studierenden bis 22 Uhr. Die jungen Menschen

---

<sup>108</sup> Um die Ausbildungs- und Handlungsbedingungen der Freundschaftspionierleiterinnenausbildung in der DDR nachvollziehen zu können, wurde ein Experteninterview mit einer Absolventin dieser Berufsausbildung geführt (mehr dazu Kap. 3.1.4).

waren in Vierbettzimmern im Wohnheim untergebracht, das sich an einen Altbau anschloss, in dem die jungen Frauen und Männer unterrichtet wurden. Betreut wurden die Studierenden von den in der Ausbildungsstätte lebenden Lehrerinnen und Lehrern. In den Nächten gab es Studentenwachen. Die Studentenwachen waren aufgeteilt. Jede Seminargruppe hatte eine Woche Dienst. Täglich hatten zwei Personen aus der Seminargruppe Wachdienst, welcher von einer diensthabenden Lehrerin oder einem Lehrer kontrolliert wurde. Rund um die Uhr war der mit Spiegelwänden bis auf den Boden ausgestattete Haupteingang mit einer Wache besetzt.

Heimfahrten an Wochenenden waren ein-, maximal zweimal im Monat vorgesehen, die restlichen Wochenenden wurden auf Leitungsebene geplant. Vorgesehen waren Ausflüge zu und mit Studierenden anderer Institute für Lehrerbildung aus dem In- und Ausland sowie Besuche bei und von den naheliegenden Offiziersschulen. Die Heimfahrten außerhalb der vorgesehenen Wochenenden mussten beantragt werden. Die Seminargruppenleitung (eine Lehrerin) beschied in Absprache mit der Parteigruppensekretärin (einer Studierenden) die Anträge Studierender. Gestattet wurde der Urlaub bei guten Studienergebnissen.

Die Ausführungen zum Institut sind ausführlich recherchiert, um deutlich zu machen, in welchen Strukturen Margot vier Jahre ihres Lebens verbrachte. Die Strukturen des Seminars zeigen punktuell auf, was Margot meinen könnte, wenn sie beschreibt, es hätte auch „öfter mal geknallt“. Auf der Folie der gezeichneten institutionellen Strukturen stellen wir die Frage, was Margot meint, wenn sie sagt, sie habe „dann den Mund doch öfters mal aufgemacht“. Möglicherweise hat Margot politisch diskutiert. Das System, in dem Margot sich in der Studienzeit befand, hat kontroverse Diskussionen überwiegend nicht zugelassen – jedenfalls keine, die im weitesten Sinne politisch waren. In dem engmaschigen Netz von Kontrolle sind politisch engagierte Diskussionen, in denen es „geknallt“ habe eher unwahrscheinlich. Möglicherweise hatte Margot eine Stellung oder eine Position inne, die sich auf das gesamte Studienleben und andere Mitstudierende auswirkte: „(...) hat man dann schon mal solche Erlebnisse (...)“. Innerhalb der Strukturen des Ausbildungsinstitutes gab es Ämter, die Seminaristen innehaben konnten, in denen hohes Konfliktpotential lag. Als FDJ-Sekretärin vertrat man die Belange der FDJ in der Seminargruppe; das Konfliktpotential war gegeben, aber aufgrund der politischen Homogenität der Gruppe wahrscheinlich eher gering. Als Wachdienst war das Konfliktpotential hoch, jedoch war dieses Amt im Wechsel von allen Seminaristen auszu-



führen, und deshalb war die Wahrscheinlichkeit hoch, Konflikten aus dem Weg zu gehen, da sich jeder zeitnah revanchieren konnte. Parteigruppensekretär war man in der Regel die gesamte Studienzeit. Man entschied über Urlaubsanträge der Studierenden mit, d.h. die ausübende Macht und die Konfliktsituationen, in die man als Parteigruppensekretär kam, waren hoch. Es ist nicht auszuschließen, dass Margot Parteigruppensekretär ihrer Seminargruppe war. Der Freizeitbereich könnte ebenfalls ein möglicher Konfliktherd gewesen sein. Margot führt an dieser Stelle im Interview die Geschlechteraufteilung in der Seminargruppe ein. Die Seminargruppe war mit 17/18 jungen Frauen und einem jungen Mann fast geschlechterhomogen.

Die Zeit der Adoleszenz ist vor allem durch die aktive Partnerwahl gekennzeichnet. Wenn nur ein Mann auf 17 Mädchen kommt, sind Konfliktsituationen vorstellbar. Von der Schulleitung wurden Treffen mit der nahe gelegenen Offiziersschule organisiert, die zur Partnerwahl mit ähnlicher politischer Gesinnung anregen sollte. Hier sind Konkurrenzen unter den jungen Frauen denkbar. Dass es Konflikte gab, ist aus Margots heutiger Sicht normal. Die Kompetenz, mit Konflikten umzugehen, könnte Margot in ihrer Herkunftsfamilie erlernt haben.

### Segment 23

*I2: Und so in ihrer also, ich stelle mir gerade vor, vier Mädchen zu Hause und einen Vater, eine Mutter. Wie war das so?*

Anschließend an die von der Informantin gegebenen Ausführungen zu Konflikten geht die Interviewerin nochmals zurück in Margots Herkunftsfamilie und erkundigt sich nach der familiären Situation, wie es gewesen sei mit fünf Frauen und einem Mann zu Hause.

Aus unserer Sicht ist die Frage der Interviewerin nicht günstig für den Interviewverlauf, da mit einer Erzählung Margots zu rechnen gewesen wäre bezüglich der Situation in der Ausbildungsstätte.

*E: Meine Eltern haben sich eigentlich bemüht uns so ziemlich, also gleich zu behandeln. Was sie wirklich durchgesetzt haben, bei anderen Sachen konnte ich vielleicht doch schon mal eher bestimmte Sachen machen. Aber ich durfte auch erst wie meine Schwestern nach der Jugendweihe zur Disco gehen. Da haben sie sich durchgesetzt. Also sie haben auch bestimmte Streits bestimmt nicht vor uns gemacht und wenn so schlimm habe ich die Streits von meinen Eltern eigentlich auch nicht unbedingt empfunden. (') Ja nun kamen beide aus Familien, wo mehrere Kinder waren. Meine Mutter hatte noch selber drei Geschwister, mein Vater sieben Geschwister. Nö, es ging eigentlich.*

Margot führt das Segment mit der Einschätzung ein, die Eltern hätten sich eigentlich bemüht, alle vier Töchter gleich zu behandeln. Diese Aussage lässt die Vermutung zu, dass Margots Eltern ihre vier Töchter nicht immer gleich behandelt haben, obwohl sie sich bemüht haben, dies zu tun. Mit der Verwendung der Worte: „eigentlich“, „bemüht“, „so ziemlich“ macht Margot deutlich, dass es in ihrer Erinnerung nicht immer vollständig gelungen sei, die Kinder gleich zu behandeln. Die Frage ist sehr offen und nimmt nicht die Gleichbehandlung der Töchter in den Blick. Da Margot die Relevanz des Themas ihrer Erzählung festlegt, scheint die Gleichbehandlung ein Thema in ihrer Biographie zu sein. Margot war die jüngste der vier Schwestern; aus ihrer Sicht sei es so gewesen, dass sie einige Sachen eher durfte als ihre Schwestern. Was Margot eher durfte, wird nicht ausgeführt. Margot erinnert sich, ihre Eltern hätten es durchgesetzt, dass Margot genau wie ihre Schwestern erst nach der Jugendweihe zur Disco durfte. Dass die Eltern es durchgesetzt hätten, lässt vermuten, dass es innerfamiliär Diskussionen gab, wenn Margot sich eher Freiräume schaffen wollte, als es den drei größeren Schwestern zuvor zugestanden worden war. Die Jugendweihe fand in der Regel in der 8. Klasse statt. Es ist verwunderlich, dass dieser Lebenschnitt von der Informantin angeführt wird. Margot hätte sicher auch Schwierigkeiten bekommen, vorher Zugang zu einer Diskothek zu bekommen. Dass Margot den Fokus auf den Discobesuch legt, lässt zwei Lesarten zu. Zum einen könnte Margot den Besuch der Disco als sehr wichtig empfunden haben, da sie diesen als einziges Beispiel bezüglich der Gleichbehandlung aufführt. Zum anderen könnte es auch die restriktive Einschränkung sein, die Margot in Erinnerung ist. Möglicherweise war der Besuch auch nicht so wichtig, sondern lediglich die Erinnerung, dass ihre Eltern in dieser Situation konsequent gehandelt haben.

Im weiteren Verlauf der Erzählung berichtet Margot von Konflikten der Eltern untereinander. Diese Fokussierung deutet an, dass sich Margot lebhaft an die Streitigkeiten ihrer Eltern erinnern kann. Es habe Streit zwischen den Eltern gegeben, den die Eltern nicht vor den Kindern austragen. Dieser Hinweis könnte verdeutlichen, dass es den Eltern wichtig war, Konflikte nicht vor den Kindern auszutragen, und dass dies nicht immer gelungen ist, so dass die Kinder infolgedessen gehört haben, wie sich die Eltern stritten. Demzufolge scheint es Margot doch noch in Erinnerung zu sein, dass es bestimmte Themen waren, die nicht vor den Kindern ausgetragen werden sollten. Welche Themen das waren, wird von der Informantin nicht ausgeführt. Margot erinnert sich, die Auseinandersetzungen der Eltern seien nicht so schlimm gewesen. Margot führt an, dass beide Eltern aus Familien mit vielen Geschwistern kamen. Möglicherweise sieht

Margot einen Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Konflikten und einer Vielzahl von Geschwistern bei ihren Eltern. Zusammenfassend schließt die Informantin das Segment ab: „Nö, es ging eigentlich.“

Die Frage der Interviewerin wurde von Margot erkennbar unter dem Blickwinkel des Zusammenlebens gesehen. Auffällig ist, dass Margot ausschließlich über die Gleichberechtigung der Geschwister und über die Konflikte der Eltern berichtet. Bedeutungsvoll ist außerdem, dass die Informantin im gesamten Segment in der „Ich-Perspektive“ spricht. Dies ist möglicherweise ein Hinweis darauf, dass Margot sich sicher fühlt, wenn sie über die Themen Konfliktlösung und Gleichberechtigung von Kindern in der Familie spricht. Es könnte sich hier auch um Themen handeln, die Margot bereits reflektiert hat oder die in ihrer eigenen Familie relevant sind.

#### **Segment 24**

*I2: Sie mit ihren Schwestern wie war das? Gab's mal Streit?*

Die Interviewerin nimmt das von Margot vorgegebene Thema Streit auf und befragt die Informantin nach Konflikten mit ihren Schwestern.

*E: Doch immer mal. So wie man sich unter Schwestern streitet schon. Na klar, dass gibt es schon, dass man da nicht mit jedem Ding einverstanden ist, was die Eine sagt. Und die vielleicht, also, wenn man vielleicht mal den Abwasch nicht machen wollte. Ja klar.*

Das 24. Segment beschreibt das Verhältnis Margots zu ihren Schwestern. Die Frage der Interviewerin thematisiert mögliche Streitsituationen. Margot berichtet, sie habe sich immer mal mit ihren Schwestern gestritten. So wie sich Schwestern in der Regel immer mal wieder streiten, hätten sie auch gestritten. Es scheint für Margot normal, dass sich Schwestern hin und wieder streiten. Die Informantin beschreibt, dass es innerhalb der Familie zu Konflikten kam, geht jedoch auf das Verhältnis unter den Schwestern nicht näher ein. Emotionen schienen möglicherweise eine sekundäre Rolle zu spielen. Margot erzählt nicht in der „Ich-Form“, sondern beschreibt das Verhältnis in der unpersönlichen „Man-Darstellung“. Eine Lesart ist, dass die Situation von Margot als allgemeingültig eingeschätzt wird: „... so wie man sich unter Schwestern streitet“. Die Informantin bezieht sich auf verbale Konflikte. Margot betont nochmals, „na klar“ seien Margot und die Schwestern nicht immer mit dem einverstanden gewesen, was eine von ihnen gesagt habe. Margot erinnert sich in dem Zusammenhang an die Situationen bezüglich des Abwaschs. Wollte eine der Schwestern nicht abwaschen und hat dies kundgetan, waren

die anderen Schwestern nicht einverstanden. Margot beschreibt eine typische Situation in einer Familie mit Kindern. Hausarbeiten werden von Kindern selten gern und freiwillig erledigt.

*I: Und wie haben ihre Eltern da reagiert?*

*E: Wenn zum Beispiel ich den Abwasch nicht machen wollte, da hat man dann schon: Du kommst jetzt aber raus und trocknest ab, oder so. Da haben sie schon dahinter gestanden. Und das hat meine Mutter, wenn sie gerade da war und mein Vater hat sich auch dahinter mit gehalten.*

Auf die Rolle der Eltern geht die Informantin erst auf Nachfrage durch die Interviewerin ein. Vorher spielen die Eltern in der Konfliktbewältigung keine Rolle. In Bezug auf die konkrete Abwaschsituation wird der Erziehungsstil der Eltern deutlich. Die Erziehung Margots scheint von Autorität geprägt zu sein. Margot gibt als Beispiel einen Ausspruch ihrer Mutter wieder: „du kommst jetzt aber raus und trocknest ab“. Diese Form der Kommunikation ließ wenig Widerspruch zu. Margot erzählt weiter, die Eltern hätten „schon dahinter gestanden“. Wahrscheinlich bezieht sich die Informantin darauf, dass ihre Eltern konsequent darauf geachtet haben, dass jedes ihrer Kinder im gleichen Maß in die Hausarbeit einbezogen wurde. Margot erzählt, es sei ihre Mutter gewesen, die, wenn sie da war, durchgesetzt habe, dass das Kind, welches nicht abwaschen wollte, abwusch. Margots Mutter scheint in der Familie nicht immer präsent gewesen zu sein, wie angesichts der Formulierung: „wenn sie gerade da war“, vermutet werden kann. Der Vater der Kinder habe ebenfalls konsequent aufgestellte Forderungen eingefordert. Margot formuliert, er habe sich auch „dahinter mit gehalten“. Es scheint, als sei es Margot wichtig darzustellen, dass beide Eltern am Erziehungsprozess beteiligt waren. Margot hat möglicherweise ein großes Bedürfnis nach Gleichbehandlung. Schon in vorherigen Segmenten ist aufgefallen, dass die jeweils andere Bezugsperson mit genannt wurde, wenn es im Interview um die Mutter oder den Vater Margots ging. Ähnlich verhielt es sich auf die im 23. Segment gestellte Frage nach dem Zusammenleben in der Herkunftsfamilie Margots: Margot antwortete mit dem Hinweis auf die Gleichbehandlung der vier Geschwister.

## **Segment 25**

*E: Ja und dann haben sie halt auch versucht ihre vier Mädels mit zu verwöhnen, so wie sie es konnten auch finanziell oder so. Ich meine Viere haben auch zu DDR-Zeiten genug Geld gekostet. Allein kleidungsmäßig war es nicht so wie jetzt. Wenn man da etwas Ordentliches zum Anziehen brauchte musste man auch tiefer vielleicht mal in den Beutel oder so greifen. Ja, sie hatten auch nicht nur leichte Zeiten. Es*

*gab ja Zeiten, da war die Waschmaschine kaputt, da hat der Bruder geholfen der Mutter, meinem Vater. Alles so was. Als meine Mutter noch nicht arbeiten gegangen ist oder konnte.*

**I:** *Also finanziell?*

**E:** *Finanziell, dass die Waschmaschine dann gekauft haben. Das sah dann natürlich wieder anders aus, als beide wieder arbeiten gegangen sind. Aber das war zu DDR-Zeiten zu bestimmten Zeiten nicht möglich, dass beide arbeiten gehen konnten. Da auch noch nicht gleich genug Kindergartenplätze da waren. Das kam ja dann erst, so in den 70er Jahren dann richtig auf, dass jeder in den Kindergarten gehen konnte.*

Im 25. Segment wird die finanzielle Situation der Herkunftsfamilie Margots beschrieben. Die Informantin erzählt, dass die Eltern versuchten, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Margot und ihre Schwestern zu verwöhnen. Die Formulierung: „(...) ihre Mädels mit zu verwöhnen“, lässt die Möglichkeit offen, dass mehrere Personen am Verwöhnen der Kinder beteiligt waren. Es bleibt unerwähnt, wer außer den Eltern Margots, die Personen gewesen sein könnten, die die Kinder zusätzlich verwöhnt haben könnten. Großeltern kommen in der Erzählung im Segment nicht vor, werden aber in früheren Segmenten benannt. Zum wiederholten Mal fügt Margot „oder so“ ihren Ausführungen an. Möglicherweise deutet das auf Zweifel Margots hin oder auf andere mögliche Situationen, die von ihr nicht benannt werden. Wie bereits in vorhergehenden Segmenten erwähnt wurde, brachte es nicht unbedingt Vorteile in der DDR vier Kinder zu haben. Familien mit mehr als drei Kindern galten als kinderreich. Margots Eltern haben vermutlich ihre Kinder „ihre vier Mädels“ genannt. Die Bezeichnung „Mädels“ ist von uns in einem früheren Segment genauer betrachtet worden und als Begriff, der wegen des Missbrauchs in der NS-Zeit in der DDR (und auch in der BRD) negativ konnotiert war, eingestuft worden. Zum jetzigen Darstellungssegment wird deutlich, dass der Begriff Mädels auch noch eine alltagssprachliche Konnotation haben konnte und sowohl auf eine idyllisierende Sichtweise als auch auf einen emotionalen Bezug schließen lässt. Margot spricht von „verwöhnen“ und bezieht sich auf finanzielle Aspekte: „So wie sie es konnten finanziell oder so.“ Der emotionale Aspekt des Verwöhnens bleibt in Margots Darstellung damit sekundär.

Die Formulierung Margots: „Ich meine Viere haben auch zu DDR-Zeiten genug Geld gekostet“ lässt die Schlussfolgerung zu, dass für Margot Vergleiche zwischen den Lebensumständen in der DDR und der Gegenwart in der Bundesrepublik Deutschland noch von Bedeutung sind. Sie bezieht sich auf die Kleidung. Die Verfügbarkeit von

Kleidung und die Haltung zu ihr seien anders gewesen in der DDR. Kleidung scheint für Margot ein wichtiges Thema zu sein. Es ist möglich, dass Margot als jüngstes Geschwisterkind die abgelegte Kleidung der Schwestern tragen musste. Möglicherweise wurde in der Familie großer Wert auf „ordentliche“ Kleidung gelegt. Es ist davon auszugehen, dass Margots Eltern sparsam mit Geld umgingen. Margot beschreibt, es habe Zeiten gegeben, in denen ihre Eltern tiefer in den Geldbeutel greifen mussten. Vermutlich wurden dafür Rücklagen verwendet. Da die Mitarbeiter der bewaffneten Organe sehr gut bezahlt wurden und ihnen zudem eine Rentenversorgung und sonstige Sondervergünstigungen zustanden, ist davon auszugehen, dass die Familie Geldreserven hatte. Margots Erinnerungen daran, dass ihre Eltern nicht nur leichte Zeiten hatten, stammen möglicherweise eher aus Erzählungen der Eltern.

Dass es der Herkunftsfamilie allerdings in der Tat finanziell nicht immer gut ging, belegt Margot mit einer konkreten Situation, als die Waschmaschine defekt war. Der Bruder der Mutter habe Margots Vater geholfen. An dieser Stelle wird nicht deutlich, ob der Onkel Margots die Familie finanziell oder bei der Reparatur der Waschmaschine unterstützte. Margot schließt die Erinnerung an die defekte Waschmaschine und die Hilfe ihres Onkels mit den Worten: „alles so was“ ab. Im weiteren Verlauf wird von Margot beschrieben, dass die Zeiten finanzieller Nöte mit der Erwerbslosigkeit der Mutter in Verbindung standen. Margot geht nicht genauer darauf ein, warum die Mutter nicht arbeiten gehen konnte. Arbeitsmangel war in der DDR keine gesellschaftliche Problematik, so dass für den Umstand, zu Hause sein zu müssen, als mögliche Ursache beispielsweise eine Krankheit in Betracht kommt. Denkbar ist ebenfalls, dass Margots Mutter in der Zeit, in der die Kinder klein waren, nicht arbeiten gehen wollte. Margot beschreibt zu Beginn des Interviews, dass es zu ihrer eigenen Kindergartenzeit auch in der DDR noch nicht selbstverständlich gewesen sei, einen Kindergartenplatz zu bekommen. Denkbar ist, dass Margots Mutter in der Zeit zu Hause war, in der noch nicht alle Kinder in staatlichen Institutionen untergebracht waren. Für Margot scheint institutionelle Kinderbetreuung wichtig zu sein, da nur dann beide Elternteile arbeiten gehen und so die Familie finanziell absichern konnten.

Die Interviewerinnen fragen nach, wie der Onkel die Familie unterstützte. Margot antwortet „finanziell“. Der Onkel hat also vermutlich Margots Familie Geld geliehen oder geschenkt, damit sich Margots Eltern eine Waschmaschine kaufen konnten. Finanziell sei es der Familie besser gegangen, als beide Elternteile arbeiteten. Dass beide Elternteile

le arbeiten gingen, sei auch in der DDR nicht zu allen Zeiten möglich gewesen. Eine Konkretisierung der Umstände, warum es zeitweilig nicht möglich gewesen sei, dass beide arbeiteten, begründet Margot mit folgender Formulierung: „da auch noch nicht gleich genug Kindergartenplätze da waren“. Margot nimmt konkreten Bezug auf die zeitliche Einordnung, „so in den 70er Jahren“. Die Geschwister von Margot sind 1963, 1964, und 1965 geboren Margot selbst ist 1967 geboren. Wahrscheinlich war die Mutter der Kinder von 1963 bis mindestens 1968 zur Erziehung ihrer Kinder zu Hause, vorausgesetzt die Mutter hatte bei Margots Geburt nur von ihrem einjährigem Erziehungsurlaub Gebrauch gemacht. Da aber die Familie mit vier Kindern zu den sogenannten kinderreichen Familien zählte, wurde ein längeres berufliches Pausieren ausdrücklich als gesellschaftlich nützliche Tätigkeit gefördert und einer Arbeitstätigkeit gleichgestellt. Denkbar ist also, dass die Mutter erst wieder zur Arbeit ging, als alle vier Kinder institutionell untergebracht waren, das wird von Margot in die 1970er Jahre datiert. Vorher schien diese Situation in der Familie keine Rolle gespielt zu haben, da die Mutter wegen der kurz hintereinander folgenden Schwangerschaften im fortlaufenden Erziehungsurlaub zu Hause war und die Kinder möglicherweise zu Hause betreut wurden.

### Segment 26

*II: Haben ihre Eltern bei ihrer Berufswahl eine Rolle gespielt?*

*E: Das habe ich mir selber ausgesucht.*

Margot gibt an, sich ihren Beruf ohne Anregung oder gar Druck der Eltern selbst ausgesucht zu haben, ohne dies näher zu erläutern. Auffällig ist, dass Margot ihren Beruf, nicht benennt. Es könnte ein Hinweis auf eine Distanz zu ihrem Beruf als Freundschaftspionierleiterin sein.

*II: Und war das akzeptiert?*

*E: Ja, na klar. Das Einzige was dann, stand mal zur Debatte, entweder P-Stadt oder D-Stadt. Mir war das egal, ich wäre nach P-Stadt gegangen, aber die hatten eben die von der Kreisleitung, also die Pionierleitung wurde auch mit über die Kreisleitung, das war die FDJ und die haben dann gesagt: ach gehst nach D-Stadt, deine Schwester ist schon dort. Ich sage gut, gehe ich halt nach D-Stadt. Da gab's da, der dann nach P-Stadt gegangen ist, der hat eben gedacht, wir haben unsere Beziehung spielen lassen, das war gar nicht so. Weil das dann irgendwo nicht so wichtig war. Vielleicht wär P-Stadt besser gewesen für später, weil ja wir unser Studium nicht gleich anerkannt bekommen haben, von D-Stadt. Weil das keine staatliche Schule war, sondern eine FDJ-Schule. War das komplizierter für mich, später.*

Dass Margots Eltern ihren Berufswunsch akzeptierten, scheint für Margot selbstverständlich: „Ja, na klar“ hätten die Eltern die Berufswahl befürwortet. Möglicherweise führte Margots Berufswahl nicht zu Konflikten, da ihre Schwester ebenfalls diesen Weg gegangen war und somit Margots Entscheidung nicht etwas Neues war und somit nicht zur Disposition stand. Ausschließlich der Ort, an dem Margot die Ausbildung absolvieren wollte, habe zur Debatte gestanden. Als Ausbildungsort kamen zwei Städte in Frage. Für Margot selbst schien der Ort, wo sie ihre Ausbildung absolvieren sollte, ohne Belang gewesen zu sein. Margot beschreibt, Personen, die nach P-Stadt gegangen seien, hätten behauptet, Margot habe den Studienplatz über Beziehungen bekommen. Den Vorwurf, beim Studienplatz bevorzugt behandelt worden zu sein, wehrt Margot ab. Der Studienort Margots scheint der von den Anwärterinnen auf den Freundschaftspionierleiterinnen-Beruf favorisierte Ausbildungsort gewesen zu sein. Anscheinend war für Margot die Berufswahl von größerer Priorität als die Ortswahl, die demgegenüber unerheblich gewesen zu sein schien. Möglicherweise will Margot mit der Aussage, der Studienort sei ihr egal gewesen, verschleiern, dass der von der Kreisleitung vorgesehene Studienort für eine besonders intensive Linientreue und Systemnähe in der DDR stand und diese deutlich macht. Margot schildert, die Kreisleitung habe entschieden, sie solle nach D-Stadt gehen, da ihre Schwester auch schon dort sei.

Die Pionierorganisation wurde von der FDJ geleitet. Deren Vorsitzende waren zugleich Sekretäre des Zentralrates der FDJ, die Bezirks- und Kreisvorsitzenden jeweils die Sekretäre der entsprechenden FDJ-Bezirks- oder Kreisleitungen. Dieser Sachverhalt erklärt, aus welchem Grund die Kreisleitung der FDJ das Bestimmungsrecht für die Ortswahl der Studienplätze ausüben konnte.

Anscheinend ohne kritische Auseinandersetzung befolgt Margot die Fremdbestimmung, das wird durch die Formulierung: „gut, gehe ich halt nach D- Stadt“ deutlich. Möglicherweise gab es kein Selbstbestimmungsrecht mehr, wenn die Kreisleitung bestimmt hatte, dass Margot nach D-Stadt gehen sollte. Denkbar wäre auch, dass Margot ihrer Schwester folgen wollte. Eine Distanzierung zur älteren Schwester scheint für Margot nicht in Betracht gekommen zu sein. Die Schwester hat wahrscheinlich von dem Studium in D-Stadt erzählt. Möglicherweise gefielen Margot die Erzählungen ihrer Schwester aus D-Stadt, und sie ist gern an diesen Ort gegangen.

Margot resümiert aus der Gegenwartspektive, für die berufliche Entwicklung nach der politischen Wende sei es eher ungünstig gewesen, in D- Stadt studiert zu haben. Es



sei „komplizierter“ gewesen, da es keine staatliche Schule, sondern eine FDJ-Schule gewesen sei. Mit „staatlicher Schule“ meinte sie die Institute für Lehrerbildung, an denen Pionierleiterinnen ausgebildet wurden. Unter „FDJ Schule“ versteht Margot ein eigens von der Pionierorganisation errichtetes Institut.

Margot erzählt, die Absolventinnen der FDJ-Schule hätten, nach der politischen Wende das Studium „nicht gleich anerkannt bekommen“. Das Studium der FDJ-Schule wurde nach der Wende allerdings zu keinem Zeitpunkt anerkannt. Der Grund dafür war der Stoffverteilungsplan, da die Absolventinnen mehr Marxismus-Leninismus im Studienplan gehabt haben als Freundschaftspionierleiterinnen an anderen Ausbildungsstätten.

Margot resümiert, aus der Gegenwartsperspektive „vielleicht wäre P-Stadt besser gewesen“. Dass der Ausbildungsort P-Stadt für Margot besser gewesen wäre, bezieht sie auf die Zeit nach der Wende. Die Anerkennung des Studiums als Freundschaftspionierleiterin wäre nach der Wende beim Studienbesuch in P-Stadt oder einer anderen Ausbildungsstätte gewährt worden. Freundschaftspionierleiterinnen, die an den Instituten für Lehrerbildung ausgebildet wurden, erhielten nach der Wende die staatliche Anerkennung als Horterzieherin.

Während der Zeit der Existenz der DDR war D-Stadt die renommiertere Ausbildungsstätte und versprach eine Karriere innerhalb der FDJ.

*I2: Und ihre Schwester ist auch Pionierleiterin geworden?*

*E: Mm ja.*

*I2: Und die anderen beiden?*

Rückversichernd, dass noch eine Schwester Pionierleiterin geworden ist, fragt die Interviewerin nach, ob es so gewesen sei. Margot bestätigt die Erinnerung der Interviewerin. Die Interviewerin fährt danach fort, sich nach der Berufswahl der anderen beiden Schwestern Margots zu erkundigen.

*E: Die eine die hat ja, also die an der Hilfsschule war, die hat dann so eine Hauswirtschaftslehre gemacht, das war so ein Teilberuf. Das ging so zu DDR-Zeiten. Die an der Hilfsschule waren, konnten so ein Teilberuf machen. Und meine andere Schwester, nach dem Abitur hat die ..hm Ökonom gelernt mit mathematischer Datenverarbeitung. Und arbeitet jetzt in M-Stadt auf dem Landratsamt. Und meine andere Schwester arbeitet heute mit geistig Behinderten an der Schule. Und ist da so ein Zwischending zwischen Lehrer und Erzieher. Also auch so.*

„Die eine“ beginnt Margot das Segment und erzählt von ihrer Schwester, die an der „Hilfsschule“ war. Die Schwester mit Lernbehinderung habe eine Hauswirtschaftslehre

gemacht. Bei der Beschreibung der Berufswahl ihrer Schwester erklärt Margot, es sei in der DDR möglich gewesen, einen Teilberuf zu lernen. „Das ging so zu DDR-Zeiten.“ Für die Ausbildung in einem Teilberuf waren Schulabgänger vorgesehen, die das Ziel der 8. Klasse der allgemeinbildenden Schulen nicht erreicht hatten, mit dem Ziel einer Ausbildung für Teilgebiete eines Ausbildungsberufes. Ob Margots Schwester mit der Lernbehinderung heute arbeitet, wird nicht ausgeführt.

Die andere Schwester hat nach dem Abitur Ökonomie mit mathematischer Datenverarbeitung studiert. Aus einem vorangegangenen Segment wissen wir, dass die älteste Schwester gemeint ist. Die älteste Schwester arbeite jetzt in M-Stadt beim Landratsamt. Margots zweitälteste Schwester arbeite heute mit Menschen mit geistiger Behinderung an einer Schule. Diese Schwester sei dort so ein „Zwischending zwischen Lehrer und Erzieher“. Auffällig ist, dass Margot die beiden ältesten Schwestern mit einem persönlichen Fürwort „meine Schwester“ einführt, im Gegensatz zu der Schwester mit Lernbehinderung: „die eine“. Möglicherweise wird durch diese Differenzierung die unterschiedliche Nähe Margots zu ihren Schwestern deutlich. Ebenfalls wird der derzeitige berufliche Verbleib der Schwestern ohne Behinderung ausgeführt. Möglicherweise ist die Schwester mit Lernbehinderung ohne Arbeit oder in einer Erwerbsarbeit, die Margot nicht erwähnen möchte. Denkbar sind hier Tätigkeiten in einer geschützten Werkstatt oder in Dienstleistungsbetrieben. Den Bezug zu ihrer Schwester, die ebenfalls Pionierleiterin geworden war und nach Margots Aussage zum Zeitpunkt des Interviews als „Zwischending zwischen Lehrer und Erzieher“ arbeite, deutet darauf hin, dass die andere Schwester ebenfalls im pädagogischen Beruf arbeitet. Denkbar ist, dass Margot eine Parallele zu sich zieht und damit einen direkten Hinweis auf ihr eigenes Berufsverständnis gibt: danach sieht sie sich als Pädagogin ebenfalls als zwischen einer Lehrerin und einer Erzieherin angesiedelt. Die Beschreibung „ein Zwischending zwischen Lehrer und Erzieher“ wäre auch zur Charakterisierung der Tätigkeit einer Freundschaftspionierleiterin denkbar. Margot hat möglicherweise die Identifikation als Freundschaftspionierleiterin mit Lehrbefähigung nicht abgelegt, sondern arbeitet in diesem Selbstverständnis heute in einer Kindertagesstätte, in der sie sich am Nachmittag den Hortkindern und damit den Schulkindern widmet.

### *I2: Ihre Lernschwache*

In Interviewsituation ist den Interviewerinnen zunächst nicht klar, von welcher Schwester die Informantin spricht, als Margot erzählt, dass eine der Schwestern mit Menschen

mit geistiger Behinderung zusammenarbeite. Die Interviewerin fragt, ob Margot die Schwester mit der Lernbehinderung meint.

*E: Nee, das ist meine zweite Schwester die arbeitet, die nicht studiert hat. Die arbeitet jetzt mit geistig Behinderten zusammen. Hat auch ihren Erzieher, hat glaube den europäischen Erzieher gemacht. Sie mussten mehrere Stunden machen in B-Stadt. Und arbeitet jetzt in B-Stadt an der geistig Behinderten Schule schon einige Jahre. .. Hat auch den Sprung geschafft, weil da gibt es immer so eine Art Überhang in B-Stadt. Und Überhang bedeutet, dass dann auch welche gehen könnten, wenn nicht genug Erzieher an Schulen gebraucht worden wären. Sie hat als Hortnerin an der Schule gearbeitet und damals gab's irgendwann die Möglichkeit, da haben sie gesagt, wir brauchen noch welche an den geistig Behinderten Schulen. Also da hat sie den Absprung gemacht und hat es auch nie bereut. Arbeitet gern mit geistig Behinderten zusammen.*

Margot verneint die Nachfrage, ob ihre Schwester mit Lernbehinderung gemeint sei. Sie beziehe sich auf die zweite Schwester, die arbeite. Es sei die, die nicht studiert habe. Margot unterscheidet bei den Schwestern zwischen „arbeiten“ und „studieren“. Die Frage bezog sich auf die Schwester mit Lernschwäche. Denkbar ist, dass es für Margot nicht vorstellbar ist, dass ihre Schwester mit Lernschwäche mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeiten könne, sie deshalb nicht auf die Frage eingeht und stattdessen auf die anderen beiden Schwestern Bezug nimmt. Für Margot passt vermutlich ihre Schwester mit Lernbehinderung nicht in diesen Gesprächszusammenhang und sie findet deshalb möglicherweise bei ihr keine Beachtung. Margot unterscheidet ihre Schwestern nach der, die arbeitet und der, die studiert hat. Die Formulierung: „die Schwester, die arbeitet“, bezieht sich auf die Schwester, die mit Menschen mit geistiger Behinderung arbeitet; „die Schwester, die studiert hat“ auf die älteste Schwester, die Ökonomie studiert hat.

Im gesamten Interview wird Margots (Fach-)Schulbildung von ihr als Studium bezeichnet. In der DDR wurden Fachschulbildungen als Studium bezeichnet, so zum Beispiel haben auch Krankenschwester-Anwärterinnen einen Studienplatz und einen Studentenausweis besessen. Diese Ausbildung war nach heutigem Verständnis keine akademische Ausbildung. Die Auszubildenden wurden als Studentinnen bezeichnet, und die Ausbildungsabschnitte wurden in Semester unterteilt; Damit wurde der Ausbildung gewissermaßen ein wissenschaftlicher Status verliehen. Obwohl Margot und ihre zweitälteste Schwester die gleiche Fachschulbildung absolviert haben und den gleichen Berufsabschluss als Freundschaftspionierleiterin haben, unterscheidet Margot erstmals in ihrer sprachlichen Formulierung zwischen arbeiten und studieren. Die Abgrenzung deutet darauf hin, dass Margot das Studium der ältesten Schwester als Studi-

um anerkennt und andererseits darum weiß, dass ein Fachschulstudium in der DDR, mit einem originärem Studium nicht zu vergleichen ist.

Ihre Schwester, die ebenfalls als Freundschaftspionierleiterin ausgebildet wurde, arbeite jetzt mit Menschen mit geistiger Behinderung. Margot führt aus, dass ihre Schwester „auch ihren Erzieher (...) gemacht“ habe. „Auch“ bedeutet wahrscheinlich, genauso wie die Informantin selbst habe die Schwester nach der Wende die Zusatzausbildung als Erzieherin durchlaufen. Vermutlich hat Margots Schwester ebenfalls eine Nachqualifizierungsausbildung absolviert, mit welcher beruflichen Spezifizierung erfahren wir nicht. Die Anpassungsqualifizierung ermögliche Margot, mit Kindern zu arbeiten. Eine spezifische Berufsidentität als Erzieherin muss für Margot mit einer solchen Anpassungsqualifizierung nicht verbunden gewesen sein – wie auch bei der Schwester.

Die Schwester habe, so glaubt Margot, „den europäischen Erzieher gemacht“. Was Margot damit meint, wird nicht ausgeführt. Einen Berufsabschluss als „europäischer Erzieher“ gibt es der Berufsbezeichnung nach nicht. Es gibt einen europäischen Qualifikationsrahmen, der Qualifikationen zueinander in Bezug setzen soll, um die Anerkennung und Übertragung von Qualifikationen zu erleichtern. In einer kompetenzorientierten Matrix sollen Bildungsgänge eingeordnet werden und in unterschiedliche Niveaus eingeteilt werden. Diese Diskussion um die Einstufung der Erzieherinnenausbildung in solch einen Qualifikationsrahmen ist erst in jüngerer Vergangenheit geführt worden und passt nicht zu Margots Ausführungen, ihre Schwester arbeite als „europäischer Erzieher“. Möglicherweise bezieht sich die Bezeichnung „europäischer Erzieher“ auf die Bezeichnung „staatlich anerkannte Erzieherin mit interkultureller/internationaler Kompetenz“. Dies ist ein Fortbildungsprogramm, um auf die pluralistischen Lebensformen der Kinder reagieren zu können. Der Bezug könnte Hinweis darauf geben, dass Margots Schwester in einer Stadt arbeitet, in der Kinder mit Migrationshintergrund leben.

Da Margots Schwester ebenfalls in D-Stadt die Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin absolviert hatte, bekam sie – wie Margot – nach der Wende die staatliche Anerkennung nicht. Das heißt auch Margots Schwester musste, zusätzlich zur Ausbildung als Freundschaftspionierleiterin eine weitere Qualifikation in einem pädagogischen Beruf nachweisen, um zur Anpassungsqualifikation zu gelassen worden zu sein. Welche Qualifikation Margots Schwester erlangt hat, erfahren wir nicht. Margot erzählt, ihre Schwester habe „auch den Absprung geschafft“. Margot könnte meinen, ihre Schwester und sie hätten den Absprung von der immer wieder drohenden Arbeitslosigkeit ge-

schafft. Eine andere Lesart ist, dass beide nach der Wende im pädagogischen Bereich eine Qualifikation erlangt haben und Margot das als „Absprung“ bezeichnet. Denkbar ist, dass die Schwester Margots eine Qualifikation zur Arbeit mit Kindern mit Behinderung gemacht hat, da Margot erzählt, ihre Schwester arbeite mit Kindern mit geistiger Behinderung.

Die Schwester habe als Hortnerin in einer Schule gearbeitet. Sie sei dort von einem Personalüberhang bedroht gewesen, der zu Entlassungen hätte führen können. Die Schwester Margots habe darauf reagiert. An Schulen für Kinder mit geistiger Behinderung sei Personal gesucht worden. Margots Schwester habe diese Möglichkeit genutzt und sei an eine Schule für Kinder mit geistiger Behinderung gegangen. Sie habe den „Absprung gemacht“, habe es nie bereut und sie arbeite gern mit Kindern mit geistiger Behinderung.

## Segment 27

### *II: Ihr Mann?*

*E: Mein Mann. (') Den habe ich, ach ja, den habe ich kennengelernt zu seiner Armeezeit. Hatte gerade die Hälfte seiner Zeit, hatte Bergfest gefeiert, in BF-Stadt in einer Gaststätte. Da haben wir uns kennengelernt. .. Ja und er hat zu der Zeit, nach der Armeezeit hat er wieder bei einer Baufirma gearbeitet, kommt aus dem Metallischen, eigentlich. Hat aber nach seiner Lehre nicht mehr im Metallischen arbeiten können und durch einen Schulfreund ist er mit in so eine Baufirma reingekommen, die gepflastert haben, Putz gemacht haben, gefliest alles. Aber eine Zeit lang, gerade zu der Zeit, wo wir uns kennengelernt haben, haben die Spielplätze aufgebaut. Das hat er auch eine ganze Zeit danach noch gemacht, Spielplätze aufgebaut. Ja über Firma x. Ja.(...).*

Die Erzählung beginnt Margot mit den Worten „mein Mann“. Die Informantin nennt ihn nicht beim Namen. Danach macht Margot eine kurze Pause und fährt fort: „den habe ich, ach ja, den habe ich kennengelernt zu seiner Armeezeit“. Es scheint, als müsse sich Margot ihren Mann ins Gedächtnis holen. Möglicherweise ist das ein Hinweis auf ein eher distanziertes Verhältnis zu ihrem Mann. Margot habe ihren Mann innerhalb seiner Armeezeit kennengelernt. Er habe die Hälfte der Armeezeit hinter sich gelassen und Bergfest in einer Gaststätte in BF-Stadt gefeiert, als sie sich kennenlernten. BF-Stadt liegt in der Nähe von Margots Heimatort. Bei den Schilderungen Margots zu ihrem Mann geht sie kurz und ohne Details auf seine Armeezeit ein. Margot erzählt lediglich, wo sie sich getroffen haben und führt die Erzählung, wie sie ihren späteren Mann kennengelernt hat, nicht näher aus. Ihre Ausführungen lassen wenig emotionale Nähe zu ihrem Mann erkennen. Margot bringt das Kennenlernen ihres Mannes mit seiner da-

maligen beruflichen Situation in Verbindung. Die romantische Komponente des Verliebtseins oder Ausführungen zu Schwierigkeiten des Beieinanderseins, weil der Partner wehrpflichtig gewesen ist, werden von Margot ausgespart. Eine zeitliche Einordnung, in welchem Jahr Margot ihren Mann kennenlernt, fehlt.

Nach seiner Armeezeit habe er wieder bei einer Baufirma gearbeitet. Margot erzählt, ihr Mann käme eigentlich aus dem „Metallischen“. Da Margot bei der Erzählung zu ihrem Mann sich im Wesentlichen auf seine beruflichen Situationen stützt und daran ihre Erinnerungen gebunden sind, gehen wir davon aus, dass für Margot Berufstätigkeit ein strukturgebendes Element des Lebens ist. Vermutlich spielt Flexibilität bei der Arbeitsstellenwahl eine große Rolle für Margot, da sie erzählt, ihr Mann habe, obwohl er „eigentlich“ aus dem „Metallischen“ käme, im Anschluss an seine Armeezeit wieder bei einer Baufirma gearbeitet. Er habe nach der Armeezeit nicht mehr im „Metallischen“ arbeiten können. Den Grund dafür erfahren wir nicht. Margot beschreibt den Beruf des Mannes mit „Metallisch“. Es gibt offenbar keinen Namen für den Beruf ihres Mannes. Möglicherweise hat er in der DDR einen Beruf gelernt, der der Metallbranche zuzuordnen war, für den es nach der Wende keine Bezeichnung mehr gab, wie beispielsweise Instandsetzungsmechaniker. Ihr Mann sei nach der Armeezeit durch einen Schulfreund in eine Baufirma gekommen. Margot beschreibt die Tätigkeitsbereiche der Baufirma, sie hätten gefliest, gepflastert und verputzt. Margots Mann scheint handwerklich begabt zu sein, da er in der Firma gearbeitet hat, ohne eines der dort ausgeübten Handwerke als Lehrberuf gehabt zu haben. Margot beschreibt, diese Firma, bei der ihr Mann gearbeitet habe, habe gerade zu der Zeit, in der sie sich kennengelernt hätten, Spielplätze gebaut. Möglicherweise wird von Margot zwischen ihrer Arbeit mit Kindern und der ihres Mannes, der zeitweilig ebenfalls für Kinder arbeitet, eine Art der Komplettierung ihres Lebensentwurfes gesehen.

Die Firma, bei der Margots Mann arbeitete, gibt eindeutig den Hinweis darauf, dass sich Margots Darstellungen auf den zeitlichen Rahmen nach 1990 konzentrieren, da die Firma aus den alten Bundesländern stammt.

### **Segment 28**

*I2: Das ist doch jetzt aber schon nicht mehr in der DDR-Zeit. Oder*

Da die Interviewerin den Firmennamen kennt, fragt sie die Informantin nach dem zeitlichen Rahmen ihrer Erzählung.

*E: Wir haben uns 1992 kennengelernt. Er war 1990 mit der Lehre fertig und hat dann auch '90/'91 da bei der Baufirma angefangen. Der hat schon ein Jahr gearbeitet und hat danach noch bis 2001 in der Baufirma gearbeitet. Also in der Zeit, in der wir dann irgendwann geheiratet haben, Kinder bekommen haben. Ja lange Arbeitszeiten gehabt. Ja und er hat sich dann 2001 entschlossen oder ich habe auch zum ihm gesagt, jetzt hast du die Möglichkeit durch ähm weil er in Konkurs gegangen ist. Ja, hab ich gesagt jetzt hast du Möglichkeit etwas zu machen, in deinem Grundberuf. Und hat es auch auf dem Arbeitsamt durchgesetzt, das er in seinem Grundberuf etwas machen konnte und macht jetzt CNC-Fräser. Hat da eben ein Jahr gelernt und in seinem Praktikumsbetrieb hat er angefangen zu arbeiten.*

*Hat dann auch versucht von dem Praktikumsbetrieb wegzukommen, weil der Verdienst ziemlich gering war, weil es auch so eine Art Sub-Firma war, für andere Unternehmen. Mein Mann arbeitet jetzt in einem Betrieb in S-Stadt. In der XYZ-Firma. Also in einem größeren Betrieb in S-Stadt als CNC-Fräser.*

Margot beginnt das Segment mit der Jahreszahl 1992, sie führt aus, dass sei das Jahr gewesen, in dem sie ihren Mann kennenlernte. Margot geht noch einmal zurück in ihren Ausführungen und konkretisiert die Erzählung durch Jahreszahlen. Ihr Mann sei im Jahr 1990 mit seiner Ausbildung im Lehrberuf fertig gewesen. Die Interpretation aus dem vorherigen Segment wird bestärkt, in dem angenommen wurde, dass Margots Mann seine Ausbildungslehrzeit in der DDR – also vor 1990 – absolviert hat. Nach der abgeschlossenen Lehre habe er bei einer Firma angefangen, in der er, wie aus dem vorherigen Segment hervorging verputzt und gefliest habe. Das Margots Mann nach Beendigung seiner Lehrausbildung andere Tätigkeiten, wie Fliesen- und Putzarbeiten – ausführte, könnte einerseits ein Hinweis darauf sein, dass er, wie im vorherigen Segment vermutet, einen Beruf erlernt hatte, den es nach der Auflösung der DDR nicht mehr gegeben hat. Möglich ist andererseits auch, dass der Betrieb, in dem er seine Lehrzeit absolvierte, ihn nicht übernommen hat oder aufgelöst wurde. Margot berichtet, ihr Mann habe nach der Lehre (1990) ein Jahr gearbeitet (1991) und sei danach zur Bundeswehr gegangen (1992). Die Wehrdienstzeit betrug damals 12 Monate. Margot und ihr Mann haben sich 1992 kennengelernt. Zu dieser Zeit hatte er die Hälfte seiner Wehrdienstzeit bereits absolviert und vermutlich war seine Wehrdienstzeit im Jahr 1993 dann beendet. Nach seiner Wehrdienstzeit bei der Bundeswehr nahm Margots Mann die Arbeit bei dem Baubetrieb, in dem er vor seiner Wehrdienstzeit beschäftigt war, wieder auf und arbeitete dort bis zum Jahr 2001.

In der erzählten Abhandlung über das Wirken ihres Mannes berichtet Margot beiläufig: „Also in der Zeit, in der wir dann irgendwann geheiratet haben, Kinder bekommen haben.“ Wann die Hochzeit des Paares stattfand, führt Margot nicht aus., Den Zeitpunkt

der Geburt ihrer Kinder, erfuhren wir im 13. Segment des vorliegenden Interviews. Im aktuellen Segment berichtet Margot, sie habe „irgendwann“ geheiratet und ihre Kinder bekommen. Eine Hochzeit ist gesamtbiographisch gesehen ein besonderes Ereignis, das Margot allerdings nur beiläufig erwähnt. Die beiläufige Erwähnung ihrer Hochzeit könnte einerseits bedeuten, dass ihre Hochzeit für sie keine besondere Rolle gespielt haben könnte. Die Art, wie sie ihre Hochzeit erwähnt, ähnelt der Erzählung über die Geburt ihrer Kinder. Die Hochzeit sei „irgendwann“ gewesen; ähnlich formulierte Margot auch das Ereignis der Geburt ihrer Kinder. Aus dem 13. Segment wissen wir, dass Margot ihr erstes Kind mit Hilfe künstlicher Befruchtung empfangen hatte. Sie sprach nicht über den Weg, der zur Entscheidung eine künstlichen Befruchtung vornehmen zu lassen, führte. Das Margot nicht über die Beweggründe der künstlichen Befruchtung sprechen wollte, ist möglicherweise dadurch begründet, dass eine tiefe seelische Wunde durch die Notwendigkeit einer künstlichen Befruchtung hinterlassen wurde.

Eine weitere Lesart für die beiläufige Erwähnung ihrer Hochzeit ist, dass Margot die Berufstätigkeit ihres Mannes in den Vordergrund der Erzählung stellen wollte und deshalb an dieser Stelle des Interviews umfassende Ausführungen zu Hochzeit und Geburt ausspart. Diese Lesart wird unterstützt, da Margot sofort und unvermittelt wieder auf die berufliche Situation zurück kommt und die langen Arbeitszeiten einführt. Auf wen der beiden – Margot oder ihren Mann – sich die Arbeitszeiten beziehen, führt sie jedoch nicht aus. Margot arbeitet zu dieser gerade im Interview geschilderten Zeit im Jugendclub. Denkbar ist, dass sowohl Margot als auch ihr Mann lange Arbeitszeiten hatten. Die langen Arbeitszeiten, die Margot in Erinnerung sind, könnten ein Hinweis darauf sein, dass sich das Paar selten gesehen hat und dass die Eheleute wenig gemeinsame Zeit verbringen konnten. Die Frage entsteht, ob die Hochzeit für Margot eher eine Komplettierung des gesellschaftlichen Status bedeutet haben könnte. Margot wirkt auf der emotionalen Ebene mechanisch und kühl. Andererseits geht es in der Darstellung dezidiert um den beruflichen Werdegang des Mannes.

Margot berichtet über den beruflichen Werdegang ihres Mannes weiter, er habe sich nach der Zeit in der Baufirma dazu entschlossen wieder in seinem Ausbildungsberuf zu arbeiten. Die Entscheidung ihres Mannes im ursprünglich gelernten Beruf zu arbeiten, wurde von Margot unterstützt, zumal die Baufirma, bei der er beschäftigt war, Konkurs ging. Die anfangs von Margot suggerierte freie Entscheidung ihres Mannes wieder in den Ausbildungsberuf zurückzukehren, wird entkräftet durch die Tatsache des Konkur-



ses der Baufirma.. Wieder im erlernten Beruf zu arbeiten, scheint in dieser Situation für Margots Mann eine realisierbare Lösung des Problems der drohenden Arbeitslosigkeit zu sein.

Margot war zur geschilderten Zeit – 1998-2001 – aufgrund der Geburten und der Erziehung der Kinder zu Hause.

Im Jahr 2001 endete Margots Arbeitsverhältnis im Jugendclub, in dem sie seit 1993 arbeitete. Sowohl Margot als auch ihr Mann haben nach der politischen Wende 1989 nicht in den Berufen gearbeitet, in denen sie ausgebildet waren. Im Jahr 2001 wurden beide Eheleute arbeitslos. Die Familie mit zwei kleinen Kindern stand durch die Arbeitslosigkeit des Paares vor einer großen Herausforderung. Margot begann daraufhin im Jahr 2001 ihre Ausbildung zur Motopädin. Ihrem Mann habe sie geraten eine Tätigkeit in seinem Grundberuf zu suchen. „Grundberuf“ ist ein Ausdruck, der in der DDR für Ausbildungsberufe verwandt wurde, die nach Abschluss der zehnten Klasse der Polytechnischen Oberschule nach einer Dauer von zwei bis zweieinhalb Jahren mit einem Facharbeiterbrief zum Abschluss kamen. Margot verwendet eine Sprache, die signifikante Begriffe der DDR enthält. Das könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass der Orientierungsrahmen der DDR auch zwölf Jahre nach der Wende immer noch lebendig war. Margots Mann habe auf dem Arbeitsamt durchgesetzt, wieder in seinem „Grundberuf“ arbeiten zu können. Der sprachliche Duktus Margots macht deutlich, dass sowohl sie als auch ihr Mann aktiv am Entscheidungsprozess des beruflichen Fortkommens beteiligt waren.

Margot führt aus, ihr Mann habe sich „auf dem Arbeitsamt durchgesetzt“, um wieder in seinem „Grundberuf“ arbeiten zu können. Möglicherweise hatte der Arbeitsvermittler des Arbeitsamtes alternative Ideen der Arbeitsvermittlung für Margots Mann entwickelt, als er selber. Vermutlich gab es in der Bundesrepublik Deutschland den von ihm erlernten Beruf nicht in der Form seines Abschlusses. Margots Mann gelang es womöglich, eine vom Arbeitsamt bezahlte Umschulung in seinem Berufsfeld zu bekommen. Sollte es den erlernten Beruf Margots Mannes nach der Wende nicht mehr gegeben haben, war das Bewusstsein, dass beide keinen in der Bundesrepublik Deutschland existierenden Beruf hatten, möglicherweise ein erschütterndes mit Existenzängsten verbundenes Erlebnis für das Paar. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, dass Margot ihre biographische Erzählung immer wieder auf die berufliche Orientierung ihrer selbst und ihres Mannes lenkt.

Margots Mann habe im Jahr 2001 eine einjährige Qualifikation zum CNC-Fräser absolviert und nach Beendigung der Qualifikationsmaßnahme in seinem Praktikumsbetrieb angefangen zu arbeiten.

CNC-Fräser bedienen computergesteuerte Fräsmaschinen, bei denen metallische und nicht metallische Werkstücke in automatisierten Fräsprozessen passgenau bearbeitet werden.

Dass Margots Mann im Praktikumsbetrieb angefangen hat zu arbeiten, ist ein Hinweis darauf, dass er die Arbeit zur Zufriedenheit der Praktikumsstelle ausgeführt hatte, so dass aus dem Praktikumsvertrag ein Arbeitsvertrag wurde. Margot berichtet, ihr Mann habe aber aufgrund des geringen Verdienstes und der Struktur der Firma als Sub-Firma, die für andere Unternehmen tätig geworden sei, versucht, aus diesem Betrieb auszuscheiden. In kleinen Betrieben zu arbeiten, bringt Margot anscheinend mit geringem Verdienst und Unsicherheiten bezüglich der Sicherheit des Arbeitsplatzes in Verbindung. Dies könnte auf die Erfahrung ihres Mannes in dem Betrieb, in dem er nach seiner Wehrpflicht tätig war, zurückzuführen sein. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet Margots Mann in einem größeren Betrieb als CNC-Fräser. Margot bringt anscheinend mit der Formulierung, ihr Mann arbeite in einem größeren Betrieb, eine Verbesserung der Arbeitsplatzsituation in Verbindung.

### **Segment 29**

*II: Und er kommt aus R-Stadt? Also quasi aus der Region?*

*E: Mmh, (.) O-dorf geboren, R-Stadt aufgewachsen. Ja. Wir haben uns eben durch die Armeezeit kennengelernt.*

Margot erläutert, dass ihr Mann in O-dorf geboren, aber in R-stadt aufgewachsen ist. Mit dem Wort „Ja“ bestätigt Margot ihre gerade getroffenen Aussage zu den Orten in denen ihr Mann geboren und aufgewachsen ist. Margot nimmt noch einmal Bezug zu der Zeit, als sich das Paar kennengelernt hat, es sei „eben durch die Armeezeit“ gewesen. Margot betont, dass sich das Paar kennenlernen konnte, weil ihr Mann in der Nähe ihres Heimatortes bei der Bundeswehr stationiert war und sein Bergfest der Bundeswehrzeit gefeiert hat.

### **Segment 30**

*I2: Und ihre Söhne? Erzählen sie mal.*

*E: Von meinen Söhnen. .. Ja also (...). Mein großer Sohn ist '98 geboren. Ziemlich bewegtes Kind, auch so als Säugling. War immer ein bisschen bewegt und habe dann '99 meinen zweiten Sohn bekommen. Die sind so ein und einviertel Jahr auseinander, so knapp. Ja und das war, ich konnte mich dann auch vielleicht in die Zeit mit meiner Mutter rein versetzen. Wie es ist zwei Kinder kurz hintereinander aufziehen. War am Anfang schon anstrengend, weil der eine dann auch schon (') laufen konnte, der andere noch im Wagen war und die Zeit (Telefon klingelt) wo beide laufen konnten und die dann in unterschiedliche Richtungen (Telefon klingelt) gegangen sind. Aber es war trotzdem eine wunderschöne Zeit (Telefon klingelt) weil viele Sachen ja kurz hintereinander waren. Die Kindergartenzeit war gemeinsam, die Schulzeit. Die wurden also einer nach dem anderen eingeschult. Sind jetzt in der dritten und vierten Klasse. Soll ich mal ran gehen.*

#### Unterbrechung wegen eines Telefonats

*Mein großer Sohn der hat eine Konzentrationsschwäche. Mit dem bin ich dann auch, nach meiner eigenen Schule in E-Stadt, dann noch bei einer Kinderpsychiaterin gewesen. Habe ihn auch aufgrund seiner Bewegtheit sag ich mal in einer Integrativen Kindertagesstätte untergebracht oder bzw. beide, habe den Schritt eigentlich auch nie bereut, dass sie in der integrativen Einrichtung waren. Und im letzten Jahr seiner Kindergartenzeit, hatten wir ihn auch in der Frühförderung mit drin. Also Richtung Ergotherapie wurde er gefördert, ein bisschen heilpädagogisch, weil er ist eigentlich ein Linkshänder, hat wahrscheinlich eine Feinmotorikstörung und arbeitet dadurch auch mit rechts, also hat sich dann auch selber auf rechts umgewöhnt. War da durch in der Richtung ein bisschen problematischer, wo man da natürlich guckt, in welche Schule schult man ihn ein. Wo ich mir dann gesagt habe, Montessori, die Möglichkeit besteht in S-Stadt, fällt weg, weil Montessori muss er so viel von sich aus bringen, das ist nicht so günstig. Hat man sich dann an den zwei anderen Schulen umgeschaut. Hat man doch dann die Schule, die uns am nächsten ist auch genommen und habe den Schritt auch nie bereut. Hatte auch immer Glück mit Erziehern, auch mit seiner ersten Klassenleiterin die er hatte, die auch ihn so genommen hat, wie er ist. Auch die Erzieher im Kindergarten haben ihn auch so in seiner Persönlichkeit genommen, wie er so war. Das hat mir eigentlich immer gut gefallen. Was man sich dann vielleicht auch selber so sagt, also das Kind immer so erst mal nehmen wie es ist und nicht gleich irgendwie in bestimmte Schranken total weisen. Was dem Kind ja nicht unbedingt viel bringt. Ja und trotzdem also, gehen seit fünf Jahren sind sie beim Schwimmen. Sind sehr sportlich begeistert, können gut schwimmen. Machen sie auch sehr gern, da gehen wir bei der DLG, schwimmen also bei der Deutschen Lebensrettungsgesellschaft und spielen gern Fußball, fahren gern Fahrrad. Gehen gern in den Wald, was ziemlich schön ist, ziemlich ruhig ist auch für die Erwachsenen selber. Ja und ab dadurch eben gerade was so Kinderpsychiatrie betrifft. Ja ging, warn im Schnitt warn war so einmal im viertel Jahr dort. Hatten dort eine gute Ärztin, die jetzt leider weggegangen ist. Aber die Psychologin die ihn jetzt seit zwei drei Jahren ungefähr betreut, mhm eigentlich so eine gute zusätzliche gute Betreuung, die eben das Ganze beobachten und nicht gleich vorschlagen, Medikamente oder so gerade hinsichtlich Konzentration oder so, das ich sehr günstig finde. Weil ich finde, dass ich das auch nicht unbedingt möchte. Das lieber ohne schaffen möchte.*

Margot beginnt von ihrem älteren Sohn, dem im Jahr 1998 geborenen, zu erzählen. Sie beschreibt ihn als bewegtes Kind, dies sei er allerdings bereits im Säuglingsalter schon

gewesen. Die von Margot vorgenommene Zuschreibung „bewegtes Kind“, führt sie nicht weiter aus. Ob sich die „Bewegung“ bereits auf die künstliche Befruchtung oder etwa den Schwangerschaftsverlauf und dabei möglicherweise auf die Bewegung im Mutterleib bezieht oder ausschließlich auf die Betreuung des Sohnes als Säugling, bleibt offen. Margot berichtet weiter: Nach ein und einem viertel Jahr sei ihr zweiter Sohn geboren. Kinder so kurz hintereinander zu entbinden, ist mit einer hohen körperlichen Anstrengung verbunden. Sie zieht Parallelen zu der zeitlichen Geburtenfolge ihrer eigenen Mutter. Aufgrund der eigenen Erfahrungen mit den zwei kurz hintereinander geborenen Söhnen könne sie sich gut in ihre Mutter hinein versetzen. Margot begründet ihren Vergleich damit, dass auch ihre Mutter, genau wie sie selbst auch, die Kinder in kurzen Abständen geboren habe. Zu Beginn habe Margot die Zeit mit den zwei Kindern als anstrengend empfunden. Margot zählt unterschiedliche Gründe auf: der Ältere konnte laufen, der Jüngere nicht und als beide laufen konnten, liefen die Kinder in unterschiedliche Richtungen. Margot erzählt von beiden Kindern. Das zweite Kind Margots wurde vermutlich durch natürliche Befruchtung gezeugt. Eine zeitliche Planung des zweiten Kindes ist angesichts der künstlichen Befruchtung des ersten Kindes unwahrscheinlich. Der kurzen Geburtenfolge der Kinder lag vermutlich keine bewusste Entscheidung des Paares zugrunde.

Über eine Unterstützung, die Margot von ihrem Mann oder anderen Familienangehörigen bei der Kinderbetreuung und bei der Haushaltsführung erhielt, erfahren wir nichts in diesem Segment.

Während der Erzählungen klingelt das Telefon. Margot wird dadurch in ihrem Erzählfluss unterbrochen.

Margot beschreibt die bisherige Zeit mit ihren Kindern als „trotzdem eine wunderschöne Zeit“. Die Verwendung des Wortes „trotzdem“ bezieht Margot wahrscheinlich auf die Anstrengungen, von denen sie im Segment kurz vorher berichtete.

Margot erzählt, dass die Kinder die Zeit im Kindergarten und in der Schule gemeinsam verbracht haben. Der Schwerpunkt der Erzählung Margots liegt bei der Einschulung ihrer beiden Kinder, was darauf hindeutet, dass die Schule und die Entwicklung der Kinder in der Schule einen hohen Stellenwert für sie hat. Die Kinder Margots waren zum Zeitpunkt des Interviews in der dritten und vierten Klasse der Grundschule. Zu der Beziehung zwischen den Brüdern äußert sich Margot in diesem Segment nicht.

Margot reagiert auf das wiederholte Schellen des Telefons und fragt die Interviewerinnen, ob sie das Telefonat annehmen soll. Margot telefoniert.

Nach der Unterbrechung durch das Telefonat führt Margot die Erzählung weiter aus und berichtet, dass ihr älterer Sohn eine Konzentrationsschwäche habe und deshalb in Kinderpsychiatrischer Behandlung ist. Ihr Sohn war zu Beginn der kinderpsychiatrischen Behandlung zwischen vier und fünf Jahre alt. Margot führt aus, ihr Sohn sei aufgrund seines Bewegungsdranges in eine integrative Kindertagesstätte gegangen. Aus dem Interview geht nicht hervor, ob eine Diagnose zum Krankheitsbild ihres Sohnes vorlag. Da Margot bei einer Kinderpsychiaterin gewesen ist, ist anzunehmen, dass eine Diagnose über das Krankheitsbild des ältesten Sohnes vorlag.

Margot berichtet, ihre beiden Kinder in ein und derselben integrativen Kindertagesstätte untergebracht zu haben. Vermutlich war die Bewegtheit und Konzentrationsschwäche des älteren Sohnes der Anlass eine integrative Kindertagesstätte auszuwählen. Der jüngere Sohn ist vermutlich eher aus praktischen Gründen in die gleiche Einrichtung wie der ältere Sohn gekommen. Margot habe es „nie bereut“ ihre Söhne in eine integrative Einrichtung gebracht zu haben. Im letzten Kindergartenjahr sei der ältere Sohn in der Frühförderung des Kindergartens gewesen. Frühförderung umfasst pädagogische und therapeutische Maßnahmen für Kinder mit Behinderung oder Kinder, die von Behinderung bedroht sind. Die Frühfördermaßnahmen umfassen in der Regel die ersten Lebensjahre bis zum Eintritt in die Schule.

Margots Sohn sei ergotherapeutisch und heilpädagogisch gefördert worden. Heilpädagogische Förderung ist ein Teil der allgemeinen Frühförderung, diese umfasst meist spielerische Methoden, um Anreize zur Entwicklungsförderung zu geben. Ergotherapeutische Hilfen gehören zu den medizinisch-therapeutischen Maßnahmen und beziehen beispielsweise motorisch-funktionelle oder psychisch-funktionelle Behandlungen ein.

Margot spezifiziert das Problem ihres Kindes auf ein motorisch-funktionelles Problem. Ihr Sohn sei ein Linkshänder mit einer Feinmotorikstörung, er arbeite auch rechtshändig, er habe sich deshalb selbst auf den Gebrauch der rechten Hand umgewöhnt. Diese Diagnose stehe mit der von Margot am Beginn des Segmentes erwähnten Bewegtheit und Konzentrationsschwäche ihres Sohnes nur noch bedingt in Zusammenhang.

Margot erläutert Bedenken bezüglich der Schulwahl ihres Sohnes gehabt zu haben. Es sei für sie durch die Entwicklungsverzögerungen bzw. Auffälligkeiten ihres ältesten

Sohnes problematisch zu entscheiden gewesen, welches der pädagogischen Ausrichtung nach die passende Schule für ihren älteren Sohn ist. Margot äußert ihre Bedenken bezüglich der Montessorischule; um an der Montessorischule erfolgreich zu lernen, hätte er viel Eigenmotivation mitbringen müssen, die er – so Margot – nicht gehabt habe. Aus diesem Grund kam für Margot das Montessorikonzept als Schulform für ihren Sohn nicht in Frage. Margot hat sich offenkundig mit dem Montessorikonzept auseinandergesetzt. Die Auseinandersetzung Margots mit den Inhalten der Montessoripädagogik gibt Hinweise auf ihre pädagogische Professionalität. Die von Margot angesprochene wenig vorhandene Eigenmotivation ihres Sohnes für Lerninhalte bezieht sich vermutlich auf das von Maria Montessori aufgestellte Postulat: „Hilf mir es selbst zu tun“. Dabei wird die Individualität jedes Kindes in den Mittelpunkt gestellt.

Montessori ging von dem Eigenwert des Kindes aus. Kinder sollen frei lernen, sowohl Strafen als auch Lob seien hinderlich für die Motivation zu lernen. Montessori ging davon aus, dass ein Kind, das in einer Beschäftigung, in der seine Bedürfnisse angesprochen werden, zu einer tiefen Konzentration fähig ist. Dies nannte Montessori „Polarisation der Aufmerksamkeit“. In diesen Phasen tiefer Konzentration durchläuft ein Kind einen Erkenntnisprozess und lässt sich von anderen Reizen nicht ablenken. Nach Montessori wird hierbei nicht nur das Denken, sondern die gesamte Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst. Die Methode konzentriert sich auf die Bedürfnisse, Talente und Begabungen des Einzelnen. Kinder werden ermutigt, das Thema und das Tempo der Lerninhalte selbst zu steuern. Montessori ging davon aus, dass in jedem Kind die natürliche Freude am Lernen angelegt ist, die mit Respekt und Achtung unterstützt und angeleitet, zu einer ausgeglichenen Persönlichkeit führen.

Margot geht anscheinend davon aus, dass ihr Sohn nicht, in dem Maße eigenmotiviert lernen kann, wie sie es für die Montessoripädagogik notwendig erachtet. Aus diesem Grund greift Margot bei der Schulwahl ihres Sohnes bevorzugt auf ein pädagogisches Konzept zurück, welches das Kind beim Lernen stärker führt und ihm nicht ausschließlich den eigenmotivierten und konzentrierten Umgang abverlangt. Es stellt sich die Frage, inwieweit das inkorporierte Kindbild Margots vom Kindbild der Montessoripädagogik abweicht, und sie sich aus diesem Grund nicht auf diesen reformpädagogischen Ansatz einlassen konnte. Ihr ursprüngliches Bild vom Kind war stark durch ihre Sozialisation in der DDR geprägt. Individualität von Kindern wurde in der DDR soweit akzeptiert, wie sie für das Kollektiv und zum Nutzen der Gesellschaft verwertbar waren. Das

Kollektiv war leistungsorientiert und spornte sich gegenseitig an. In dieses Kollektiv sollten sich die Kinder einordnen. Der Ausgangspunkt und das Ziel, beider pädagogischer Richtungen – der DDR-Pädagogik und der Montessoripädagogik – sind konträr. Die Leistung, die Margot vollbringen musste – und auch in einem bestimmten Ausmaß vollbrachte, war, ihre inkorporierten pädagogischen Modelle zu reflektieren und dabei Unterschiede, die in dem zugrundeliegenden Menschenbild und dem Ziel der Pädagogik liegen, zu erkennen.

Margot holte sich über zwei weitere Schulen in der Umgebung Informationen ein. Nach den zwei Schulbesichtigungen entschied sie sich für die Schule, die ihrem Wohnort am nächsten lag. Die Vermutung liegt nah, dass von Margot eine pragmatische Lösung favorisiert wurde.

Die Fördermaßnahmen für ihren Sohn und die Gedanken zur Schulwahl lassen vermuten, dass Margot ihren Sohn bestmöglich unterstützen und fördern wollte. Möglicherweise zieht Margot Rückschlüsse zu ihrer lernbehinderten Schwester und möchte ihrem Sohn die Stigmatisierungserfahrungen ersparen.

Margot erzählt weiter, es sei Glück, dass ihr Sohn immer von Pädagoginnen betreut wurde, die ihn in seiner Persönlichkeit genommen hätten, wie er war. „Ein Kind zu nehmen wie es ist“, scheint für Margot eine Kategorie professionellen Handelns zu sein. Es habe Margot „immer gut gefallen“, wie mit ihrem Sohn umgegangen wurde. Margot zieht in Folge der Beschreibung des Umgangs der Pädagoginnen mit ihrem Sohn Rückschlüsse auf ihren eigenen Umgang mit dem Sohn. Sie versuche ihn ebenfalls so zu nehmen, wie er ist, ohne ihn „total“ zu reglementieren. Ihren Sohn „total“ in die Schranken zu weisen, brächte ihn in der Entwicklung nicht voran. Margot gibt so einen Hinweis auf das Verständnis ihres pädagogischen Handelns: es sei wichtig, jedes Kind zu nehmen, wie es ist. Es wird deutlich, dass ihr die Anerkennung der Individualität eines Kindes am Herzen liegt. Eine Kompetenz, die sie möglicherweise in der Ausbildung zur Motopädin erlangt hat. Margots Formulierung, ein Kind „nicht gleich, irgendwie in bestimmte Schranken total weisen“, gibt einen Hinweis darauf, dass Margot bei der Erziehung von Kindern Grenzsetzungen als Bedingung für den Erziehungsprozess erkennt. Wichtig scheint für Margot, dass ein Kind angemessene Grenzen erfährt. Auf die Individualität eines Kindes legt Margot offenbar großen Wert. Es ist davon auszugehen, dass Margot aufgrund ihrer biographischen Erfahrungen mit der Schwester mit Lernbehinderung, der Ausbildung zur Motopädin, der Praktika mit Kindern mit Behin-

derung und nicht zuletzt aufgrund der Konzentrationsschwäche ihres Sohnes einen für sie in ihrer eigenen pädagogischen Arbeit anwendbaren Individualitätsbegriff entwickelt hat. Margot hat möglicherweise ein eher therapeutisches Verständnis von Individualität ausgebildet.

Nachdem Margot ausgeführt hat, was ihr im Umgang mit ihrem Sohn wichtig gewesen sei, berichtet sie, dass trotz der Defizite ihres älteren Sohnes beide Kinder seit fünf Jahren zum Schwimmen gehen. Beide Kinder gehen seit dem 4. und dem 6. Lebensjahr zum Schwimmen. Margot berichtet, beide Kinder seien sportlich begeistert und können gut schwimmen. Möglicherweise möchte Margot deutlich machen, dass trotz der Konzentrationsschwäche und der Feinmotorikstörung ihr Kind in der Lage ist, Sport zu treiben. Die Kinder schwimmen beide bei der Deutschen Lebensrettungsgesellschaft.

Margot berichtet, ihre Söhne seien sportlich sehr aktiv, außer Schwimmen, spielen sie Fußball und fahren sie Fahrrad. Darüber hinaus gingen die Kinder gerne in den Wald, dort sei es auch für die Erwachsenen ziemlich ruhig – so Margot. Möglicherweise begleitet sie ihre Kinder in den Wald. Die Ruhe des Waldes bringt Margot mit der Kinderpsychiatrie in Verbindung. Möglicherweise wurde Margot als unterstützende Maßnahme zur Therapie empfohlen, mit ihrem Sohn in den Wald zu gehen. Die Ruhe des Waldes, die freien Flächen und das Spielen mit Naturmaterialien sowie das Klettern auf Bäume könnte dem Bewegungsdrang des Sohnes Rechnung tragen und der Konzentrationsschwäche sowie der Feinmotorikstörung entgegen wirken.

Im Anschluss an die Aufzählung der Freizeitaktivitäten ihrer Kinder erzählt Margot, wie häufig sie mit ihrem Sohn in der Kinderpsychiatrie gewesen sei: „Ja ging, war so im Schnitt, warn, war so einmal im viertel Jahr dort.“ „Ja ging“ ist möglicherweise eine Antwort auf eine von Margot in Gedanken gestellte Frage: „Wie oft waren wir eigentlich in der Kinderpsychiatrie? Ja ging – einmal im Viertel Jahr“, so könnte ein gedanklicher Dialog Margots gewesen sein. Margot erzählt, ihr Sohn sei in der Kinderpsychiatrie von einer guten Ärztin betreut worden, die aber in dieser Einrichtung nicht mehr praktiziere. Dies bedauere Margot. Seit zwei bis drei Jahren würde ihr Sohn von einer neuen Psychologin betreut. Die Psychologin beobachte ihren Sohn. Sie sei „eine gute zusätzliche (...) Betreuung“. Der Grund für diese Einschätzung Margots ist die Zurückhaltung der Psychologin bei der Medikation zur Behandlung der Konzentrationsschwäche des älteren Sohnes. Medikamente werden von Margot zur Behebung der Konzentra-



tionsschwäche negativ bewertet; sie weiß um die Möglichkeit der Medikation, möchte die Behandlung ihres Kindes aber ohne Medikamente schaffen.

In diesem Segment geht Margot hauptsächlich auf die Probleme und Defizite ihres älteren Sohnes ein und berichtet von Maßnahmen zur Unterstützung. Es fällt auf, dass Margot die Namen der Söhne nicht nennt und auf den jüngeren Sohn nicht näher eingeht. Ebenfalls wird von ihr keine Verbindung zum Vater der Kinder hergestellt. Margot sagt nichts darüber, inwieweit der Vater die Familie in Bezug auf die Probleme des Sohnes unterstützt. Es entsteht der Eindruck, dass Margot bei der Kindererziehung die Entscheidungen trifft. Die Familientradition aus Margots Herkunftsfamilie wird fortgesetzt, in der die Frauen maßgeblich für die Kindererziehung zuständig waren.

### Segment 31

#### *I2: Und ihr kleiner Sohn?*

Da Margot auf die Aufforderung von ihrem Söhnen zu erzählen, den Fokus eindeutig auf den älteren Sohn richtet, bitten wir die Informantin jetzt von ihrem jüngeren Sohn zu erzählen.

*E: Mein Kleiner. Ein aufgewecktes (lachen) Kind. Muss man heute manchmal sagen, habe ich in anderer Hinsicht vielleicht mehr Probleme, als mit meinem Großen. So verhaltenmäßig. Der kann sich gut durchsetzen, auch gegenüber seinem großen Bruder, will nicht immer nur der Kleine sein. Kann ich mich auch reinversetzen, weil ich das ja selber als Jüngste erlebt habe. Ja aber der macht auch so sehr motorisch, muss man dann wieder aufpassen, dass der andere nicht zu gut da steht. Weil der jetzt in der Feinmotorik besser ist, motorisch insgesamt, wird dadurch immer gelobt, dass er bestimmte Sachen eben sehr gut kann. In der Schrift besser ist. Aber gut dann muss man in der Familie sagen: du kannst das gut. Zum Glück kann der andere besser lesen, mein großer Sohn. Der kann besser lesen, besser erzählen, sich andere Dinge besser merken, er nimmt vieles so über das Gedächtnis sehr gut auf, was der andere nicht so gut macht. Da muss man dann eben das Besondere da hervorheben. Der Kleine hebt schon sein's ganz gut hervor, wenn irgendwelche guten Noten waren oder er schon bei der Matheolympiade war oder bei irgendwelchen Wettkämpfen und nicht allzu schlecht abgeschnitten hat.*

Das 31. Segment bezieht sich auf Margots jüngeren Sohn. Margot beginnt ihre Ausführungen mit den Worten: „mein Kleiner“. Die Bezeichnung „mein Kleiner“ ist vermutlich aus der vorangegangenen Frage der Interviewerin „Und ihr kleiner Sohn?“ aufgegriffen. Der jüngste Sohn sei „ein aufgewecktes Kind“. Margot lacht, während sie erzählt. „Aufgeweckt“ assoziieren wir mit einem „Michel-Charakter“, im Sinne von Astrid Lindgrens Figur; ein Kind, was hin und wieder einen Streich spielt, dabei aber sehr liebenswert, der Welt zugewandt, motorisch und geistig aktiv ist. Margot betrachtet

ihren jüngeren Sohn aus der Gegenwartspektive und stellt fest, dass sie „in anderer Hinsicht“ vielleicht mehr Probleme mit ihm habe, als mit ihrem erstgeborenen Sohn. Auf die Frage nach dem jüngeren Sohn, geht Margot schon im zweiten Satz wieder auf den älteren Sohn ein. Der jüngere Sohn wird im Verhältnis zum älteren Sohn von Margot charakterisiert.

Ihr Fokus liegt vermutlich auf dem älteren Sohn, als „Sorgenkind“. Margot hat in die Förderung des älteren Sohnes viel Zeit und Kraft investiert. Denkbar ist, dass der ältere Sohn Margots ihre Aufmerksamkeit im hohen Maß beansprucht hat und der jüngere Sohn Verhaltensmuster entwickelt hat, um die mütterliche Aufmerksamkeit auf sich zu lenken. Dieses Verhalten des zweitgeborenen Sohnes wird von Margot möglicherweise als „aufgeweckt“ empfunden. Die Auffälligkeiten des jüngeren Kindes lägen – so Margot – in seinem Verhalten. Der jüngere Sohn könne sich dem älteren Bruder gegenüber gut durchsetzen. Möglicherweise gibt es Machtkämpfe zwischen den Geschwistern. Margot bringt ihrem jüngeren Sohn Verständnis entgegen. Sie wisse, wie es sich anfühle, das „jüngste Kind“ einer Familie zu sein, weil sie es selbst erlebt habe. Damit stellt Margot den Bezug zu ihrer eigenen Kindheit her. Margot formuliert eine Stärke ihres jüngeren Sohnes, er sei „motorisch“ sehr gut und würde dafür häufig gelobt werden. Sie, Margot müsse aufpassen, dass der jüngere Sohn im Vergleich zu dem älteren Sohn nicht zu gut da stünde. Die Gleichbehandlung der beiden Kinder scheint Margot wichtig zu sein. Die Stärke des jüngeren Sohnes läge in der Motorik bzw. der Feinmotorik, seine Schrift sei besser. Margot meint, es läge in der Verantwortung der Familie ein Kind zu loben. Die Stärken beider Kinder zu kräftigen, ist für Margot wichtig. Margots älterer Sohn könne „zum Glück“ besser lesen, besser erzählen und sich „Dinge besser merken“. Der ältere Sohn nehme im Gegensatz zum jüngeren Sohn Vieles über das Gedächtnis auf. Margot scheint froh darüber zu sein, dass der ältere Sohn Fähigkeiten hat, um sich von dem Jüngeren abgrenzen zu können. Die Formulierung „zum Glück“ macht deutlich, wie wichtig es Margot ist, die Stärken beider Kinder wertzuschätzen.

Margot erzählt, es sei wichtig, „das Besondere“ ihres älteren Sohnes hervorzuheben. Vermutlich möchte Margot ihrem älteren Sohn durch das Hervorheben seiner Fähigkeiten Anerkennung verschaffen. Margot macht deutlich, dass ihr jüngerer Sohn seine Errungenschaften und Fähigkeiten, wie beispielsweise gute Noten, Olympiaden oder Wettkämpfe, zu präsentieren weiß. Möglicherweise ist die gebündelte Aufmerksamkeit

für den älteren Sohn ein Grund für die von Margot beschriebenen Verhaltensweisen des jüngeren Sohnes.

### Segment 32 | Teil1

*I2: Ich würde jetzt noch mal auf ihr Erzieherinnendasein zurückkommen. Und zwar, sie haben gesagt, sie haben sich dann irgendwann entschieden Sie wollen mit Kindern arbeiten. Das war in diesem Praktikum.*

Im 32. Segment möchte die Interviewerin auf Margots Arbeit als Erzieherin zurück kommen und bezieht sich auf die Stelle im Interview, in dem Margot erzählte, während des Praktikums in A-Stadt habe sie den Wunsch entwickelt wieder mit Kindern arbeiten zu wollen: „Ich würde gern wieder mit Kindern arbeiten, ähm, Kindergarten wär natürlich auch super.“

*E: Ja mit kleineren Kindern. Ich hätte ja auch als Motopäde die Möglichkeit gehabt. Also was mich noch interessiert hätte, wäre Psychiatrie gewesen oder so. Also in der normalen Psychiatrie zu arbeiten, das hätte mich eigentlich auch interessiert. Da gibt es ja auch verschiedene Möglichkeiten. Aber da findet man nicht unbedingt ein Reinkommen als Motopäde, als Ergotherapeut oder andere Sachen eher, aber nicht als Motopäde. Jedenfalls nicht hier im Bundesland unbedingt. Und aber gerade in der Frühförderung im Hebelstift, das hat mir sehr gut gefallen. Gerade mit den Kleinen zu arbeiten, weil man da ja noch Grundlagen legt und wenn man da schon ein bisschen was besorgen kann. Ähm, da habe ich mir gesagt, also wenn du Erzieher machst, da hatte ich schon meine Ausbildung als Erzieher, dieses 100-Stunden-Programm begonnen, habe ich mir so gedacht, also dass wäre auf alle Fälle deins was du machen könntest, wo du dich auch rein versetzen kannst. Von deinem Lehrer runter, paar Stufen runter und bist du auch im Kindergartenbereich, das kriegste hin. Singen kannst du, habe ich mir gesagt, Sport hatte ich dann als Motopäde viel gehabt und Kunsterziehung hatte ich in der Ausbildung und das Mathematische oder so, dass kann man sich mit aneignen. Man muss ja wirklich ein paar Stufen runtergehen, dass man dann so in der Grundlage bleibt bei Kindergartenkindern.*

Margot antwortet auf die Frage, ob sie mit Kindern arbeiten wolle, bejahend und konkretisiert den von ihr präferierten Arbeitsbereich. Margot entwickelte den Wunsch „mit kleineren Kindern“ zu arbeiten. Das Praktikum in A-Stadt hatte Margot in einer Frühförderstelle absolviert, dort arbeitete sie mit Kindern zwischen der Altersgruppe von null und sechs Jahren. Ihre eigenen Kinder waren zur Zeit des Praktikums ca. zwei und vier Jahre alt. Anders als in ihrem bisherigen Leben hatte Margot Kontakt zu Kindern der Altersgruppe zwischen null und sechs Jahren, sowohl im privaten als auch im beruflichen Bereich. Bisher lag der Fokus ihrer beruflichen Orientierung als Pionierleiterin und Mitarbeiterin in einem Jugendclub auf Kindern ab sechs Jahren. Margots Erfahrungshorizont erweitert sich durch ihre private und berufliche Situation.

Da die Interviewerin ihre Frage auf das von Margot innerhalb der Ausbildung zur Motopädin absolvierte Praktikum in A-Stadt bezieht, greift Margot in ihrer Antwort den Berufsabschluss als Motopädin auf. Margot räumt ein, mit jüngeren Kindern arbeiten zu wollen und fügt an, als Motopädin bestünde die Möglichkeit, mit jüngeren Kindern zu arbeiten. In der Regel haben Motopädinnen eine abgeschlossene Ausbildung im Sozial- oder Gesundheitswesen als Voraussetzung dieser Weiterbildungsqualifikation. Es gibt nur wenige pädagogische als auch therapeutische Arbeitsfelder, in denen Motopädinnen ohne weitergehende Qualifikation eingestellt werden.

Die Frage der Interviewerin bezog sich allerdings auf die Arbeit Margots als Erzieherin. Margot geht darauf zunächst nicht ein. Margot berichtet stattdessen, sie habe sich auch für das Arbeitsfeld der Psychiatrie interessiert. Margots therapeutische Orientierung wird sichtbar. Die Aufgaben in einer Psychiatrie umfassen diagnostische als auch therapeutische Maßnahmen. Aus Margots Sicht wäre es schwierig gewesen als Motopädin in einer Psychiatrie eine Anstellung zu bekommen. Die Chancen seien mit einem anderen Beruf, beispielsweise als Ergotherapeutin, realistischer. Es sei nicht zuletzt ein regionales Problem; in Thüringen seien die Chancen als Motopädin in der Psychiatrie arbeiten zu können, gering. Bereits im 14. Segment berichtet Margot, sie habe in der Zeit, in der sie sich beruflich neuorientiert habe, darüber nachgedacht, eine Ausbildung als Heilpädagogin zu absolvieren. Zu einer Ausbildung zur Heilpädagogin sei es damals nicht gekommen alternativ absolvierte Margot eine Ausbildung zur Motopädin. Die therapeutische Orientierung hat sich anscheinend in Margots beruflichem Selbstverständnis über einen langen Zeitraum entwickelt.

Gerade die Frühförderung während des Praktikums in A-Stadt habe ihr sehr gut gefallen – so Margot. Als Grund führt Margot an, in der Zeit, in der die Kinder klein seien, lege man Grundlagen und könne Vorsorge für eine gelungene Entwicklung treffen. Margot geht davon aus, dass sie durch ihr pädagogisches Handeln Grundlagen bei jungen Kindern legen kann und dass, je jünger Kinder sind, umso mehr persönlichkeitsbildende pädagogische Anlässe geschaffen werden können. Margot geht von einer wirksamen und nachhaltigen Intervention bei jungen Kindern aus. Das Wissen aus der Motopädieausbildung und ihr persönlicher Bezug zu Kindern, insbesondere zu Kindern mit Auffälligkeiten, haben den Blick Margots in Bezug auf die Möglichkeiten des pädagogischen Handelns und dessen Wirksamkeit erweitert.

Margot argumentiert im 17. Segment: „wenn irgendwo jemand als Motopäde eingestellt wird, auch im Kindergarten, man muss auf alle Fälle den Erzieher haben.“ Margot, die im pädagogischen Bereich weiterhin tätig sein wollte, musste demnach eine Berufsqualifikation als Erzieherin erlangen. Für sie bestand nach der Motopädieausbildung die Möglichkeit die 100-Stunden Anpassungsqualifikation zum Berufsabschluss der Staatlich Anerkannten Erzieherin zu absolvieren. Noch während der Ausbildung zur Motopädin begann Margot die 100-Stunden Anpassungsqualifikation zur Staatlich Anerkannten Erzieherin. Margot spricht von ihrer „Ausbildung als Erzieher“. Ein Hinweis darauf, dass die 100-Stunden Anpassungsqualifikation für Margot keine Nachqualifizierung bedeutete, sondern von ihr als eine Ausbildung wahrgenommen wurden. Als Staatlich Anerkannte Erzieherin in Verbindung mit einer Motopädieausbildung, meinte Margot wieder realistische Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben. Ihre berufliche Zukunft bekam Jahre nach der Aberkennung ihres Abschlusses als Freundschaftspionierleiterin erneut eine Gestalt, die in einem neuen Berufsabschluss als Erzieherin begründet war. Eine Verbindung zum Beruf der Pionierleiterin sieht Margot nicht, ihr bisheriges Berufsverständnis war dem der Lehrerin näher, d.h. ihre pädagogische Arbeit umfasste die Zielgruppe der Schulkinder. Die Formulierung sie könne sich in den Beruf der Erzieherin „reinversetzen“, deutet auf ihre damalige Distanz zum Erzieherinnenberuf hin. Es erweckt den Eindruck als sei die Ausübung des Berufes ein emotionaler, empathischer Akt, wenn Margot sagt, sie könne sich in ihn „reinversetzen“. Möglicherweise ist es aus Margots Sicht, für sie selbst nicht schwer, die Kompetenzen einer Erzieherin zu erlangen, es genügt die Bereitschaft sich in sie „reinzusetzen“, um diesen Beruf ausüben zu können. Die Formulierung: „von deinem Lehrer runter, paar Stufen runter und bist du auch im Kindergartenbereich, das kriegste hin“ macht deutlich, dass Margots berufliches Selbstverständnis als Erzieherin von ihrer beruflichen Identität als Lehrerin überformt ist. Margots Identität als Lehrerin wird mit einem persönlichen Fürwort eingeführt: „von deinem Lehrer“, und deutet daraufhin, dass der Erzieherinnenberuf der Beruf ist, mit dem sich Margot identifiziert. Die Formulierung: „(...) ein paar Stufen runter (...)“ könnte ausgehend von den Bildungsangeboten einer Schule, die Abstufung des Niveaus im Bildungsbereich meinen. Dementsprechend würde der Kindergarten von Margot als Bildungseinrichtung gesehen werden, die unterhalb der Schule einzuordnen ist. Zu der bisher herausgearbeiteten DDR-Sozialisation Margots, ist diese Sichtweise konsistent, da Kindergärten in der DDR zum Bildungssektor gehörten. Die von Margot vorgenommene Abstufung des Erzieherinnenberufes deutet darauf hin, dass Margot den

Erzieherinnenberuf weniger anspruchsvoll betrachtet als den Lehrerinnenberuf. Margot meint, die Fähigkeiten, die im Kindergarten von einer Erzieherin benötigt werden, habe sie in ihrem bisherigen beruflichen Werdegang erlangt. Wenn Margot sagt: „(...) das kriegste hin“, traut sie sich zu, ihre Kompetenzen an das, was ihrer Einschätzung nach im Kindergarten von Belang ist, anzupassen. Der Erzieherinnenberuf scheint für Margot demnach keine Herausforderung darzustellen, sondern kommt einer Modifikation ihrer Fähigkeiten gleich. Offenkundig fand eine vollständige Identifikation Margots als Erzieherin bisher nicht statt. Ihr Berufsverständnis setzt sich möglicherweise aus den verschiedenen Elementen zusammen: Inhaltliche Schwerpunkte setzt Margot als Pionierfreundschaftsleiterin und Lehrerin, ihre therapeutische Orientierung gewann sie in der Motopädinnenausbildung und Routinen bewältigt Margot, weil sie sie als Mutter eingeübt hat. Margot verfügt damit über Wissensbestände und Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen. Eine vollprofessionalisierte Haltung als Erzieherin ist dennoch nicht immer erkennbar. Margot sieht sich selbst als Lehrerin. Der Beruf der Lehrerin steht für Margot „ein paar Stufen“ über dem der Erzieherin. Möglicherweise hat sich Margot bisher mit dem Berufsbild der Erzieherin noch nicht ausreichend auseinandergesetzt. Margots Vorstellungen davon, welche Eignungen sie als Erzieherin benötigen würde, zählt sie auf: Margot könne singen, das Wissen über Sport habe sich Margot in der Ausbildung zur Motopädin angeeignet, Kunsterziehung habe Margot in ihrer Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin gehabt. Mit der letzten Äußerung bezieht sie sich vermutlich auf ihre Lehrbefähigung im Fach Kunst während ihrer Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin. In Margots Aufzählung bleibt lediglich der mathematische Bildungsbereich offen, den sie sich nach eigener Aussage noch aneignen müsse. Um im Kindergarten arbeiten zu können, müsse sie, so Margot, innerhalb der jeweiligen Kompetenzen, die sie habe „wirklich ein paar Stufen runtergehen, dass man dann so in der Grundlage bleibt, bei Kindergartenkindern“. Margot gibt die Kompetenzen einer Erzieherin wiederholt als Niveauabstufung gegenüber den Kompetenzen einer Lehrerin wieder und bezieht sich auf Kompetenzen in den Bereichen: Gesang, Sport, Kunst und Mathematik. Damit scheint Margot eine Aufzählung der Bildungsbereiche vorzunehmen, die für sie im Kindergarten eine Rolle spielen.

### Segment 32 | Teil 2

*E: Ja und deswegen hatte ich, dann auch viel Versuche im Kindergarten eine Anstellung zu finden. Hatte wirklich dann das Glück durch den Träger. Ja und habe dann erst im integrativen Bereich gearbeitet, da wo auch meine Kinder im Kinder-*

*garten waren. War schön, aber zu dem Zeitpunkt, das waren so ziemlich wacklige Stellen. Da hätte man nicht gewusst, wann man da auch mal richtig unbefristet eingestellt wird. Und da hatte ich eben hier die Möglichkeit gekriegt in SCH-Dorf zu arbeiten. Und fahren kannte ich schon immer. Ich bin nach U-Dorf gefahren, in den Jugendclub. Bin nach E-Stadt gefahren oder in die Praktikumsorte. Da habe ich mir gesagt, die 20 km hierher ist dann auch nicht das Problem.*

Das Segment beginnt Margot mit den Worten: „Ja und deswegen“. Vermutlich bezieht Margot sich damit auf die im vorherigen Segment dargestellte Entscheidung, als Erzieherin zu arbeiten. Margot schilderte, wie es dazu kam, mit jüngeren Kindern arbeiten zu wollen: Sie habe erkannt, bei jüngeren Kindern Grundlagen legen zu können und sie habe bereits Kompetenzen, um im Kindergarten arbeiten zu können. Mit der Anpassungsqualifikation erhielt sie die staatliche Anerkennung als Erzieherin. Mit diesen Voraussetzungen war es aus Margots Sicht folgerichtig, im Kindergarten eine Anstellung finden zu wollen.

Margot führt aus, sie habe „viele Versuche“ unternommen, eine Anstellung zu finden. Die „Versuche“ bezieht Margot wahrscheinlich auf von ihr geschriebene Bewerbungen oder Vorstellungsgespräche in Kindergärten. Möglicherweise ist es nicht leicht gewesen, eine Anstellung im Kindergarten zu finden. Aus dem 18. Segment wissen wir, dass Margot vom Sommer 2003, nach der Beendigung der Ausbildung, bis Dezember 2003 nicht in einem Arbeitsverhältnis gewesen ist, vermutlich war es der Zeitraum, in dem Margot aktiv Arbeit suchte.

Die Informantin spricht von „Glück“ eine Anstellung beim Träger X gefunden zu haben. Margot erzählt, sie habe in dem integrativen Kindergarten gearbeitet, in dem auch ihre Söhne untergebracht waren.. Aus dem 18. Segment geht hervor, dass Margot ab Januar 2004 in dem Kindergarten, in den ihre Söhne gingen, für ein dreiviertel Jahr angestellt war. Ihre Söhne waren zu dieser Zeit im letzten und vorletzten Kindergartenjahr. Vermutlich hat Margot durch die Kontakte, die sie als Mutter in der Einrichtung hatte, die Arbeitsstelle vermittelt bekommen. Sie habe im integrativen Bereich gearbeitet, als sie in dem Kindergarten den ihre Söhne besuchten, angestellt war. Da Margot explizit davon spricht, im integrativen Bereich gearbeitet zu haben, könnte es sein, dass Margot über zusätzliche Stunden vom Jugendamt eingestellt wurde. Zu der Zeit, in der Margot eine Anstellung bekommen hat, gab es die Möglichkeit, dass für die Kinder mit dem Status „von Behinderung bedroht“ in Kindergärten zusätzliche Stunden für pädagogisches Personal eingerichtet wurde. Die Einstufung „von Behinderung bedroht“ wurde behördlich ausgegeben. So konnte der Personalschlüssel in den Kindergärten

aufgestockt werden. Möglicherweise kam es auch bei Margot über die „von Behinderung bedrohten Kinder“ zu einer Anstellung. Diese Lesart wird argumentativ gestärkt, wenn Margot davon spricht es seien „wacklige“ Stellen gewesen, bei denen man nicht gewusst hat, ob und wann sie entfristet werden. Es liegt nah, dass es der Informantin wichtig war Sicherheit im Arbeitsverhältnis zu haben. Die in einem vorherigen Segment herausgearbeiteten Existenzängste, als sowohl Margot als auch ihr Mann arbeitslos waren, sind ein möglicher Grund dafür, dass sie ein sicheres unbefristetes Arbeitsverhältnis anstrebte. Denkbar ist, dass Margot die bisher aufgebrachten Anstrengungen ihres beruflichen Werdegangs in einem sicheren Arbeitsverhältnis münden lassen möchte.

Die Informantin berichtet, sie habe die Möglichkeit bekommen in Sch-Dorf in einem Kindergarten zu arbeiten. Dies ist der Kindergarten in dem das Interview stattfand. Um nach Sch-Dorf zu kommen, muss Margot von ihrem Wohnort 20 Kilometer mit dem PKW fahren. Margot sei auch in der Vergangenheit immer mit dem PKW gefahren, um zur Arbeit zu kommen, sie sei das gewohnt und auch diese Fahrstrecke in den Kindergarten nach Sch-dorf sei für sie unproblematisch. Margot nimmt den Arbeitsweg für einen sicheren Arbeitsplatz in Kauf zu nehmen. Die wechselnden Umstände und die sich daraus entwickelnden Bedingungen in ihrem Leben wandelt Margot, wie am Beispiel der Arbeitsplatzübernahme in Sch-Dorf zu erkennen ist, im Sinne ihrer implizit sich entwickelnden Prämissen um.

### Segment 33

*Ja und hab mich so, ich denke mal schon seit Anfang an, ganz gut eingefuchst hier im Kindergarten. Wir machen auch sehr viel außerhalb der Zeit, wie zur Kirmes binden wir uns mit ein, zum Kürbisfest, zu Weihnachten oder machen wir auch jedes Jahr ein schönes Sommerfest, zu Ostern machen wir was.*

*Und da habe ich mich schon versucht, überall mit, also, mit einzubinden, das mit vorzubereiten. Versuche unsere Leiterin auch in bestimmten Aufgaben zu entlasten. Ich meine, ich bin organisieren gewöhnt, bin gewöhnt übergreifend zu arbeiten und ich denke mal, dass kommt einem heute auch wieder zugute, also es ist schon irgendwo zugunsten des Geschehens. Man versucht mit, eine Abrechnung zu machen oder irgendwelche anderen Dinge die anfallen. Also nicht nur darauf zu warten, was die Leiterin macht, sondern das man auch selber mitmacht. In so einer kleinen Einrichtung bleibt das nicht aus. Das ist eben das Schöne. Wir sind nur drei Kolleginnen, also muss jeder irgendwo versuchen alles zu machen. Sich überall mit einzubinden und nicht nur zu sagen das ist nur mein Bereich. Das geht hier gar nicht. Und das ist man eigentlich von früher her gewöhnt. Das hat man in der Schulzeit gemacht. Das habe ich in meiner Arbeit als Pionierleiter, da musste man auch für die ganze Schule in dem Sinne da sein. Also nicht nur für seine Klasse, sondern für alle Klassen. Und ich denke, dass zieht sich dann doch irgendwo wie so ein kleiner*



*roter Faden durch, dass man das dann auch heute, in einer so kleinen Einrichtung trotzdem auch macht, übergreifend zu arbeiten.*

Margot führt aus, sie habe sich von Anfang an in ihre Tätigkeit im Kindergarten „eingefuchst“. Der Entsprechung nach steht „eingefuchst“ umgangssprachlich für eingearbeitet. Margot beschreibt ihre Tätigkeit im Kindergarten und meint, sie habe sich, seitdem sie in dem Kindergarten in Sch-Dorf arbeite, in das Tätigkeitsfeld einer Erzieherin und in die Strukturen des Kindergartens gut eingearbeitet.

Weiter erzählt Margot: „wir machen auch sehr viel außerhalb der Zeit“. Das von Margot verwendete Personalpronomen, „wir“, steht in diesem Zusammenhang für den gesamten Kindergarten, inklusive der Kinder und des Teams und drückt ein Zugehörigkeitsgefühl und eine Identifikation Margots mit dem Kindergarten aus. Wenn Margot davon spricht „außerhalb der Zeit“ etwas zu tun, meint sie das Engagement nach Beendigung der regulären Arbeitszeiten und an Wochenenden. Als Beispiele zählt sie die Kirmes, das Kürbisfest, das Weihnachtsfest, das Osterfest und das jährliche Sommerfest auf. Eine Sozialraumorientierung des Kindergartens sieht Margot als Arbeitsbereich des Kindergartens, der auch „außerhalb der Zeit“ zu leisten ist. Ihre Aussage, der Kindergarten bringe sich aktiv in die Dorfgemeinschaft ein, ist ein Hinweis darauf, dass sie das öffentliche Engagement der Einrichtung positiv bewertet und ihre eigene Arbeit und die Arbeit ihrer Kolleginnen als engagiert darstellt. Margot berichtet, im Kindergarten gebe es jedes Jahr ein „schönes Sommerfest“. Das Sommerfest ist offenkundig ein wichtiger Bestandteil des Jahres, in das viel Engagement einfließt. Margot charakterisiert es in ihrer Erzählung besonders, indem sie das Sommerfest mit dem Prädikat „schön“ versehen. Das Sommerfest stellt oft den Höhepunkt im Kindergartenjahr dar und wird in der Regel im Kindergarten von den Erzieherinnen und den Kindern unter Einbeziehung der Eltern vorbereitet. Eltern sind häufig beispielsweise beim Backen von Kuchen, beim Grillen von Würstchen oder beim Vorbereiten eines Theaterstückes aktiv am Gelingen des Festes beteiligt. Das Sommerfest wird auch in vielen Kindergärten dazu genutzt, das Kindergartenjahr zu beenden und die Schulanfänger zu verabschieden. Für viele Beteiligte heißt es dann, dass beim Sommerfest des Kindergartens Abschied genommen werden muss, daher ist es meist auch ein mit emotionalen Momenten besetztes Fest. So bedanken sich Eltern und Großeltern für die geleistete Arbeit der Erzieherinnen und geben ihnen meist eine positive Rückmeldung über die geleistete Arbeit im Kindergarten zum Sommerfest.

Margot führt aus, sie habe versucht, sich in alle Aktivitäten des Kindergartens einzubringen und sie mit vorzubereiten. Ihre vorsichtige Darstellungsweise könnte ein Hinweis darauf sein, dass sie sehr engagiert an der Organisation der Feste mitgearbeitet hat und auch außerhalb der regulären Arbeitszeit aktiv war, aber sich aus Höflichkeits- oder Loyalitätsgründen nicht in den Vordergrund stellen wollte. Margot war aktiv bei der Vorbereitung und Gestaltung der umfassenden Kindergartenaktivitäten dabei; ihr bereitete es Freude zu sich tatkräftig einzubringen. Die Vorbereitung und die Mitgestaltung von Veranstaltungen spielten in Margots Leben schon sehr früh eine wichtige Rolle. Am Anfang des Interviews erfuhren wir, Margot sei bereits in der dritten Klasse „so für die Klasse verantwortlich“ gewesen.

Margot berichtet, sie versuche, die Leiterin der Einrichtung zu entlasten. Möglicherweise fehlt Margot ein Feedback ihrer Arbeit von der Leiterin des Kindergartens und in der vorsichtigen Formulierung möchte sie ausdrücken, dass sie nicht sicher ist, ob die Leiterin ihre Unterstützung wahrnimmt. Margot spricht von „unserer Leiterin“; das besitzanzeigende Fürwort ist ein Hinweis auf ein vertrauensvolles Verhältnis zur Leiterin des Kindergartens und spricht für die Identifikation Margots mit dem Team und der Einrichtung. Der Wunsch, die Leiterin bei bestimmten Aufgaben zu entlasten, deutet auf eine mögliche Überlastung der Leiterin des Kindergartens hin. Möglicherweise gibt es Aufgabengebiete auf der Leitungsebene, in denen Margot talentiert ist und sich besonders engagiert.

Margot bekundet, ihre Stärke liege bei der Organisation von Aktivitäten.. Ihre besondere Affinität zum Organisieren ziehe sich wie ein roter Faden durch ihr Leben. Bereits in der Grundschule als Kind habe Margot gemeinsam mit der Pionierleitung Pionierveranstaltungen organisiert; als Jugendliche habe sie in der FDJ verschiedene Aktivitäten wie „Junger Pädagoge“ oder „Schuldiskotheken“ organisiert. Margot hat auch als erwachsene Erzieherin große Freude am Organisieren und bringt sich deshalb gern in die Organisation von Festen und Feiern des Kindergartens ein. Die Informantin sei es gewöhnt, übergreifend zu arbeiten; sie erzählt nicht, inwieweit sie bisher übergreifend gearbeitet hat und welche Institutionen oder Disziplinen in Margots bisherigen Tätigkeitsbereichen ineinandergriffen. Margot bezieht sich auf ihre Erfahrungen in der Vergangenheit und spricht davon, „dass kommt einem heute auch wieder zugute, also es ist schon irgendwo zugunsten des Geschehens“. Die Formulierung gibt Anlass, auf Margots bisherige Arbeitsfelder zu schauen:

Margot arbeitete ein Jahr als Freundschaftspionierleiterin. In einer Polytechnischen Oberschule arbeitete immer eine Freundschaftspionierleiterin und war sowohl für die Jungpioniere als auch für die Thälmannpioniere sowie für die Freie Deutsche Jugend (FDJ) in dieser Schule zuständig. Die Koordination der Aktivitäten aller Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Organisationen erforderte eine übergreifende Arbeit Margots. Die Planung der Kinder- und Jugendorganisation innerhalb des Schullebens musste mit dem Schuldirektor und den Lehrerinnen und den Lehrern sowie den Patenbrigaden abgesprochen werden. Ein Beruf, der organisatorisches Talent und übergreifendes Arbeiten erforderte. Nicht nur die einjährige Ausübung des Berufes ließ Margot das Selbstverständnis pädagogischer Arbeit entwickeln, sondern auch ihre Vorerfahrungen in den Pionier- und FDJ-Organisationen, die sie zur Berufswahl führten. Die vier Jahre Ausbildung, mit hohem ideologischen Wert, in denen der Alltag idealtypisch überformt war, trugen möglicherweise zu Margots Verständnis ihres pädagogischen Handelns bei. Margots Arbeit im Jugendclub beinhaltete ebenfalls Komponenten übergreifenden Arbeitens, da eine Vernetzung mit anderen Einrichtungen der Jugendhilfe denkbar ist. Während der Ausbildung zur Motopädin hat Margot möglicherweise im Rahmen der von ihr absolvierten Praktika interdisziplinäres Arbeiten als notwendige Grundlage pädagogischen Handelns erfahren. In den Einrichtungen, in denen Margot ihre Praktika absolviert hat, haben Pädagoginnen, Ärztinnen, Therapeutinnen, Psychologinnen und andere angrenzende Disziplinen zusammengearbeitet, um Kindern die bestmögliche Hilfe zu ermöglichen. Der Verantwortungsbereich im Rahmen der von Margot absolvierten Praktika war vermutlich eingeschränkt, so dass sie ihre pädagogische Handlungskompetenz weiterentwickeln konnte, ohne die volle Verantwortung in einem Beruf zu haben.

Margots Entwicklung der Kompetenz des übergreifenden Arbeitens, liegt biographisch begründet in der Vergangenheit. Margots Kompetenzen, organisieren zu können und übergreifend arbeiten zu können, kommen ihr auch heute in der Arbeit zugute. Margot stellt einen Bezug zu ihrer aktuellen Tätigkeit als Erzieherin im Kindergarten her; ihre Kompetenzen seien „zugunsten des Geschehens“. Wenn Margot vom „Geschehen“ spricht, meint sie möglicherweise die Komplexität eines allumfassenden Settings, für das man Verantwortung, Überblick und Organisationsmanagement haben sollte, sowohl für die momentanen als auch für die planbaren und nichtplanbaren Prozesse und alle direkten und indirekten Akteure. Margot sieht hier eine ihrer Stärken.

Bereits in einem früheren Segment führt Margot den Begriff des „Geschehens“ ein und bezieht sich auf die Gruppenratsvorsitzende in der fünften Klasse, die trotz ihrer sehr guten schulischen Leistungen aus Margots Perspektive nicht in der Lage gewesen war „ein ganzes Geschehen zu leiten“. Bereits an der vorangestellten Stelle im Interview wurde die Lesart entwickelt, dass Margot die Fähigkeiten, die notwendig sind, um „ein ganzes Geschehen zu leiten“, in ihrer Persönlichkeitsstruktur gebündelt sah. Offenkundig hat Margot als Kind und Jugendliche die Kompetenz des Organisierens und übergreifenden Lernens quasi naturwüchsig entwickelt und als solche erkannt; gern hätte sie ihre Fähigkeiten zu dieser Zeit unter Beweis gestellt. Dies blieb Margot jedoch damals versagt. Die formulierte Lesart wird dadurch gestützt, dass Margot in dieser Zeit ihren Berufswunsch, Pionierleiterin zu werden, entwickelt hat, um aufgrund der Funktion als Pionierleiterin, das zu machen, was ihr Freude bereitet und wofür sie Anerkennung bekommt.

Im Rahmen ihrer aktuellen Tätigkeit als Erzieherin im Kindergarten kann Margot ihre Fähigkeiten einbringen. Margot umschreibt die übergreifende Arbeit und die Organisationsarbeit im Kindergarten näher: Sie versuche sowohl die Abrechnung als auch die anderen Dinge, die anfielen, zu erledigen. Margot warte nicht darauf, was die Leiterin anweist, sondern würde auch selbstständig agieren – ein Hinweis darauf, dass es Margot wichtig ist, ihre Arbeit selbst zu gestalten und nicht ausschließlich ausführend zu arbeiten. Als Grund für ihr Engagement führt Margot die Größe der Einrichtung an, in der sie beschäftigt ist. Es sei eine kleine Einrichtung, in der es nicht ausbliebe, selbst aktiv zu werden, und das sei für sie das Schöne – so Margot. Margot bewertet die gesamte Einrichtungssituation – die es notwendig mache, selbst gestaltend tätig zu sein und sich aktiv in alle Arbeitsbereiche einzubringen – als positiv. Es arbeiten lediglich drei Kolleginnen in der Einrichtung. Daraus ergibt sich das Erfordernis, dass jede der drei Kolleginnen versucht, alle Arbeitsbereiche mit abzudecken. Aus dem 18. Segment ist bekannt, dass das Team, inklusive der Leiterin, drei Stellen umfasst und Margot die einzige Vollzeitbeschäftigte ist. In der Einrichtung, sind zum Zeitpunkt des Interviews 18 Kinder angemeldet. Es gibt nur eine einzige Kindergartengruppe in der Einrichtung. Die Möglichkeit, Arbeitsbereiche einzelner Mitarbeiterinnen abzugrenzen, ist da zwei der drei Kolleginnen nicht in einem vollen Arbeitsverhältnis beschäftigt sind, nur erschwert gegeben. Die Leiterin müsste demnach eine Teilzeitbeschäftigte sein.

Margot berichtete im 18. Segment, sie arbeite vormittags in der Gruppe im Kindergarten und nachmittags im Hortbereich. Im 18. Segment wurde eine Lesart entwickelt, die auf den Hort als einen möglichen Zuständigkeitsbereich Margots schließen ließ. Denkbar ist, dass Margot aus ihrem pädagogischen Selbstverständnis heraus ihre Kompetenz, die Hortkinder zu betreuen, ableitet und sich darüber hinaus in alle Bereiche des Kindergartens einbringt. Margot erzählt, es sei ihr und den Kolleginnen nicht möglich zu sagen: „das ist nur mein Bereich“. Möglicherweise ist dies ein Hinweis darauf, dass es den drei Pädagoginnen innerhalb der Einrichtung zugewiesene Arbeitsbereiche gibt. Eine Tätigkeitszuweisung wäre folgendermaßen denkbar: Margot sieht ihre Hauptaufgabe in der Betreuung der Hortkinder, ihre Kollegin widmet sich am Vormittag hauptsächlich der Kindergartengruppe und die Leiterin nimmt Leitungsaufgaben wahr. Bei der täglichen Routine kommt es zu Überschneidungen der Zuständigkeitsbereiche, in denen sich alle drei Pädagoginnen vertreten, unterstützen und füreinander einspringen. Margot hat als einzige Erzieherin eine Vollzeitstelle und demzufolge verbringt sie die meisten Stunden in der Einrichtung. Die Aussage, eine strikte Aufteilung der Aufgabengebiete ginge „hier gar nicht“, ist nicht zuletzt der Hinweis auf die strukturellen Gegebenheiten in einem solch kleinen Kindergarten, in dem durch die Aufteilung der Schichten sowie durch Krankheits- und Urlaubsausfälle der Pädagoginnen das Team zwingend zusammen arbeiten muss. Mit der Aussage, sie sei es „von früher her gewöhnt“, verweist Margot auf die Vergangenheit, insbesondere auf ihre vergangene Schulzeit und die Arbeit als Pionierleiterin. Die Informantin beschreibt, dass sie „als Pionierleiterin (...) für die ganze Schule in dem Sinne da sein“ musste, nicht nur für eine Klasse, sondern für alle Klassen. Bereits während ihrer Schulzeit und auch als Pionierleiterin sei sie gewöhnt gewesen, sich nicht nur auf einen Arbeitsbereich zu konzentrieren.

Margot erzählt, es ziehe sich wie „ein kleiner roter Faden“ durch ihr Leben übergreifend zu arbeiten – auch in einer so kleinen Einrichtung. Den inhaltlichen Bogen, den Margot von ihrer Arbeit in der FDJ-Organisation innerhalb der Schule, als sie selbst noch Schülerin war, spannt bis heute zur Arbeit als Erzieherin in einem Kindergarten, nennt sie „roten Faden“. Ein Hinweis darauf, dass Margot möglicherweise die verinnerlichte Haltung ihrer pädagogischen Arbeit kennt, ohne diese vollständig benennen zu können. Die Informantin weiß, was ihr wichtig ist in Bezug auf das pädagogische Handeln: nämlich zu organisieren und übergreifend zu arbeiten. Die entwickelte Eigentheorie Margots bestätigt sich in den von ihr dargestellten Erfahrungsaufschichtungen. Margot sieht

möglicherweise eine Beziehung zwischen ihrer Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, ihrer Berufsidentität als Freundschaftspionierleiterin und ihrer derzeitigen Vorstellung von pädagogischer Praxis.

### Segment 34

*Nebenbei arbeite ich auch noch als Elternsprecherin der einen Klasse. Früher im Kindergarten, was ich auch immer als ziemlich vorteilhaft bewerte, weil man als Fremde in irgendeinen Ort kommt. Dadurch lernt man ja auch Leute kennen. Oder auch die Stadt kennen, die ganzen Gegebenheiten und kann ein bisschen mitmischen, das ist ganz günstig.*

Margot führt im 34. Segment aus, dass sie neben ihrer Tätigkeit als Erzieherin als Elternsprecherin arbeite. Es entsteht der Eindruck, als setze Margot die Arbeit im Elternsprecheramt in direkten Bezug zu ihrer hauptamtlichen Tätigkeit als Erzieherin. Von welchem ihrer beiden Söhne und in welcher Klasse sie diese Funktion übernommen hatte, führt die Informantin nicht aus. Vermutlich engagiert sich Margot in einem hohen Maße und hat ähnlich wie bei der hauptamtlichen Tätigkeit als Erzieherin den Anspruch das „gesamte Geschehen“ im Blick zu haben und möchte sich darüber hinaus in der Rolle als Mutter einbringen. Da Margot unter anderem im Studium zur Freundschaftspionierleiterin gelernt hatte, wie außerschulische Freizeit gestaltet werden kann, ist denkbar, dass Margot Nachmittage, Ausflüge und Feste in der Grundschule ihrer Söhne (mit)organisiert. So kann Margot ihrem Verständnis innerhalb eines pädagogischen Settings Rechnung tragen, indem sie sich verantwortlich fühlt und als Elternsprecherin gemeinsam mit Eltern und Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Hortnerinnen und Hortnern übergreifend arbeitet. Darüber hinaus ist denkbar, dass Margot als Erzieherin der Meinung ist, fachlich fundiert und mit pädagogischem Geschick die Einrichtungen der Söhne unterstützen zu können.

Margot beschreibt in den vorherigen Segmenten, dass ihre eigene Mutter trotz der vielen anfallenden Arbeit, Zeit hatte, sich als Elternsprecherin zu engagieren. Auch Margots Vater trat das Amt des Elternsprechers in ihrer damaligen Klasse an. Möglicherweise nimmt Margot ihre eigenen Eltern als Vorbild und hat daher das Amt zur Elternsprecherin selbstverständlich angenommen. Im Kindergarten ihrer Söhne sei sie als diese noch in den Kindergarten gingen ebenfalls Elternsprecherin gewesen. Margot begründet ihr Engagement als Elternsprecherin damit, dass man so an einem fremden Ort gut Menschen kennenlernen könne. Sollte dies Margots Motivation gewesen sein, sich als Elternsprecherin aufstellen zu lassen, verwundert das, da sie zum Zeitpunkt der Ge-

burt ihrer Söhne bereits sieben Jahre in der Stadt lebte, in der die Kinder in den Kindergarten kamen. Möglicherweise fühlte sich Margot als Fremde in der Stadt und hat erst mit dem Eintritt ihrer Söhne in den Kindergarten Anschluss in der Stadt gefunden. Im weiteren Verlauf des Segmentes begründet Margot, dass man durch die Tätigkeit als Elternsprecherin die Menschen, die Stadt und die Gegebenheiten kennen lerne und darüber hinaus sei es günstig – so Margot – ein „bisschen mitmischen“ zu können. Dies könnte ein möglicher Hinweis darauf sein, dass es Margot wichtig ist, in der Einrichtung ihrer Kinder mit zu bestimmen und mit zu organisieren.

### Segment 35

*I2: Was hat Ihnen im Kindergarten am allermeisten gefallen?*

Die Interviewerinnen fragen danach, was Margot im Kindergarten am meisten gefallen habe. Die Frage bezog sich auf den Kindergarten der Söhne Margots und nahm Bezug auf Margots Ausführungen als Elternsprecherin der Kindergartengruppe. Margot bezog sich jedoch bei der Antwort auf ihre eigene Tätigkeit im Kindergarten als Erzieherin und die Entscheidung im Kindergarten arbeiten zu wollen.

*E: Mhm, am allermeisten. Ich denke auch schon die Arbeit mit den Kleinen. Also ich arbeite auch gern mit den kleineren Kindern zusammen. Und was mir besonders von Anfang an Spaß gemacht hat, eben auch mal bestimmte Sachen mit einzuführen, wie, es gab hier eben nicht so spezielle Tage immer. Und ich habe dann eingeführt, dass wir dann einen speziellen Sporttag machen. Das wir dann auch, weil das sehr aufwendig ist, wir müssen dann den Kindergarten umräumen, damit wir Sport machen können. Haben festgestellt, dass wir damals doch noch, ich sage mal Defizite hatten im Sportbereich, bestimmte Sachen noch nicht konnten. Und wenn man das von klein auf anfängt mit zu machen kommen dann manche Dinge doch besser und wenn es nur die Rolle vorwärts ist. Ich meine unsere Kinder sind nicht unsportlich, die gehen viel in den Wald, die können auf Bäume klettern und alles. Aber bestimmte Sachen, die im Sport dann auch später mal verlangt werden, ist es eben doch wichtig, dann schon in der Kindheit schon mal auszuprobieren. Die ganzen Bewegungsmuster, die haben die auch später in Erinnerung, das ist schon dann wichtig. Da sind wir denke ich auf einen ganz guten Draht, das wir rechtzeitig anfangen mit denen bestimmten Sachen zu üben oder überhaupt zu machen. Mit den wenigen Mitteln die wir haben. Ich denke mal durch den Motopäden, das trägt sich doch irgendwann weiter, dass man das mitbenutzt.*

Zunächst geht Margot auf die Frage mit der Wiederholung der Fragestellung ein: „Mhm, am allermeisten?“. Margot führt aus, sie denke, es sei schon die Arbeit mit den Kleinen. Möglicherweise ist es für Margot schwierig, auf den von der Interviewerin verwendeten Superlativ „am allermeisten“ zu antworten. Die Informantin hat vermutlich Schwierigkeiten in der Absolutheit zu antworten und macht so Zweifel an ihrer

zuvor getroffenen Aussage deutlich. Der Satz wird von ihr nochmals umformuliert mit gleichem Inhalt wiedergegeben. Die möglichen Zweifel, die Margot mit der ersten Aussage ausdrückt, bestärken die Vermutung, dass Margot sich nicht sicher ist, ob es ausschließlich die Kleinen sind, die ihr bei der Arbeit die größte Freude bereiten. Bisher hatte Margot im Interview bei der Beschreibung ihres Arbeitsbereiches immer die Hortkinder in den Fokus ihres Handelns gerückt. Von den „kleinen Kindern“ spricht Margot erstmals im 32. Segment, als sie von ihrer Motivation, Erzieherin zu werden, erzählt. An der Stelle des Interviews im 32. Segment sagt Margot: „Gerade mit den Kleinen zu arbeiten, weil man da ja noch Grundlagen legt (...)“. Es wurde herausgearbeitet, dass Margot davon ausgeht, je jünger Kinder sind, desto höher ist die Wirksamkeit des pädagogischen Handelns.

Margot führt fort, es habe ihr im Kindergarten von Anfang an, große Freude und Spaß bereitet, „bestimmte Sachen“ einzuführen. Vermutlich hat Margot klare Vorstellungen von einem pädagogischen Alltag, den sie umsetzen möchte. Es habe zu Beginn ihrer Tätigkeit im Kindergarten keine „speziellen Tage“ gegeben. Margot selbst habe erst einen speziellen Tag, den Sporttag, eingeführt – das weist daraufhin, dass die Informantin Handlungsfelder der Frühpädagogik erkannt hat und danach gehandelt hat. Die Informantin führt aus, sie habe ihre Vorstellungen zur pädagogischen Praxis im Team einbringen und umsetzen wollen. Durch Margots bisherige Tätigkeiten in pädagogischen Bereichen war sie es gewöhnt, Ideengeberin zu sein. Der Sporttag ist im Kindergarten auf Margots Initiative hin eingeführt worden. Die Einrichtung müsse aus Platzgründen für den eingeführten Sporttag umgeräumt werden. Die Realisierung des Sporttages in der Einrichtung ist ein Hinweis darauf, dass Margot als Mitarbeiterin von ihren Kolleginnen geschätzt wird und ihre Kompetenzen gerade in Bezug auf den Bereich der Bewegung anerkannt werden. Möglicherweise hätten sich ihre Kolleginnen sonst nicht auf den Vorschlag, einen Sporttag einzuführen, eingelassen. Für bestimmte Aktivitäten entsprechende Tage einzuführen, wie z.B. Sporttag, Waldtag, Spielzeugtag ist eine in der Elementarpädagogik übliche Praxis. Häufig werden die Thementage in großen Einrichtungen mit fester Gruppenstruktur umgesetzt, um allen Gruppen die Möglichkeit zu geben, beispielsweise den Bewegungsraum nutzen zu können. In Kindergärten mit einer Gruppe, wie es bei Margots Einrichtung der Fall ist, könnte die Einteilung in Thementage ein Versuch sein, eine verlässliche Wochenstruktur schaffen zu wollen. Die pädagogische Intention, die mit der Einführung eines Sporttages verbunden sein könnte, ist, dass durch ein verstetigtes Sportangebot, bei dem Kinder gezielt Bewegungsabläufe



trainieren, der Lerneffekt nachhaltiger eingeschätzt wird, als bei nicht angeleiteten Bewegungsabläufen beispielsweise auf dem Spielplatz. Beim Sportangebot werden die Kinder alle zur gleichen Zeit mit dem gleichen Angebot gefördert. Diese Art der Pädagogik setzt nicht bei den individuellen Bedürfnissen des einzelnen Kindes an. Jeder am geplanten Ablauf Beteiligte, wie Kind, Eltern oder Pädagoginnen, weiß, welches pädagogische Angebot an welchem Tag angeboten wird. Somit werden die Routineabläufe nicht nur eines Tages, sondern auch einer Woche beständig und geben allen beteiligten Kindern, Pädagoginnen und Eltern Sicherheit. Die Verstetigung des Lernangebots bietet möglicherweise aus Margots Sicht differenzierte Möglichkeiten, Ressourcen und Defizite eines Kindes zu erkennen.

Margot führt aus, im Kindergarten, in dem sie arbeitet, sei festgestellt worden, dass es Defizite im Bereich der Motorik bei den Kindern gibt. Wer diese Defizite der Kinder in der motorischen Entwicklung erkannt hatte, wird nicht ausgeführt. Da Margot eine Ausbildung zur Motopädin absolviert hatte und sensibilisiert wurde auf die Wechselwirkung zwischen Körper und Bewegung des Kindes, liegt die Vermutung nah, dass Margot selbst die Defizite der Kinder im Bereich der Motorik erkannte. Margot erwähnt bei ihren Ausführungen zur motorischen Entwicklung der Kinder nicht, mit den Ressourcen der Kinder arbeiten zu wollen, sondern bezieht sich vielmehr auf die Defizite der Kinder. Möglicherweise orientiert sich Margots pädagogisches Selbstverständnis im Blick auf die motorische Entwicklung weniger an den Stärken der Kinder, sondern vielmehr an den Defiziten der Kinder. In der Pädagogik besteht Konsens darüber, sich auf die Stärken der Kinder zu konzentrieren und diese zu fördern. Margots therapeutische Sicht auf die Kinder, durch die ein diagnostischer Blick in den Vordergrund rückt, ist eine mögliche Erklärung ihrer Defizitorientierung. Die Defizitorientierung ist darüber hinaus ein Hinweis auf die inkorporierte DDR-Pädagogik Margots, in der es, wie an anderen Stellen schon mehrfach herausgearbeitet wurde, um die systematische Kollektivierung der Individualität ging. Dabei wurde das Ziel angestrebt, alle Kinder gleich zu behandeln und gleich auszubilden, so dass die Kinder in der jeweiligen Altersgruppe mit dem gleichen Entwicklungsstand ausgestattet waren.

Ein regelmäßiges Sportangebot sei von klein auf wichtig, um Bewegungsabläufe der Kinder, wie beispielsweise die Rolle vorwärts, zu fördern – so Margot. Margot weiß aufgrund ihrer Motopädieausbildung, dass die Entwicklung der Grundmotorik eines Menschen in den ersten Lebensjahren stattfindet und die Grundlage für sein gesamtes

Leben bildet. Da die Informantin davon spricht, dass die Angebote „mitzumachen“ sind, gehen wir davon aus, dass Margot auch andere Bildungsanlässe für die Kinder bereit hält und das Einüben von Bewegungsabläufen am Sporttag nur einen Teil ihrer pädagogischen Praxis ausmachen. Margot ordnet die „Rolle vorwärts“ vermutlich einem einfachen Bewegungsablaufmuster zu, wenn sie davon spricht, „und wenn es nur die Rolle vorwärts“, die es zu beherrschen gilt. Margot berichtet die Kinder im Kindergarten, seien nicht unsportlich, da sie viel in den Wald gingen und auf Bäume kletterten. Ein Hinweis darauf, dass Margot auch die Ressourcen der Kinder im Blick hat. Sie nimmt die informellen Bildungsangebote, wie im Wald spielen und auf Bäume klettern ebenfalls als Bildungsangebote wahr und weiß um die Relevanz der natürlichen Bewegungsabläufe von Kindern für ihre Entwicklung.

Wenn Margot „von unseren Kindern“ spricht, identifiziert sie sich mit der Einrichtung und verdeutlicht damit ihre Beziehung zu den von ihr betreuten Kindern.

Es wurde herausgearbeitet, dass Margot auch informelle Bildung als Bildungsangebot im motorischen Bereich anerkennt. Es sei aber von Belang, „bestimmte Sachen“, die später im Sport verlangt werden, als Kind ausprobiert zu haben, da sich die Kinder so zukünftig an die Bewegungsmuster erinnern würden. Eine Lesart ist, dass Margot die informellen Bildungsmomente von Kindern ergänzen möchte durch formelle Bildungsangebote im motorischen Bereich. Die Affinität zur Motorik begründet sich in der Ausbildung Margots zur Motopädin. Die Orientierung am zukünftigen Sportunterricht der Kinder verdeutlicht Margots Vorstellung von den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen Kindergarten und Schule. Der Kindergarten bereitet die Kinder auf die spätere Schule vor. Der Kindergarten wird von Margot in Bezug auf die Bewegungserziehung in starkem Maße als Erfüllungsgehilfe der Schule betrachtet und nicht als eigenständige Bildungseinrichtung. Die Kinder werden im Kindergarten auf die Schulzeit vorbereitet. Nicht die Interessen des einzelnen Kindes stehen im Vordergrund, sondern institutionslogisch werden die Kinder von der einen pädagogischen Einrichtung auf die andere pädagogische Einrichtung vorbereitet. Nicht um des Kindes willen ist es demnach wichtig die „Rolle vorwärts“ zu erlernen, sondern weil es später im Sportunterricht verlangt wird. Möglicherweise liegt der Orientierung auf den späteren Sportunterricht auch eine Leistungsorientierung zu Grunde. Die informellen Bildungsangebote werden durch die formellen Bildungsangebote ergänzt, damit Defizite bei Kindern ausgeräumt werden. Die Stärkung der Persönlichkeit, indem an den Interessen des Kindes gearbeitet wird,

um Kinder so auf die Anforderungen der Schule vorzubereiten, wird zugunsten der für die Schule nötigen Fähigkeiten gefördert.

Margot geht davon aus, dass die in der Erinnerung abgelegten Bewegungsmuster der Kinder wichtig sind. Hiermit unterstreicht Margot noch einmal die Wichtigkeit, möglichst in frühen Jahren Bewegungsabläufe im Gedächtnis zu speichern, um so Bewegungsmuster zu automatisieren. Die von Margot angesprochene Bedingung der Möglichkeit, dass Bewegungsmuster aufgrund der Verarbeitung der an das Gehirn weitergeleiteten Informationen im Gedächtnis gespeichert werden, deutet auf ihre Kompetenzen als Motopädin hin. Die nochmalige Orientierung auf „später“ unterstreicht die entwickelte Lesart, dass Margot sich an der nächsten aufnehmenden Institution, Schule, orientiert, ebenso wie der Nachsatz es sei „schon dann wichtig“, der ergänzt werden könnte durch: „ (...) ist schon dann wichtig *in der Schule*“. Eine andere Lesart ist, dass Margot durch den Nachsatz „das ist schon dann wichtig“ eine Relevanz für die Entwicklung des Kindes zum Ausdruck bringen möchte. Margot weiß, wie wichtig es ist, die Achtsamkeit auf die motorische Entwicklung von Kindern zu richten, da die Entwicklung der Bewegungsabläufe Aufschluss über die gesamte Entwicklung eines Kindes geben kann. Die grundmotorische Entwicklung hat eine immer gleich ablaufende Reihenfolge, die nicht gelernt werden muss, sondern sich aus dem eigenen, jedem Kind innewohnenden Antrieb heraus entwickelt. Als Grundmotorik werden alle Entwicklungsstufen bezeichnet, die für alle Kinder der Erde unabhängig von Kultur oder Status gleich sind, wie beispielsweise Kopf heben, von der Rückenlage in die Bauchlage drehen, rollen, krabbeln, sich setzen, gehen und laufen. Bei der Grundmotorik ist es wichtig, dass die Reihenfolge der Entwicklungsschritte eingehalten wird. Wird eine Entwicklungsphase von einem Kind übersprungen, können Defizite entstehen, die in der weiteren Entwicklung möglicherweise zum Problem werden können. Bei dieser Lesart steht die Begleitung eines Kindes bei der ganzheitlichen Entwicklung im Vordergrund und es ist von einer hohen Kompetenz Margots auszugehen.

Die Informantin erzählt, sie seien auf einem „ganz guten Draht“, rechtzeitig bestimmte Sachen zu üben. Vermutlich überschneiden sich zwei Formulierungen: Die Pädagoginnen des Kindergartens sind vermutlich auf einem guten Weg, respektive haben einen guten Draht zu Wissensbeständen der Bewegungserziehung. Beide Aspekte sind anscheinend durch Margot in die Einrichtung gebracht worden. Zum einen durch das Einführen des von Margot initiierten Sporttages und zum anderen durch das Wissen Mar-

gots im Bereich der Motologie und der damit verbundenen Sensibilisierung des Kollegiums im Bereich der Bewegungserziehung.

Noch einmal betont die Informantin den rechtzeitigen Beginn des Erlernens „bestimmter Sachen“; in diesem Kontext ist davon auszugehen, dass sie sich auf die motorische Entwicklung von Kindern im Kindergarten bezieht. Die rechtzeitige Unterstützung der Kinder bei der Entwicklung ihrer motorischen Fähigkeiten ist deshalb von Belang, da Margot weiß, dass die motorische Entwicklung der ersten Lebensjahre die Grundlage für das ganze Leben bildet. Eine von Kindern ausgelassene Entwicklungsphase ist schwer wieder einzuholen. Hat ein Kind zum Beispiel nicht Krabbeln gelernt und damit die wechselseitigen bzw. diagonalen Bewegungen von Armen und Beinen, mit der u.a. die bilaterale Integration der beiden Gehirn- und Körperhälften geübt werden, kann es beispielsweise beim Erlernen von Lesen und Schreiben oder beim Abstraktionsvermögen oder logischem Denken zu Problemen kommen. Die Versäumnisse werden meist erst erkannt, wenn es zu Fehlentwicklungen kommt, die beispielsweise beim Erlernen von Sprache oder im Sozialverhalten sichtbar werden. Da Margot um die Verantwortung einer frühen Förderung der motorischen Erziehung weiß sowie die Bedeutung der altersgerechten Entwicklung der Motorik im Zusammenhang mit der Entwicklung des Gehirns kennt, bekräftigt sie die Bedeutung früher motorischer Bildungsanlässe in diesem Segment.

Margot führt aus, es seien nur „wenige Mittel“ vorhanden, vermutlich bezieht sie sich auf die räumlichen Möglichkeiten und das zur Verfügung stehende Material im Kindergarten. Möglicherweise möchte die Informantin auf die von ihr wahrgenommenen Missstände der materiellen Ausstattung des Kindergartens aufmerksam machen. Möglich ist ebenfalls, dass die Informantin darauf hinweisen möchte, dass trotz der wenigen zur Verfügung stehenden Mittel das Engagement der Erzieherinnen hoch ist, um die Kinder motorisch zu bilden. Das tägliche Spielen wird nicht erwähnt. Die Förderung findet in der Einrichtung innerhalb des pädagogisch initiierten Angebotes statt. An einer vorherigen Stelle im Segment erwähnt Margot das Spielen im Wald und das Klettern auf Bäume. Ein Hinweis darauf, dass Margot weiß, dass motorische Bildung nicht nur in gezielten Angeboten stattfindet. Margot nimmt allerdings ausschließlich Bezug auf die zur Verfügung stehenden Mittel in der Einrichtung: „(...) mit den wenigen Mitteln, die wir haben“, damit könnten Matten, Bälle, Reifen oder andere Materialien gemeint sein. Das tägliche Spielen zur altersgerechten motorischen Entwicklung, bei dem Kinder ihrem

natürlichen Bedürfnis nach Bewegung nachgehen können, um ihre Motorik stabilisieren und automatisieren zu können, erwähnt Margot nicht.

Margot geht davon aus, dass die Wissensbestände ihrer Motopädieausbildung sich weiter tragen und von ihr im Alltag integriert werden. Mit diesem Satz bestätigt Margot die entwickelte Lesart, in der davon ausgegangen wurde, dass die Ausbildung zur Motopädin in Teilen in die Berufspraxis Margots einfließt und somit ihre Berufsidentität als Erzieherin beeinflusst.

### Segment 36

*I2: Eine ideale Erzieherin, wenn Sie sich eine zusammenstellen könnten. Wie würde die sein?*

Die gestellte Frage ist die erste Frage des exmanenten Frageteils im Interview und wurde allen interviewten Erzieherinnen im Sampling gestellt.

Mit der Frage soll ein ideales Berufsbild der in dem Berufsfeld arbeitenden Frauen ausgearbeitet werden. Möglicherweise geben die Antworten Aufschluss über die Vorstellung von pädagogischer Professionalität im Handlungsfeld und über blinde Flecken der Informantin. Zudem kann etwas erfahren werden über die Eigentheorie Margots zur pädagogischen Professionalität, oder es ergeben sich Erkenntnisse zu dem in der Praxis geführten Diskurs zu pädagogischer Professionalität.

*E: Ach Gott, die ideale Erzieherin. (10) Also ich hab so eine Erzieherin da so ein bisschen vor Augen, die mit Ruhe rangeht. Ähm, die Kinder auch wirklich so als einzelne Persönlichkeit noch sieht. Die an den Stärken und Schwächen des Kindes auch arbeiten kann, die Stärken sieht und auch nicht nur mit den Schwächen arbeitet. Ich denke, das ist sehr wichtig. Das Kind erst mal als solches wirklich in Betracht zu ziehen und nicht nur mit den negativen Sachen des Kindes anzufangen, so im Alltag, was natürlich schwer fällt, wenn man tagtäglich mit bestimmten Kinder arbeitet, die vielleicht eher immer mit dem Negativen ankommen als mit dem Positiven. Aber da sollte die Erzieherin schon wieder zu sich finden, auch wirklich mit dem Kind da anfangen, wo es steht und das entsprechend auch der Möglichkeiten wirklich zu fördern. Viele Möglichkeiten geben, dass jedes Kind auch bestimmte Erfahrungen in allen Bereichen machen kann, also sei es im Sport oder so oder im Künstlerischen. Aber auch nicht so zu striezen. Also wenn ein Kind noch nicht so weit ist, bestimmte Sachen zu machen. Was weiß ich, es kann noch nicht so gut malen, dann auf den Bereich nicht zu sehr festnageln, sondern wirklich bei den Stärken um zu bleiben und das andere dann nachziehen, aber das ist dann, naja ich sag mal mit allem Bereichen schon mal konfrontiert worden, wenn's in die Schule kommt.*

Das 36. Segment eröffnet die Informantin mit der Interjektion: „Ach Gott“. Vermutlich ist Margot überrascht von der gestellten Frage. Diese zu beantworten scheint für Margot eine Herausforderung darzustellen. Margot wiederholt zusammenfassend die Frage

noch einmal: „(...) die ideale Erzieherin?“. „Ideal“ ist ein Adjektiv und soll den höchsten Grad der Vollkommenheit ausdrücken und verdeutlicht somit eher Unmögliches. Einer Sprechpause folgend beginnt Margot den Satz mit dem Adverb „also“, das auf eine umgangssprachliche Einleitung einer logisch geordneten Ausführung hinweist.

In ihrer Vorstellung entwirft Margot ein Bild: Die ideale Erzieherin gehe mit Ruhe an ihre Arbeit. Vermutlich meint Margot eine Erzieherin, die bedacht, wohlüberlegt und ausgeglichen arbeitet. „Ruhe“ scheint ein für Margot wichtiger Bestandteil pädagogischer Tätigkeit zu sein. Margot hat eine Erzieherin „so ein bisschen vor Augen“. Die Vorstellung Margots von einer idealen Erzieherin wird vermutlich erst augenblicklich, beim Verfestigen der Gedanken, beim Sprechen von Margot entwickelt oder soll nur mit Vorsicht preisgegeben werden. Mit „ähm“ führt Margot ihre Ausführungen weiter aus. „Ähm“ ist ein Ausruf des Nachdenkens und wird meist zur Erzielung einer Denkpause verwandt. Möglicherweise fällt es Margot nicht leicht, den Idealtypus ihrer Berufsgruppe zu beschreiben. Das könnte ein Hinweis darauf sein – muss das aber nicht, dass Margot sich möglicherweise bisher noch nicht hinlänglich mit den professionellen Anforderungen an den Beruf der Erzieherin auseinandergesetzt hat. Eine ideale Erzieherin sei eine, die Kinder auch wirklich als „einzelne Persönlichkeit“ sieht. Kinder als Individuum zu sehen, scheint für Margot eine wichtige Eigenschaft einer Erzieherin zu sein. Auffällig ist, dass Margot das Adjektiv „wirklich“ verwendet. Margot meint möglicherweise die ideale Erzieherin sollte tatsächlich die Individualität eines Kindes im Blick haben und nicht nur so tun, als ob der Einzelne wichtig sei.

Eine ideale Erzieherin sei eine, die sowohl die Schwächen als auch die Stärken eines Kindes im Blick habe und in der Lage sei, sowohl mit den Stärken als auch mit den Schwächen zu arbeiten. Margot ist es wichtig, dass sowohl an den Stärken als auch an den Schwächen eines Kindes gearbeitet werden kann. Margot weiß, dass bei der pädagogischen Arbeit nicht vordergründig an den Defiziten der Kinder gearbeitet werden sollte, sondern die Stärken des Kindes gefördert werden sollten, um somit Defizite zu bearbeiten. Eine Fokussierung auf die Arbeit an den Schwächen des Kindes sei nicht gewinnbringend. Margot denkt, der ressourcenorientierte Blick sei sehr wichtig für die Arbeit einer idealen Erzieherin. Die Formulierung „ich denke“ könnte auch ein Hinweis auf eine Unsicherheit Margots zu ihren Ausführungen in Bezug auf die ressourcenorientierte Pädagogik sein. Im Vordergrund dürfte aber stehen, dass Margot die persönliche Aneignung solcher Grundüberzeugungen zu markieren sucht.

Margot ist es wichtig, ein Kind erst einmal als „solches in den Blick zu nehmen“ und sich nicht auf die Defizite eines Kindes zu konzentrieren, auch wenn dies im Alltag schwer sei. Möglicherweise gibt es für Margot Situationen, in denen es notwendig wird, die Schwächen eines Kindes wahrzunehmen und darauf einzugehen. Dennoch sei ein ganzheitlicher Blick auf das Kind, welches in seiner Individualität ernstgenommen und mit seinen Stärken und Schwächen wertgeschätzt wird, für eine ideale Erzieherin von Belang. Die Informantin räumt ein, es sei wichtig, auf das „gesamte Kind“ zu schauen, aber im beruflichen Alltag falle das schwer. Den Blick auf die Kompetenzen zu richten, scheint Margot dagegen eher schwerer möglich zu sein. Ein möglicher Hinweis darauf, dass es zwischen dem Idealbild, was Margot versucht zu beschreiben und Margots beruflicher Praxis Differenzen gibt. Arbeite man tagtäglich mit „bestimmten Kindern“, die „vielleicht eher immer mit dem Negativen ankommen“, sei es schwierig sich an „dem Positiven“ zu orientieren. Was Margot als „das Positive“ bzw. „das Negative“ bezeichnet und welche Eigenschaften, Merkmale oder Verhaltensweisen jeweils diesen Wertpolen zugeteilt werden, bleibt offen. Die Grundvorstellung Margots ist hier, dass Kinder, die mit dem Negativen ankämen, die Bewältigung der täglich anfallenden Arbeitszwänge erschweren

Das „tagtägliche“ Arbeiten, mit den aus Margots Perspektive schwierigen Kindern, stellt vermutlich eine starke Herausforderung dar. Margot spricht von Kindern, die „vielleicht eher immer mit dem Negativen ankommen“. Die Einfügung der abschwächenden vergleichenden Modalisierung „eher“ weist auf eine mögliche Unsicherheit in ihrem Urteil hin. Margot scheint Schwierigkeiten zu haben, die Defizitorientierung auf die Kinder unumwunden zu benennen. Die Informantin ahnt vermutlich, dass es bei den Interviewerinnen Widerstände geben könnte, wenn sie ausschließlich von Kindern spräche, „*die immer mit dem Negativen ankommen*“. Die gewählte Formulierung Margots ist vorsichtig und führt weniger zum Widerspruch.

An den Stärken und Schwächen von Kindern zu arbeiten, scheint für Margot bei der Beschreibung einer idealen Erzieherin wichtig zu sein. Vermutlich sind für das Gewicht dieser Betrachtungsweise Margots Erfahrungen mit den Erzieherinnen und der Klassenlehrerin des ältesten Sohnes ausschlaggebend. Die Informantin räumt ein, dass es ihr schwer falle, sich nicht nur auf das Negative des Kindes zu konzentrieren.

Die ideale Erzieherin Margots sollte sich der Probleme ihrer Professionalität bewusst werden, wenn sie an sich selbst die Tendenz wahrnimmt, sich ausschließlich auf die

Defizite eines Kindes zu konzentrieren. Reflexionskompetenz ist also die Voraussetzung des von Margot beschriebenen Prozesses, zu sich zu finden. Eine ideale Erzieherin sollte „mit dem Kind da anfangen, wo es steht“.

Das ist der Leitsatz der kindzentrierten Pädagogik, in der auf die Botschaften des Kindes geachtet wird. Das Kind wird nicht an den Erwartungen der Pädagoginnen angepasst, sondern die Botschaften des Kindes werden aufgenommen, in dem Pädagoginnen die Achtsamkeit jenen Interessen schenken, die von den Kindern kommen und den Aktivitäten der Kinder am ehesten entsprechen. Kinder sollen die Chance haben, Probleme selbst zu lösen und sich ihr eigenes Urteil zu bilden. Die kindzentrierte Pädagogik verlangt eine Haltung von Pädagoginnen, die mit „unaufdringlicher Präsenz“ beschrieben werden kann. Die Beobachtung der Kinder ist wichtig. Die wichtigsten Kriterien der kindzentrierten Sichtweise sind, die Gefühle des Kindes und seine Haltung dem Lernen gegenüber zu erkennen. Sind die Kinder zuversichtlich, begeistert und neugierig, setzen sie ihre Phantasie ein, denken sie selbstständig? Kinder sollten, so Margot, entsprechend ihrer Möglichkeiten gefördert werden. Aus der kindzentrierten Sicht würde das bedeuten, Kindern Bedingungen und Möglichkeiten der Exploration zu schaffen, bei denen Pädagoginnen anwesend sind, den Kindern Sicherheit geben, jedoch nicht eingreifen und Kindern so die Chance geben, die Welt selbst zu erforschen.

Eine ideale Erzieherin sollte, nachdem sie weiß, wo das Kind steht, das Kind „entsprechend den Möglichkeiten wirklich (...) fördern“. Margots Präferenz liegt im Fördern der Kinder und weniger im Begleiten der Kinder. Margot plädiert dafür, dem Kind vielfältige Erfahrungen in verschiedenen Kompetenzbereichen zu ermöglichen; sie belegt dies mit dem Beispiel „Sport“ oder „im Künstlerischen“. Die Affinität zu den beiden Bildungsbereichen liegt in Margots Berufsbiographie begründet. Im vorangegangenen Segment erzählte Margot, sie habe den Sporttag im Kindergarten eingeführt. Begründet wird dieser mit ihrer Ausbildung zur Motopädin und damit, dass es Bewegungsabläufe und Übungen gebe, die später im Sportunterricht verlangt würden. Margot erzählte außerdem, sie habe in der Ausbildung als Freundschaftspionierleiterin eine Lehrbefähigung für Kunst erhalten. Möglicherweise setzt Margot die Vorstellungen einer idealen Erzieherin mit sich in Bezug.

Die Informantin fährt fort: Eine ideale Erzieherin ermögliche dem Kind in vielen Bereichen vielfältige Erfahrungen. Sollten Kinder noch nicht soweit sein, „bestimmte Sachen zu machen“, sollten Kinder nicht „gestriezt“ werden. Die Interpretation legt nah, dass



Margots Vorstellungen einer idealen Erzieherin aus einer Pädagogik heraus entworfen wurden, in der Pädagoginnen grundsätzlich Angebote für das Kind machen. Diese Angebote sollten zwar an den Interessen der Kinder orientiert sein; aber die Pädagoginnen sind in der Sicht Margots dennoch maßgeblich für die Entwicklung eines Vorgehens auf der Grundlage ihrer Einschätzung, was zu tun sei, sie sollten sich also weniger auf die individuellen Baupläne der Kinder verlassen. Dies stellt eine Pädagogik dar, die das Lernen der Kinder anleitet, lenkt und kontrolliert, es handelt sich um eine Pädagogik, in der die Erzieherinnen die Ziele für die Kinder stecken. Erst so wäre die Bedingung dafür gegeben, dass die Kinder zu sehr „gestriezt“ werden könnten oder zu sehr auf Bereiche „festgenagelt“ werden könnten, die die Erzieherinnen für die Kinder vorsehen. Das Kind „nicht so zu striezen“, „nicht zu sehr festnageln“ und nicht zu „konfrontieren“ ist trotz der Verneinung mit einer Grundüberzeugung der externen Einflussnahme auf den freien Willen des Individuums verbunden, die der intrinsischen Motivation des Kindes entgegenwirkt.

Die Aufgabe einer idealen Erzieherin liegt aus Margots Sicht darin, das Kind mit den Stärken und Schwächen anzunehmen und es nicht auf seine Defizite zu reduzieren. Die vorhandenen Defizite eines Kindes sollten aber im Kindergarten, so gut es geht, behoben werden. Darüber hinaus sollten während der Kindergartenzeit möglichst unterschiedliche Bildungsangebote gemacht werden, um eine gute Schulvorbereitung zu gewährleisten. Jedoch: Margot begründet ihre Forderung danach, dass ein Kind im Kindergarten „mit allen Bereichen schon mal konfrontiert“ worden sein sollte, nicht mit der Ausbildung der Interessen, Stärken und Fähigkeiten des Kindes, sondern mit der Vorbereitung auf die Schule.

*I2: Mmh, wie sollten die Kinder sein, wenn sie hier aus dem Kindergarten gehen?*

Die Frage der Interviewerinnen bezieht sich auf Margots Bild vom Kind, das den Kindergarten verlässt. Die Frage zielt auf die Bildungs- und Erziehungsziele Margots ab.

*E: Selbstbewusst. Sollten schon selbstbewusst im Leben stehen. Sollten wissen mit ihren Sachen auch umzugehen. Das ist, denke ich, auch eine ganz wichtige Sache, wenn sie in die Schule kommen, mit ihren Arbeitsmaterialien versuchen umzugehen. Aber eben wirklich selbständig, dass man nicht erst ein Kind in der Schule dazu bringen muss mit dem Lineal oder mit dem Stift umzugehen. Dass sie so etwas schon üben können.*

Auf die Frage der Interviewerinnen, wie die Kinder sein sollten, wenn sie den Kindergarten verlassen, antwortet die Informantin mit einem Wort: „Selbstbewusst.“ Selbst-

bewusstsein ist der Bedeutung nach das Bewusstsein seiner selbst, das Überzeugtsein von den eigenen Fähigkeiten, von seinem Wert als Person. Im Fall eines in der Regel sechsjährigen Kindes, das den Kindergarten verlässt, bedeutet Selbstbewusstsein u.a., die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen, die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu formulieren und durchsetzen zu können, sich anderen Kindern und Erwachsenen gegenüber eigenständig äußern zu können, selbstständig Entscheidungen treffen zu können und sich für eigene Interessen einsetzen zu können. Um Selbstbewusstsein bei Kindern aufzubauen, zu erhalten und zu stärken, müssen Kinder als eigenständige Persönlichkeiten ernstgenommen werden. Kindern sollte die Möglichkeit gegeben werden, sich selbst zu erfahren und zu erleben, dass sie selbst etwas bewirken können. Selbstbewusstsein scheint für Margot der Zentralwert der Erziehung im Kindergarten zu sein. Die Informantin wiederholt, es sei wichtig, selbstbewusst im Leben zu stehen. Um selbstbewusst im Leben stehen zu können, sollten Kinder die Möglichkeit haben, durch selbstgewählte Bildungsanlässe und Herausforderungen ihr Selbstbewusstsein stärken zu können. Denn wenn Kinder Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können und gelernt haben, mit Erfolgen und Misserfolgen umzugehen, können Kinder mit Belastungen und Stresssituationen besser umgehen und geben so dem Leben ein stabiles Fundament.

Es sei außerdem wichtig, dass Kinder „wissen mit ihren Sachen (...) umzugehen.“ Die Begriffe „Selbstbewusstsein“ und „Selbstständigkeit“ werden möglicherweise synonym von Margot verwandt. Die „Erziehung zur Selbstständigkeit“ meint vermutlich das selbstständige An- und Ausziehen der Kinder, das selbstständige Aufräumen der Spiel- und Arbeitsmaterialien sowie das selbstständige Einfügen in die Gruppe und weniger das selbstständige Formulieren von Wünschen, das Stellen kritischer Fragestellungen und selbstständiges Problemlösen. Ein zweckgemäßer Umgang mit Arbeitsmaterialien wird von Margot als wichtiges Ziel benannt, wenn die Kinder den Kindergarten verlassen. Es sei bei Schuleintritt der Kinder wichtig, mit den Arbeitsmaterialien selbstständig umgehen zu können. Warum es für Margot wichtig ist, dass die Kinder selbstständig mit Lineal oder Stift umgehen können, benennt sie nicht. Möglicherweise werden die Erwartungen, dass Kinder bereits mit dem Eintritt in die Schule mit dem Lineal umgehen können, von der aufnehmenden Schule an die Einrichtung, in der Margot arbeitet, herangetragen. Eine weitere Lesart lässt sich bezüglich der Erwartungen der Eltern der Kinder, die den Kindergarten verlassen, entwickeln. Für die Eltern könnte es wichtig sein, dass ihre Kinder die Arbeitsmaterialien zweckmäßig benutzen können. Denkbar ist

ebenfalls, dass Margot den selbstständigen Umgang mit den Arbeitsmaterialien aus der Sicht der lehrtätigen Freundschaftspionierleiterin, also selbst aus der Perspektive einer Lehrerin, als wichtig erachtet. Margot sei es wichtig, „dass man nicht erst ein Kind in der Schule dazu bringen muss, mit dem Lineal oder mit dem Stift umzugehen“. Aus diesem Grund, halten wir die dritte Lesart, in der Margot selbst aus der Erwartung einer Lehrerin spricht, für die Wahrscheinlichste der drei entwickelten Lesarten. In jeder der drei entwickelten Lesarten ist der Fokus auf die aufnehmende Institution Schule gerichtet.

Das Erfüllen der Erwartungen der Schule als Bildungsinstanz, auf die der Kindergarten vorbereitet, scheint aus Margots Sicht die zentrale Aufgabe des Kindergartens zu sein. Die Rolle der Erzieherin im Kindergarten ist damit die der Erfüllungsgehilfin der Lehrerin in der Schule. Möglicherweise ist diese unterstellte Hilfsrolle der Erzieherin der Grund, warum es Margot schwerfällt, sich von der Rolle als Lehrerin zu verabschieden und eine Berufsidentität als Erzieherin zu entwickeln, dem entspricht der Gedanke des drohenden Statusverlustes, den Margot befürchtet, wenn sie, wie sie selber sagt „ein paar Stufen runter geht“ in den Elementarbereich.

Die Informantin beschreibt, es sei „eine ganz wichtige Sache“, dass die Kinder „schon üben können.“ Der Kindergarten ist demnach der Ort, an dem die Kinder beginnen zu lernen, welche Anforderungen in der Schule auf sie zukommen und an dem sie erste Übungsmöglichkeiten haben, diesen Anforderungen gerecht zu werden. Die Erziehung zur Selbstständigkeit hat Margot vermutlich als wesentliches Element der pädagogischen Einwirkung ihrer eigenen von ihr verehrten Klassenlehrerin während ihrer ersten Schuljahre kennen gelernt; das sei eine für sie prägende Zeit gewesen, wie sie selbst formulierte.

Dass Margot auf die Frage, was ihr wichtig sei, wenn die Kinder den Kindergarten verlassen, mit dem Begriff „Selbstbewusstsein“ antwortet, hat möglicherweise ebenfalls mit ihren biographischen Erfahrungen zu tun. In der fünften Klasse wurde sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, der Klassenlehrerin und den Eltern der Klassenkameraden aufgrund einer von ihr geäußerten Meinung zur Arbeit der Gruppenratsvorsitzenden, wie Margot selber ausdrückt, „angeprangert“. Dies war ein einschneidendes Erlebnis in Margots Leben. Möglicherweise ist es von besonderer Wichtigkeit für Margot, dass Kinder selbstbewusst in den neuen Lebensabschnitt im Übergang vom Kindergarten

ten zur Schule entlassen werden, weil Kinder nur so schwierige Situationen meistern könnten.

### Segment 37

*Mm. Also wir haben Kontakt zur Grundschule. Wir besuchen dann immer ab Januar, meistens einmal im Monat, die Schule. Meistens dann in den ersten Klassen. Und da kommt es darauf an, wie die Lehrer sind, wir hatten letztes Jahr, die jetzt die zweite Klasse hat, die hat uns letztes Jahr mitbetreut. Wir machten sehr guten Gruppenunterricht, so eine Art Werkstatt und da bindet es sich gut ein, wenn die Kindergartenkinder kommen, die haben dann auch bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Die haben dann Kinder aus der 1. oder 2. Klasse auch an den Tag oder in der Woche und da bindet sich das gut ein und da haben sie genauso, wie sie hier bestimmte Aufgaben, die sie erfüllen müssen, die auch in einer bestimmten Zeit. Das ist auch nicht schlecht. Und konnten sich dann eben auch, wir haben dann auch unser Zeug geschafft, gegenüber eben den Schulkindern auch in einer gewissen Weise beweisen.*

Im vorherigen Segment hat Margot ihre Erziehungsziele für Kinder im Kindergarten beschrieben. Im 37. Segment geht die Informantin, beziehend auf das vorherige Segment, auf die Zusammenarbeit mit der Grundschule ein. Der Kindergarten habe Kontakt zur Grundschule. Mit einem einleitenden „also“ beginnt Margot den Satz. Möglicherweise bezieht die Informantin das Wort „also“ auf die Kinder, für die es aus Margots Sicht wichtig ist, schon einmal im Kindergarten den selbstständigen Umgang mit dem Arbeitsmaterial zu üben. Es wird von den Kindern als gewinnbringend erlebt, dass sie schon während ihrer Kindergartenzeit üben, mit Lineal und Stift umzugehen, wenn sie während der Kindergartenzeit die Schule besuchen und dort mit der Wichtigkeit der Verwendung des Lineals konfrontiert werden. Vermutlich hat der Kindergarten, in dem Margot arbeitet, einen Kooperationsvertrag mit einer oder mehreren Grundschulen. In Kooperationsverträgen werden Formen der Zusammenarbeit geregelt, um für die Kinder den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, mit allen Beteiligten gemeinsam zu gestalten. Dadurch soll der Übergang für die Kinder zur Grundschule erleichtert werden. Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule birgt Chancen und Risiken und ist mit Unsicherheiten verbunden. Bei diesem Übergang verlassen Kinder Gewohntes und Vertrautes und sind gezwungen, sich mit neuen, veränderten Gegebenheiten auseinanderzusetzen. Die Kinder vollziehen eine vorgreifende Statuspassage. Gelungene Übergänge ermöglichen es Kindern zu wachsen und ein positives Selbstbild in der neuen Rolle als Schulkind zu entwickeln.

Die Kindergartenkinder aus Margots Kindergarten, die in Kürze in die Schule kommen, besuchen – so Margot – ab Januar regelmäßig einmal im Monat die Schule besuchen. Durch eine gezielte Vorbereitung der Kinder auf den Übergang könne Kindern Sicherheit gegeben werden. Meistens sei es die erste Klasse, die die Kindergartenkinder besuchen würden. Dies ist vielleicht ein indirekter Hinweis darauf, dass die Kooperation nicht immer in der eigentlich besonders geeigneten ersten Klasse umgesetzt werden kann. Möglicherweise arbeitet die Schule jahrgangsübergreifend, und so kommen die Kindergartenkinder in eine Klasse, in der Kinder der ersten und zweiten Klasse zusammen lernen. Margot führt aus, es komme darauf an, wie die Lehrer eingestellt seien. Im vergangenen Jahr habe die Betreuung der Kindergartenkinder die Lehrerin der jetzigen zweiten Klasse übernommen. Die Formulierung Margots: „wir machten sehr guten Gruppenunterricht“ erweckt den Eindruck, als sei Margot tatsächlich für die Gestaltung der Stunden mit verantwortlich gewesen. Wenn das so ist, dann wohl nur in einer Nebenrolle. Aber nichts desto trotz: Das Zugehörigkeitsgefühl zum Personal der Schule ist vermutlich bei der Informantin inkorporiert.

In einer „Werkstatt“ arbeiteten Kindergartenkinder und Schulkinder zusammen. Auch die Kindergartenkinder hätten dort Aufgaben erfüllen müssen. Margot sieht eine Bestätigung ihrer Arbeit im Kindergarten, darin, dass die Kinder selbstständig mit Arbeitsmaterial umgehen können. Da sie bereits im Kindergarten für die Schule geübt haben, halten sie den Anforderungen in der Schule schon während der Schulbesuche in der Kindergartenzeit stand.

Margot beschreibt den ersten Übergang ihrer Kindergartenkinder eher aus der Perspektive der Lehrerin: „Wenn die Kindergartenkinder kommen“, haben sie „dann auch bestimmte Aufgaben“ während ihres Besuchsaufenthaltes in der Schule zu erfüllen. Die Aufgaben, die den Kindergartenkindern gestellt wurden, hätten die Kinder der ersten und der zweiten Klasse in dieser Woche bereits erledigt, und somit sei es günstig gewesen, auch den Kindergartenkindern diese Aufgaben zu erteilen. Die gestellten Aufgaben mussten die Kindergartenkinder dann in einer bestimmten Zeit erledigen.

In solchen Erfahrungen liegt für Margot eine Bestätigung ihrer guten Vorbereitung der Kindergartenkinder auf die Schule. Die Kindergartenkinder erledigten bei ihrem Probeschulbesuch – genau wie im Kindergarten geübt – die Aufgaben in einer bestimmten Zeit. Margots Aussage: „Genauso wie sie hier bestimmte Aufgaben, die sie erfüllen müssen, die auch in einer bestimmten Zeit“ erfüllen, lässt vermuten, dass die Schulan-

fänger im Kindergarten ein stark an die Schule angelehntes Leistungspensum erbringen müssen. Margot schlussfolgert: Der Besuch und die Aktivitäten der Kindergartenkinder in der Schule seien nicht schlecht für die Kindergartenkinder, da sie alle die Aufgaben geschafft hätten und die Kindergartenkinder sich so vor den Schulkindern beweisen konnten.

Margot braucht den Spiegel der Schule, um die Wirksamkeit ihrer Arbeit zu überprüfen und Lob und Anerkennung für ihre Arbeit zu erhalten.

### Segment 38

*I2: Noch ein Wort zu den Eltern der Kindergartenkinder. Bleiben wir mal bei Ihrer Wunschvorstellung. Wie würden Sie sich ideale Elternarbeit wünschen?*

Eine Frage im exmanenten Frageteil bezieht sich auf die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder im Kindergarten. Wir gehen davon aus, dass sich aus Erzählungen bezüglich der Elternarbeit Indikatoren zum beruflichen Selbstverständnis von Erzieherinnen finden lassen.

*E: Eltern, die nicht nur reinreden. Das Schwierige heute sind ja oftmals die Eltern. Ich denke nicht, dass die immer was Böses wollen, wenn sie ein bestimmtes Mitspracherecht haben wollen, ich meine, ich war ja auch schon Elternvertreter oder bin es auch noch und weiß, dass man versucht schon irgendwo ein gewisses Mitspracherecht zu bekommen, damit die Kinder, na ja, entsprechend ihrer Gegebenheiten, sage ich mal, behandelt, erzogen werden. Aber ideale Eltern? Das Schlimmste, wenn man sich mit Erziehern unterhält, sind die Eltern. Man sollte oftmals einen Erzieher vielleicht wirklich manchmal arbeiten lassen und nicht nur. Das Glück haben wir ja, wir versuchen ja wie zum Beispiel Englisch in die Arbeit mit einzubeziehen und nicht extra von irgendwem außen zu machen. Wir haben das Glück hier keine Musikschule mehr hier im Kindergarten zu haben also dass uns diese Vormittage oftmals so zerstört werden, durch irgendwelche von außen. Ähm, solche Eltern wünsche ich mir nicht, die jetzt von außen alles Mögliche dann reinbringen wollen in den Kindergarten. Wenn ich denke, also wir sind drei Erzieher, dass jeder Erzieher eine bestimmte Fähigkeit oder auch Fertigkeit hat, die er mit den Kindern umsetzen kann. Der eine ist im Künstlerischen aktiver, der eine wegen mir im Sportbereich, der andere der singt mehr und dass man oftmals wirklich dieses Gesamtgefüge im Kindergarten nutzen sollte, damit es den Kindern erst mal gut geht. Und dass man sich nicht immer an Kleinigkeiten, sage ich mal, hochzieht und die dann irgendwo zum Tragen bringt. Ja und ideale Eltern also ich meine, wir haben schon gute Elternarbeit. Die basteln zusammen, die führen mit uns bestimmte Höhepunkte durch. Ich wünsche mir aber eben, dass Eltern auch dann selbständig arbeiten. Das bin ich eigentlich gewöhnt, dass wir uns selbständig zusammengesetzt haben, in Verbindung zwar auch mit der Leiterin, aber nicht erst darauf gewartet haben, dass die Leiterin kommt und sagt wir haben das und das vor. Macht mal. Sondern dass die sich selbständig auch mal zusammen treffen. Nicht nur hinterm Rücken tratschen. Sondern sich wirklich an den Tisch setzen, gemeinsam Probleme besprechen und dann auch noch mit dem Erzieher besprechen, dass das und das nicht so gefällt. Ähm, aber*

*eben nicht nur warten bis der Erzieher oder die Leiterin sagt, wir müssten das und das machen. Das ist ideale Elternarbeit, die dann eben sagen, so wir haben das und das vor zum Sommerfest wollen wir eben ein Märchen machen oder wir kümmern uns darum, dass jeder etwas zu Essen und zu Trinken mitbringt. Also vom Organisatorischen her, haben die sich dieses Jahr sehr auf uns verlassen, fand ich nicht so günstig, weil ich da wirklich sage, das müssen dann die Eltern auch machen und wir als Erzieher müssen uns da manchmal mit reinhängen. Aber nicht jedes Fest kann von uns aus organisiert werden, dann heißt es macht der Kindergarten, das machen eben die Erzieher und nicht die Eltern. Ja, das ist für mich ideale Elternarbeit, die dann (') auch mal, wenn man bestimmte Sachen hat, die man selber nicht so gut kann, wo man sagt: „Du kannst das“, „Hilf uns mal“, „Mach das“, ich meine, das ist ja dann kein Problem. Ja.*

Die gestellte Frage der Interviewerinnen zielt wiederholt auf ein Idealbild in der Kindergartenarbeit ab, diesmal auf die ideale Elternarbeit. Möglicherweise ist die Frage nach dem Ideal nicht gut gewählt, da sie eher schwierig zu beantworten ist. Dennoch beginnt Margot ihre Erzählung ohne zeitliche Verzögerung und antwortet: Ideale Eltern seien die, die nicht nur reinredeten. Auffällig ist, dass Margot zunächst ihrem Wunsch nach idealer Elternarbeit mit der Aussage, was sie nicht unter idealer Elternarbeit versteht, Ausdruck verleiht.

Vermutlich hat Margot ihre Zusammenarbeit mit Eltern aus mehrfach gegebenem Anlass bereits reflektiert. Möglicherweise nimmt Margot Eltern von Kindern des Kindergartens häufig als Personengruppe wahr, die „nur reinreden“ würden. Das ist ein möglicher Hinweis auf Erfahrungen, die Margot bezüglich der Eltern des Kindergartens gemacht haben könnte. Anderenfalls könnte es die kollektive Meinung unter Erzieherinnen sein, die Margot wiedergibt, wenn sie bezüglich der Elternarbeit formuliert, sie wünsche sich Eltern, die nicht nur reinreden würden. Das Schwierige an der Arbeit im Kindergarten – so eine verbreitete Erzieherinnenmeinung – seien heute oftmals die Eltern der Kindergartenkinder. Zudem: Möglicherweise hat sich – das fällt weiterhin sofort auf – in der Wahrnehmung Margots die Rolle der Eltern verändert, da Margot davon spricht, die Eltern „heute“ seien schwierig.

Margot erfährt aktive Elternarbeit schon in ihrer Herkunftsfamilie seit der frühen Kindheit. Wir erfuhren an anderer Stelle, dass die Eltern Margots bei allen vier Kindern im Elternaktiv in der Schule mitgearbeitet hatten. Zur institutionalisierten Elternarbeit, während die Informantin und/oder ihre Schwerstern im Kindergarten waren, sagte Margot im Interview leider nichts.

Margots Beruf als Freundschaftspionierleiterin sah ebenfalls die Integration des Elternaktivs in der Arbeit vor. Elternaktive in der DDR unterstützten den staatlichen Erzie-

hungsauftrag und beteiligten sich an Alltagsaufgaben, Eltern organisierten Veranstaltungen und Feste. Es gab eine Elternbeiratsordnung, die Eltern vor allem die Mitwirkung an der Umsetzung des Bildungs- und Erziehungsplanes nahe legte und die Umsetzung dieser im Bildungs- und Erziehungsplan festgelegten Erziehungsziele in die Familien hineinragen sollte. Möglicherweise hat Margot die von der DDR intendierte Elternarbeit inkorporiert, in der das Elternkollektiv das Erzieherinnenkollektiv in Abstimmung mit letzterem unterstützen sollte. Die geäußerten Bedürfnisse von Eltern waren dem politischen System der DDR entsprechend nicht so mannigfaltig wie die heutigen, da zum einen die Möglichkeiten freier Träger nicht gegeben waren und zum anderen die Erziehungsziele im Erziehungs- und Bildungsplan festgeschrieben und an den politischen Interessen der DDR orientiert waren.

In der durch die Wiedervereinigung beider deutscher Staaten gelebten Pluralität von Lebenslagen und der damit verbundenen Entwicklung breitaufgestellter Bedürfnisse des Einzelnen und deren Realisierungskontexte entstanden neue elterliche Anforderungen zur bestmöglichen Förderung der Kinder. Mit dem Zusammenbruch der DDR war das staatliche Programm für Kindergärten abgeschafft. Das KJHG wurde noch drei Monate vor Inkrafttreten in den alten Bundesländern zur Arbeitsgrundlage der Kindergärten in den neuen Bundesländern. Das neue demokratische Verständnis breitete sich zumindest auf institutioneller Ebene sofort aus und nahm Einfluss auf die pädagogische Arbeit im Kindergarten. Kindergärten sollten nun nicht mehr in erster Linie durch die Familien unterstützt werden, sondern vielmehr sollten umgekehrt jetzt die Kindergärten die Familien bei der Erziehung unterstützen. Es entstand ein neues Verständnis von Mitspracherecht, von dem die Eltern Gebrauch machten. Viele Pädagoginnen waren – dem gesellschaftlichen Umbruch geschuldet – verunsichert und hatten innerhalb des Transformationsprozesses keine Richtlinien für die Gestaltung der pädagogischen Alltagspraxis und nahmen u.a. Angebote von außen zur musikalischen, sprachlichen oder naturwissenschaftlichen Bildung der Kinder an.

Dieses Phänomen ist auch ca. 20 Jahre nach der Wiedervereinigung noch zu beobachten. Im wiedervereinten Deutschland schaffen sowohl staatliche als auch private Musikschulen das Angebot der musikalischen Früherziehung und bieten an, wöchentlich in Kindergärten zu kommen. Das Erlernen von Fremdsprachen bekommt eine neue Bedeutung durch die Öffnung der Grenzen; Sprachinstitute geben die Möglichkeit, dass Kin-



der bereits im Kindergarten die erste Fremdsprache erlernen. Verschiedenste Stiftungen schließen sich mit Computerfirmen zusammen und sponsern Technik für Kindergärten.

Die Eltern nehmen die Möglichkeit der zusätzlichen Angebote an – und zwar das in der Annahme, ihre Kinder würden so optimal auf die Schule und das Leben vorbereitet. Sie fordern deshalb die zusätzlichen Angebote in den Einrichtungen ein.

Die Kindergärten gehörten in der DDR zum Ministerium für Volksbildung und waren somit Bildungseinrichtungen, in denen die Kinder zur Schulreife geführt werden sollten. Die Bildung im Kindergarten umfasste neben ersten Schreibübungen und Mengenlehre auch Singen, Malen sowie die politische Erziehung im Sinne des Sozialismus. Erzieherinnen wurden wegen ihrer Aufgaben geschätzt und von der Gesellschaft unterstützt. In der vereinten Bundesrepublik Deutschland gehörten die Kindergärten nun nicht mehr dem Bildungsbereich an, sondern zur Kinder- und Jugendhilfe. Damit war der Erziehungs-, Betreuungs- und Bildungsauftrag ab sofort mit einer dominanten sozialpädagogischen Ausrichtung verbunden. Im Gegensatz zum Schulwesen hat der Staat in der Kindertagesbetreuung keinen vom Erziehungsrecht der Eltern unabhängigen Auftrag. Mit dem einhergehenden Statusverlust der Institution Kindergarten litt auch der Status der Erzieherin.

Das Verständnis von Elternarbeit in der DDR war geprägt von der Informations- und Aufklärungspflicht den Eltern gegenüber; damit verbunden war die Aufgabe, die Eltern auf ihre Erziehungsaufgabe, ihre Kinder für das Funktionieren im Kollektiv herzurichten, vorzubereiten und als Fachkraft Hilfestellung anzubieten. Eine ausgebildete Erzieherin war aufgefordert, Eltern Anleitung zu geben. Dieses Verständnis der Elternarbeit wurde abgelöst von einer Erziehungspartnerschaft, die als Austausch und Anregung verstanden werden sollte, um dem Kind eine seinen Bedürfnissen gerecht werdende Umgebung zu bieten.

Der Erziehungspartnerschaft liegt ein Anspruch auf die innere Haltung der Erzieherinnen zugrunde, bei dem der Schwerpunkt auf dem Wort „partnerschaftlich“ liegt und die Beziehung zwischen den Eltern und den Erzieherinnen gemeint ist. Es geht dabei darum, dass Eltern und Erzieherinnen die Vorstellungen über Erziehung transparent machen und miteinander kooperieren. Eine innere Haltung zu entwickeln wird in erster Linie von den Erzieherinnen erwartet und stellt in dieser neuen Auffassung einen wesentlichen Aspekt ihrer Professionalität dar. Dieser inneren Haltung sollte eine grundsätzliche Achtung vor dem Erziehungsbemühen der Eltern zu Grunde liegen, und zwar

den Respekt einschließend, den Erzieherinnen in allen Bereichen den Eltern entgegenbringen sollten, sowie die Zuerkennung des Andersseins. Bei unterschiedlichen Wertvorstellungen sollten Erzieherinnen und Eltern in einen Dialog treten und nicht die Vorstellungen des jeweils anderen abwerten. Erzieherinnen sollten auf die Eltern zugehen und aushalten, dass die Partnerschaft erarbeitet werden muss. Die *neue* Vorstellung von Elternarbeit wird allerdings häufig von Erzieherinnen als schwierig empfunden.

Die Unterstellung, Eltern könnten „was Böses wollen“, wenn sie ihr Mitspracherecht einfordern, hält zwar Margot für unwahrscheinlich. Das Mitspracherecht wollen Eltern, damit ihre Kinder ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden. Diese legitime Grundlage des Elternrechts kannte Margot aus eigener Erfahrung. Sie sei auch schon Elternsprecherin gewesen beziehungsweise führe das Amt der Elternsprecherin gegenwärtig aus. Die Möglichkeit in Betracht zu ziehen, Eltern könnten „was Böses wollen“, wenn sie Mitspracherecht einfordern, resultiert vermutlich aus einer kollegialen Verunsicherung, an die Margot ausdrücklich selber nicht glaubt. Aber: Die Vermutung, Eltern könnten etwas „Böses“ wollen, scheint dennoch für Margot real existent zu sein, sonst hätte Margot den Gesichtspunkt des lästigen Dreinredens der Eltern nicht so spontan und vehement ausgesprochen. Die Verunsicherung des pädagogischen Personals, die die Möglichkeit erwägt, Eltern könnten „was Böses wollen“, kann aus Vielerlei herrühren: Binnen kurzer Zeit nach der Wende war das Erziehungs- und Bildungsprogramm der DDR unbrauchbar geworden, nachdem die Erzieherinnen gearbeitet hatten. Die staatlichen pädagogischen Berufsabschlüsse der DDR wurden nur in den Bereichen anerkannt, in denen in der DDR ein Berufsabschluss absolviert wurde. Einige der staatlichen pädagogischen Berufsabschlüsse, wie beispielsweise Freundschaftspionierleiterinnen, wurden demgegenüber teilweise oder gar nicht anerkannt.

Aus der Perspektive der Kindergärtnerinnen der DDR – deren pädagogische Arbeit inhaltlich, zeitlich und methodisch-didaktisch genauestens geplant war, deren Aufgaben innerhalb einer Einrichtung hierarchisch geordnet waren und deren Ratschlägen die Eltern der Kindergartenkinder folgten – wirkte die Pädagogik der BRD in ihrer Vielfalt vermutlich konzeptlos und der zwanglose Umgang unter den Erzieherinnen und auch zwischen den Erzieherinnen sowie den Kindern und den Eltern, unverständlich. Um das berufliche Selbstverständnis des pädagogischen Personals der neuen Bundesländer im Transformationsprozess nicht in dem Maße zu erschüttern, in dem es vermutlich geschah, hätte es eines Diskurses und einer langsamen Annäherung bedurft., Die aus dieser

Zeit – nach der Wende – herrührende Unsicherheit vieler Erzieherinnen, wirkt sich bis heute auf die pädagogische Praxis aus. Fachliche Forderungen an sie, die Erzieherinnen, erleben sie oftmals als Angriff und Übergriff in ihr Hoheitsgebiet, den Kindergarten; der bereits beschriebene Statusverlust gerade bezüglich der Elternarbeit ist für viele Erzieherinnen möglicherweise noch nicht überwunden.

Margot befindet sich an der Stelle des Interviews anscheinend in einer Rollenambivalenz der Erzieherin und der sich einbringenden Mutter.

Aus der Perspektive der Erzieherin könnten Eltern – wie sie sagt – „Böses“ wollen, wenn sie an Themen Interesse signalisieren und Mitspracherecht fordern, bei denen sie aus Sicht einer Erzieherin kein Mitspracherecht haben. In der Mutterrolle argumentiert Margot, es gehe beim Mitspracherecht nicht darum „Böses“ zu wollen, sondern darauf zu achten, dass die Kinder den Möglichkeiten entsprechend „behandelt und erzogen“ würden. Die Vermutung liegt nah, dass Margots Erfahrungen mit ihrem älteren Sohn dieser Argumentation zu Grunde liegt. Es ist ihr vermutlich wichtig gewesen, dass sie einbezogen wurde und über die Fördermaßnahmen in der Einrichtung für ihren Sohn mit Integrationsbedarf mitbestimmen konnte. Margot hat – so hat sie es dargestellt – in der Rolle als Elternvertreterin versucht, ein „gewisses Mitspracherecht“ zu bekommen. Möglicherweise hat Margot als Elternsprecherin erfahren, dass man ihr „Böses“ unterstellt hatte. Andererseits: Eltern, die „nur reinreden“, sind aus Margots Perspektive nicht zuträglich für die Arbeit im Kindergarten; dass Eltern „Böses“ wollen, hält Margot für nicht vorstellbar. Über Eltern, die um ihrer Kinder Willen Mitspracherecht haben wollen, äußert sich Margot positiv. Ihre Vorstellungen zum Mitspracherecht der Eltern und deren Möglichkeiten und Grenzen führt Margot an dieser Stelle nicht aus.

Nach diesen Ausführungen fragt sich Margot: „Aber ideale Eltern?“ Die idealen Eltern zu beschreiben, scheint für Margot ein Problem darzustellen. Das Wort „ideal“ lässt wenig Platz für Fehlbarkeit. Margot beginnt mit der Beschreibung des Gegenteils ihrer Idealvorstellung. Die Informantin nimmt die Metaebene ein und formuliert: „Das Schlimmste, wenn man sich mit Erziehern unterhält, sind die Eltern.“ Margot distanziert sich von der Berufsgruppe der Erzieherinnen, als sei sie selbst nicht betroffen. Ihre Analyse, dass Eltern aus Sicht von Erzieherinnen das „Schlimmste“ seien, begründet sie nicht. Mögliche Antworten könnten sein: Eltern mischen sich in Zuständigkeitsgebiete der Erzieherinnen ein, bringen Routinen durcheinander, hinterfragen Handlungen, geben Anlass zur Reflexion, decken Unsicherheiten auf, stellen die Beziehung der Erzie-

herin zum Kind in Frage, laden die Kinder im Kindergarten ab, bewerten die Arbeit der Erzieherinnen.

Auf der Metaebene verbleibend, befindet sich Margot möglicherweise noch in der beschriebenen Rollenambivalenz. In der unpersönlichen „Man-Darstellung“ führt Margot fort: „Man sollte oftmals einen Erzieher vielleicht wirklich manchmal arbeiten lassen (...)“. Margot formuliert den Satz mit einer Aneinanderreihung von Abschwächern und Verstärkern. Das von ihr Gesagte wirkt unsicher und distanziert. Möglicherweise ist Margot der Meinung, Eltern würden die Arbeit von Erzieherinnen unterbrechen, respektive stören, wenn sie Wünsche oder Kritik äußern. Man solle Erzieherinnen „(...) arbeiten lassen und nicht nur.“, so Margot. Sie beendet den Satz nicht. Der Satz könnte mit „fordern“ weitergeführt werden. Dieser Lesart folgend könnte Margot meinen, Eltern sollten im Kindergarten nicht permanent Forderungen stellen.

Margot führt fort, es sei Glück, dass in der Einrichtung, in der sie arbeite, Englisch mit in die Arbeit einbezogen würde und niemand „von außen“ komme, ebenso dass es keine Musikschule mehr gebe, die die Vormittage „zerstöre“. Der Schluss liegt nah, dass Margot und oder ihre Kolleginnen Englisch sprechen können. In welcher Form die englische Sprache in die Arbeit des Kindergartens einfließt, wird von Margot nicht berichtet. Anscheinend gehört es für Margot zu gelungener pädagogischen Praxis, dass Kinder bereits im Kindergarten mit einer Zweitsprache vertraut gemacht werden. Ob eine Muttersprachlerin mit den Kindern täglich ausschließlich Englisch spricht, es ein wöchentliches Angebot gibt, in dem die Kinder Lieder und erste Worte in Englisch lernen oder in einer anderen Form ein didaktisch-methodisches Angebot zum Zweitspracherwerb angeboten wird, erfahren wir nicht. Die Informantin spricht von „wir“, wenn sie davon erzählt, dass Englisch mit in die Arbeit des Kindergartens einbezogen würde. Eine Lesart ist, dass alle drei im Kindergarten arbeitenden Erzieherinnen ein Englischangebot für die Kinder anbieten. Anderenfalls bietet eine der drei Kolleginnen ein Englischangebot für die Kinder an. „Englisch mit in die Arbeit einzubeziehen“ ist möglicherweise aus einer Forderung der Eltern entstanden. Der vielerorts laut werdende Ruf nach einer ersten Fremdsprache im Kindergarten hat verschiedene Gründe. Beispielsweise legt die Bildungspolitik das Hauptaugenmerk verstärkt auf die Frühpädagogik, Kindergärten werden als Bildungseinrichtungen definiert. Forschungsergebnisse aus den verschiedensten Disziplinen bestätigten, dass ein Kind in den ersten Jahren am lernfähigsten ist.

Diese Einflüsse bringen Eltern dazu, das Erlernen einer Fremdsprache im Kindergarten zu fordern. Die Pädagoginnen in Kindergärten sind oft nicht in der Lage, Eltern gegenüber die (Un-)Zweckmäßigkeit des Zweitspracherwerbs im Kindergarten zu erläutern. Der Zweitspracherwerb sollte möglichst durch Muttersprachler erfolgen und ist nur durch tägliche Kontinuität für Kinder gewinnbringend. Andere Sprachangebote fördern die Kinder möglicherweise kognitiv, sind aber in der Regel dem Zweitspracherwerb nur bedingt zuträglich. Den Forderungen der Eltern nach externen Angeboten halten Erzieherinnen oftmals nicht stand und so kommt es dazu, dass in Kindergärten einmal wöchentlich eine Zweitsprache angeboten wird. Margot formuliert es als Glück für die Einrichtung, dass die Pädagoginnen der Einrichtung das Englischangebot selber durchführen können und so nicht die Vormittage durch externe Anbieter „zerstört“ würden. Ähnlich verhält es sich mit der Musikschule. Aus Margots Perspektive sei es ebenfalls Glück, in der Einrichtung „keine Musikschule mehr (...) zu haben“. Vermutlich gab es eine Zeit, in der vormittags Mitarbeiterinnen einer Musikschule in den Kindergarten kamen, um musikalische Früherziehung anzubieten. Ob der Kindergarten das Angebot gekündigt hat, die Eltern das Angebot nicht mehr nachfragten oder die Musikschule das Angebot aus ihrem Programm genommen hat, führt Margot nicht aus.

Margot scheint mit ihrer Formulierung deutlich machen zu wollen, dass durch „irgendwelche von außen“ die Vormittage im Kindergarten nicht zerstört werden dürfen. Margot sieht, dass durch Angebote, die durch Fachkräfte außerhalb des Kindergarten gemacht werden, die Vormittage in der Einrichtung fremdbestimmt werden und die Tagesstruktur des Kindergartens aus ihren Sinnzusammenhängen gerissen wird. Möglicherweise bezieht Margot auch die Teilhabe der Kinder mit in ihre Gedanken ein. Häufig sind die externe Angebote, kostenpflichtige Angebote, so dass Kinder, deren Eltern nicht in der Lage sind, das Geld für die Musikschule und den Englischkurs aufzubringen von diesen Bildungsangeboten ausgeschlossen werden. Eine dritte entwickelte Lesart bezieht sich auf die Professionalität der Erzieherinnen. Bei Eltern könnte durch Angebote von Kindergartenexternen Fachkräften der Eindruck entstehen, über die alltägliche Routine hinaus seien Erzieherinnen nicht in der Lage, Kindern etwas beizubringen. Für Bildungsangebote brauche es dann speziell ausgebildetes Fachpersonal, wie beispielsweise aus Musikschulen oder Fremdspracheninstituten.

Margot wünscht sich allerdings keine Eltern, die von „außen alles Mögliche reinbringen“ wollen. Vermutlich werden die Forderungen und der Druck, den Eltern ausüben

können, von Margot als immens erlebt. Möglicherweise fühlt sich Margot von den Eltern mit ihren Fähigkeiten nicht wertgeschätzt und möchte darüber hinaus im Tagesablauf nicht fremdbestimmt werden.

In welchem Maße Margot die Perspektive der Kinder bei ihren Überlegungen zu den externen Angeboten in den Blick nimmt, bleibt offen. Dabei wären zum einen die finanziellen Aufwände zu bedenken, es bestünde die Gefahr, einige Kinder auszuschließen. Zum anderen würden informelle Lernprozesse der Kinder möglicherweise zu Gunsten der formellen Lernprozesse unterbrochen werden. Nicht außer Acht zu lassen ist die ständige Fluktuation der Bezugspersonen, die sich entwicklungshemmend auf Kinder auswirken können.

Margot spricht die unterschiedlichen Kompetenzen der drei im Kindergarten arbeitenden Erzieherinnen an. Alle drei Erzieherinnen wollen ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten mit den Kindern umsetzen. Margot unterscheidet zwischen Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Fertigkeiten sind die erworbenen Anteile des Verhaltens, wie Klavierspielen, Sprechen, Rechnen u. Ä.. Der Begriff Fertigkeiten grenzt sich vom Begriff der Fähigkeiten ab. Fähigkeiten werden als Voraussetzung zur Realisierung einer Fertigkeit betrachtet.

Es scheint als unterscheidet Margot die Begriffe in ihrer Bedeutung nicht qua Definition, sondern als wolle sie durch die Doppelung einer Verstärkung Ausdruck verleihen, in dem sie von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Erzieherinnen spricht.

Margot geht anscheinend von einem passiven Kind aus, mit dem eine Erzieherin ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten „umsetzen“ kann. Wenn etwas umgesetzt wird, dann wird eine Fähigkeit oder Fertigkeit in einer Tat realisiert. Eine Erzieherin bietet demnach den Kindern eine ihrer Fähigkeiten an. Dabei hat Margot vermutlich urwüchsige Kompetenzen – Talente oder Hobbys – der Erzieherinnen im Blick, die wie Margot erzählt, bei einer Erzieherin eher im künstlerischen, bei der anderen Erzieherin eher im musikalischen Bereich liege und die andere Erzieherin, vermutlich die Informantin selber, eine Affinität zum Sport habe.

Margot führte im Interview aus, im elementaren Bereich seien Fähigkeiten in diesen drei Bereichen wichtig. Im Kindergartenteam seien sowohl der künstlerische als auch der musikalische sowie der motorische Bereich abgedeckt. Dieses „Gesamtgefüge im Kindergarten“ sei – so Margot – zu nutzen. Möglicherweise sind aus der Sicht der In-

formantin die Fähigkeiten und Fertigkeiten der einzelnen Erzieherin vielfältig angelegt und in einem nach unterschiedlichen Talenten zusammengestellten Team vorhanden.

Margot führt aus, dass das Ziel des „Gesamtgefüges“ im Kindergarten sei, dass es den Kindern „erst mal gut gehen“ solle. Margot geht davon aus, wenn sich Erzieherinnen ihren Neigungen und Talenten entsprechend in den Kindergartenalltag einbringen, sind verschiedene Bildungsspektren abgedeckt und dies ist eine Grundvoraussetzung, damit es den Kindern gut geht. Das Handeln einer Erzieherin soll sich am Wohle des Kindes orientieren. Von einer über das elementare Kindeswohl weiterreichenden Vorstellung professionellen Handelns im Erzieherinnenberuf gibt es bei Margot wenige Anzeichen.

In Bezug auf Elternarbeit wünscht sich Margot vermutlich Eltern, die den Erzieherinnen vertrauen und sie Angebote, die im Kindergarten angeboten werden, als ausreichend betrachten. Der Einfluss von außen, der nicht vom Team selbst initiiert wird, wird vermutlich von Margot eher als störend und als Eingriff in den Kompetenzbereich der Erzieherinnen wahrgenommen. Die Außenkontakte in die Gemeinde, die vermutlich von den Pädagoginnen selbst gesteuert werden, wurden von der Informantin bereits als engagierte Pädagogik beschrieben.

Margot führt aus, es sei wichtig, dass Eltern sich nicht an Kleinigkeiten hochziehen. Margot fordert darüber hinaus, die Eltern sollten das von den Erzieherinnen eingebrachte Engagement würdigen, so sollte die Bewertung der Arbeit der Erzieherinnen sich am Positiven der Erzieherinnenarbeit orientieren. Sogenannte „Kleinigkeiten“ würden nach Margot von den Eltern der Kindergartenkinder zum Anlass genommen, sich an ihnen „hochzuziehen“. Welche Begebenheiten von Margot als „Kleinigkeiten“ eingeschätzt werden, erfahren wir nicht. Vermutlich gibt es in der Einrichtung aus Sicht der Erzieherinnen Differenzen mit Eltern, die als „Kleinigkeiten“ bewertet werden. Margot meint damit vermutlich Anmerkungen von Eltern, die aus ihrer Sicht nicht so hoch bewertet werden sollten. Die vermeintlichen „Kleinigkeiten“ sollten nicht als Basis der Kommunikation benutzt werden. Es wird in dieser Einschätzung Margots die Ansicht deutlich, dass einige Eltern eine zu geringe Wertschätzung gegenüber dem eingebrachten Engagement der Erzieherinnen aufbringen und weniger relevante Dinge von manchen Eltern – aus Margots Sicht – zu hoch bewertet würden.

Margot wiederholt die eingangs gestellte Frage nach ihren Vorstellungen von idealer Elternarbeit und stellt fest, es gebe bereits gute Elternarbeit im Kindergarten. Gemeinsames Basteln und das gemeinsame Durchführen von „Höhepunkten“ kennzeichnen für

Margot gute Elternarbeit. Im Kindergarten wird häufig von den Eltern – beispielsweise in der Adventszeit Wichtelgeschenke oder zum Schuljahresabschluss Zuckertüten – gebastelt. Die „Höhepunkte“, die gemeinsam mit Eltern gestaltet werden, sind häufig Feste, die im Jahreskreis festgelegt sind oder sich in die regionalen Gegebenheiten einfügen, wie Sommerfest, Kirmes, Weihnachten o.Ä.. Die Eltern werden dann meist in die Vorbereitung und Durchführung der Kindergartenfeste eingeplant, – Eltern kaufen Lebensmittel ein, stellen Bierzelte und -garnituren auf, backen Kuchen, verkaufen Kuchen, Grillgut und Getränke, bereiten ein Märchenspiel vor oder basteln Requisiten für ein Theaterspiel der Kinder oder basteln Blumenschmuck u.v.a.m.. Gute Elternarbeit zeichnet sich vermutlich für Margot in einer Arbeitsentlastung der Erzieherinnen aus. Eltern arbeiten an der Peripherie, machen die Arbeiten, die zum Gelingen des von den Erzieherinnen aufgestellten Arbeitsplanes erledigt werden müssen. Vermutlich sieht Margot in der durch die Eltern entgegengebrachten Unterstützungen in Form von Basteln und Festvorbereitung eine große Wertschätzung ihrer alltäglichen Arbeit. Elternarbeit im Sinne einer Erziehungspartnerschaft, in der individuelle Bedürfnisse der Kinder und deren Eltern und wesentliche Momente der gesamten Kindergartenzeit, wie Eingewöhnungszeit, Entwicklungsgespräche oder tägliche Tür- und Angelgespräche im Mittelpunkt stehen, werden von Margot nicht erwähnt. Die Elternarbeit sollte aus Margots Sicht von Selbstständigkeit geprägt sein. Margot sei es gewohnt, dass Eltern selbstständig arbeiteten. Vermutlich entspricht Margots Sicht auf ihre eigene Arbeit als Elternsprecherin ihrer eigenen Vorstellung von guter Elternarbeit. Ihre selbst praktizierte Elternarbeit ist immer in Absprache mit der Leitung der Einrichtung ihrer Kinder geschehen. Offenkundig ist es für Margot wichtig, dass die Aktivitäten der Eltern mit der Leitung des Kindergartens abgesprochen werden. Eine Vermischung der Rollen Margots als Mutter und als Erzieherin wird deutlich. Margot in der Rolle der Mutter betont die selbstständige Arbeit der Eltern und Margot in der Rolle der Erzieherin weist auf die Wichtigkeit hin, die Aktivitäten der Eltern mit der Leitung der Einrichtung abzusprechen. Wenn Elternarbeit in der Vorbereitung und Durchführung von „Höhepunkten“ und Basteln gesehen wird, ist eine Absprache mit der Leiterin selbstverständlich von hoher Wichtigkeit bzw. unerlässlich. Elternarbeit im Sinne von Erziehungspartnerschaft macht eine direkte Absprache mit der Leitung der Einrichtung nicht immer zwingend erforderlich. Immer dann, wenn Aktivitäten der Eltern dazu dienen, die Ideen der Erzieherinnen umzusetzen, geht es nicht ohne Absprache mit den selbigen.



Eltern sollten nicht nur hinter dem Rücken „tratschen“ – so Margot. Vermutlich ist es eine schmerzliche Erfahrung Margots gewesen, dass die Eltern mit der von Margot erbrachten pädagogischen Arbeit nicht zufrieden waren und darüber nicht mit ihr persönlich gesprochen haben. Es scheint unvermeidlich, dass nicht alle Eltern die pädagogische Arbeit einer Erzieherin als wertvoll einschätzen und anerkennen, da die Eltern mit unterschiedlichsten Vorstellungen die Arbeit einer Erzieherin bewerten. Dass die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen nicht direkt mit ihnen besprochen wurde, scheint für Margot problematisch. Möglicherweise fällt es ihr nicht schwer, ihre Arbeit zur Disposition zu stellen, aber eine Bewertung ihrer Arbeit, ohne mit ihr persönlich darüber zu sprechen, ist für sie ein Problem. Es sei zwar von Bedeutung, dass Eltern gemeinsam Probleme besprechen, sie sollten aber anschließend die Probleme mit der Erzieherin besprechen. Der direkte Adressat sollte aus Margots Sicht angesprochen werden. Das Misstrauen, das Eltern Erzieherinnen entgegenbringen, ist häufig auf mangelnde Transparenz oder auf mangelndes gegenseitiges Vertrauen zurückzuführen. Transparente Kritik und selbstständiges Engagement seitens der Eltern sind aus Margots Sicht zentrale Vorstellungen von guter Elternarbeit. Ausgehend von Margots Überlegungen zu unzureichender Elternarbeit über gute Elternarbeit kommt sie zu den Beschreibungen idealer Elternarbeit. Ideale Elternarbeit umfasse aus ihrer Sicht konkrete Vorstellungen und Eigeninitiative der Eltern bei der Organisation, der Gestaltung und der Umsetzung von Festen, in Form eines Märchenspiels und der kulinarischen Versorgung aller am Fest Beteiligten.

Bezugnehmend auf das vergangene Sommerfest, erzählt Margot, es sei nicht so günstig gewesen, da die Eltern sich sehr auf die Erzieherinnen verlassen hätten. Bekräftigend betont Margot: „weil ich da wirklich sage, das müssen dann die Eltern auch machen (...)“. Die Organisation des Märchenspiels und die Versorgung mit Essen sollte beim letzten Sommerfest in der Verantwortung der Eltern liegen. Offenbar gab es bei der Organisation und Absprache zwischen Erzieherinnen und Eltern Probleme. Margot führt aus, es sei wichtig, dass die Erzieherinnen sich in die Organisation der Feste einbrächten, aber die Feste nicht allein, also ohne Hilfe der Eltern, organisiert werden sollten. Die von uns entwickelte Lesart, nach der gute Elternarbeit aus der Perspektive der Informantin zur Arbeitsentlastung der Erzieherinnen dienen soll, wird hier bestätigt. Es könne nicht jedes Fest von den Erzieherinnen organisiert werden – so Margot\_ denn dann würde bei den Eltern die Erwartungshaltung entstehen, dass der Kindergarten und somit die Erzieherinnen allein zuständig seien. Ideale Elternarbeit sei nach Margot jene,

bei der Eltern die Erzieherinnen unterstützen allerdings auch ihre Grenzen erkennen und zur Hilfe die Kompetenzen des Teams oder einer Erzieherin in Anspruch nehmen. Es ist für Margot wichtig, dass die Eltern, wenn sie an Grenzen stoßen, die Erzieherinnen um Hilfe bitten. Die Eltern sollen die Autorität der Erzieherinnen erkennen und nach ihrem Sachverstand fragen. Margot möchte gefragt und gebraucht werden. Den Eltern der Kinder sind demnach durch die Erzieherinnen Grenzen gesetzt. Es besteht eine Abhängigkeit der Eltern gegenüber den Erzieherinnen. Eine Kommunikation auf Augenhöhe findet somit nicht statt. Als Erzieherin Hilfestellung zu geben und die Kompetenzen zum Gelingen des Vorhabens einzubringen sei aus Margots Sicht „kein Problem“. Margot möchte, dass ihre Kompetenzen und die des Teams erkannt werden und dass nach ihnen gefragt wird, wenn das der Fall ist, biete Margot auch gern Hilfe an. Mit einem bestätigendem „Ja“ schließt Margot die Erzählung zu ihren Vorstellungen von idealer Elternarbeit ab.

### Segment 39

*I2: Hier im Kindergarten gibt es jetzt wie viele Gruppen?*

*E: Na sozusagen, die Hortgruppe mit 11 Kindern und die Kindergartengruppe mit 7 zurzeit, was sich im nächsten Jahr wieder ändern wird. Wir haben zwei 3-Jährige, zwei 4-Jährige und dann die drei Großen. Genau, die drei die nächsten Jahr in die Schule kommen. Da kommt jetzt noch ein dreijähriges Kind dazu bald. Wir arbeiten altersgemischt und das ist eigentlich gut, weil da lernt man nicht nur vorzupreschen, sondern auf andere Rücksicht zu nehmen, Rücksicht auf andere Kinder zu nehmen, auf die Kleineren. Auch mal die Kleineren auf die Größeren Rücksicht zu nehmen, wenn die mal mehr Zeit brauchen irgendwas zu machen. Also ich finde das schon ganz günstig.*

Bei der Frage nach der Anzahl der Gruppen, die sich im Kindergarten befinden, antwortet Margot zunächst mit: „Na sozusagen“. Ein Hinweis darauf, dass die gegebene Antwort einer näheren Erläuterung bedarf, die Margot auch gibt: Der Kindergarten besteht aus der Hortgruppe mit elf Kindern und der Kindergartengruppe mit sieben Kindern; im nächsten Jahr ändere sich das aber. Der Kindergarten besteht insgesamt aus achtzehn Kindern und drei Pädagoginnen. Die Mehrzahl der Kinder – die elf Hortkinder – kommen nachdem sie am Vormittag in der Schule waren in den Kindergarten. D.h. es gibt an Vormittagen, wenn alle Kindergartenkinder in den Kindergarten kommen, eine Gruppe mit sieben Kindern. Eine ausgesprochen kleine Einrichtung. Margot erklärt, die Kinderzahl ändere sich im nächsten Jahr wieder. Es scheint, als würde Margot für die Größe der Einrichtung rechtfertigen zu wollen. Margot erzählt nicht, ob sich die Zahl der Kinder im nächsten Jahr reduziert oder erhöht. Auffällig ist, dass Margot erst die

Gruppe der Hortkinder aufzählt, da die Hortkinder Schulkinder sind und nur den Nachmittag in den Kindergartenräumen verbringen. Möglicherweise zählt Margot die Kinder zuerst auf, da Margot, wie im 18. Segment ausgearbeitet wurde, ihre Hauptaufgabe im Kindergarten in der Betreuung der Hortkinder sieht oder aber weil es die größere Kindergruppe ist. In der Kindergartengruppe gäbe es „zwei drei-Jährige, zwei vier-Jährige und dann die drei Großen“. Vermutlich nimmt der Kindergarten Kinder ab dem dritten Lebensjahr auf, da keines der Kinder unter drei Jahren ist und in Bälde ein dreijähriges Kind aufgenommen werde. Die „drei Großen“ sind vermutlich fünf oder sechs Jahre alt und verlassen den Kindergarten im nächsten Jahr. Eine Gruppe mit sieben Kindern zu haben, bedeutet optimale Arbeitsbedingungen für eine Erzieherin. Die normale Gruppengröße im Kindergarten in dem Altersspektrum von drei-sechsjährigen liegt durchschnittlich bei 20 Kindern<sup>109</sup>.

Margot führt aus, der Kindergarten arbeite altersgemischt, das sei gut, da die Kinder so gegenseitige Rücksichtnahme lernen würden. Margot spricht davon, es sei „eigentlich gut“ altersgemischt zu arbeiten. Vermutlich macht das Wort „eigentlich“ deutlich, dass es bei sieben Kindern und einer Gruppe keine andere Möglichkeit gibt, als altersgemischt zu arbeiten. Anderenfalls könnte es auch ein Hinweis darauf sein, dass Margot sich bisher keine Gedanken über die Altersmischung im Kindergarten gemacht hat. Gegenseitige Rücksichtnahme können Kinder in altershomogenen Gruppen ebenfalls lernen. Margot führt das Erlernen der Rücksicht der älteren Kinder den jüngeren Kindern gegenüber als Vorteil homogener Gruppen auf. Die Kinder sollen lernen, nicht „nur vorzupreschen“, so Margot. Vermutlich werden die älteren Kinder von Margot oft als vorstürmend, dominant und möglicherweise auch als rücksichtslos den jüngeren Kindern gegenüber in der Kindergruppe wahrgenommen. Ebenfalls die jüngeren Kinder der Gruppe würden Rücksichtnahme lernen, wenn sie beispielsweise auf die älteren Kinder warteten. Die Perspektive, dass jüngere Kinder auf ältere Kinder warten, ist ungewöhnlich. Häufig wird es eher so geschildert, dass jüngere Kinder mehr Zeit brauchen, um sich beispielsweise an- oder ausziehen, zu essen, Material wegzuräumen. Möglicherweise liegt der Fokus bei dieser Sichtweise Margots auf Projekten oder Situationen, in denen die Kinder beispielsweise malen, da ältere Kinder häufig über mehr Ausdauer verfügen als jüngere Kinder. Margot findet die Altersmischung im Kindergarten „schon ganz günstig.“ Das könnte ein möglicher Hinweis darauf sein, dass die strukturellen

---

<sup>109</sup> ThürKitaG.

Bedingungen keine andere Wahl, als die der Altersmischung zulassen. Mit sieben Kindern und selbst mit der doppelten Anzahl der Kinder wäre es nur schwer möglich, die Kinder in altershomogene Gruppen zu teilen. Von anderen Vorteilen der Altersmischung, wie dem realen Lebensbezug, der Möglichkeit, Geschwister in gemeinsamen Gruppen unterbringen zu können, weniger Übergänge und konstantere Bezugspersonen zu haben, jüngere Kinder von Älteren lernen zu lassen, der Möglichkeit langfristiger Freundschaften oder der Option, dass ältere Kinder durch Lehren lernen um nur einige zu nennen, sagt Margot nichts.

*I: Gibt's auch Nachteile?*

Aufgrund der von Margot angesprochenen Vorteile der Altersmischung fragen die Interviewerinnen nach, ob die Informantin auch Nachteile in der Altersmischung sehe.

*E: Ja klar! Es gibt in den altersgemischten Gruppen auch Nachteile, weil man versucht schon differenziert zu arbeiten. Ich meine, das bleibt ja dann nicht aus, das man den Größeren wirklich eine höhere Aufgabe gibt und den Kleineren eine Kleinere. Aber wenn man dann wirklich mal alleine in der Gruppe ist, auch wenn es nur sieben Kinder sind, ich denke, man kann manchmal den Kleinen mal einen Tag nicht ganz so gerecht werden, wie genauso andersrum den Größeren.*

Margot beantwortet die Frage nach den Nachteilen einer Altersmischung mit: „Ja klar!“. Die Nachteile die sie bei altersgemischten Gruppen sieht, erklärt sie mit ihrem Anspruch an ihre pädagogische Arbeit; sie versuche, differenziert zu arbeiten. Möglicherweise macht aus Margots Sicht eine Altersmischung der Kindergartengruppe das differenzierte Arbeiten mit den Kindern nicht in vollem Umfang möglich. Vielleicht befürchtet Margot durch die altersgemischten Gruppen, nicht allen Kindern gerecht werden zu können. Die Informantin geht anscheinend von erschwerten Arbeitsbedingungen in der Kindergartengruppe aus, die sich durch die Altersmischung und daraus resultierenden unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen der Kinder ergeben. Möglich ist ebenfalls, dass Margot in der Differenzierung der pädagogischen Arbeit den Nachteil der Altersmischung sieht. Diese Lesart wird verstärkt, da Margot sagt, es bliebe nicht aus, dass sie älteren Kindern „höhere Aufgaben“ und jüngeren Kinder „kleinere“ Aufgaben gebe. Denkbar ist, dass die Differenzierung der Aufgaben unterschiedlicher Altersgruppen Margots pädagogisches Selbstverständnis ihrer Arbeit widerspiegelt und von ihr positiv bewertet wird. Diese Lesart unterstützt die im Verlauf des Interviews herausgearbeitete inkorporierte Orientierung an der DDR-Pädagogik Margots, bei der die Kindergartenkinder möglichst gleich zu behandeln und möglichst gleich auszubilden waren. Das Ziel dieser DDR-Pädagogik war es, dass die Kinder der jeweiligen Alters-

gruppe mit dem gleichen Wissensstand ausgestattet waren. Margot führt weiter aus, allen Kindern gerecht zu werden, sei auch bei einer kleinen Gruppe von sieben Kindern schwierig, wenn sie allein für die Gruppe zuständig sei. Wenn Margot davon spricht, es sei ihr wichtig allen Kindern gerecht zu werden, bezieht sie sich vermutlich auf eine altersgerechte Förderung der Kinder. Diese altersentsprechende Förderung der Kinder scheint für Margot für ihre pädagogische Arbeit von hoher Relevanz zu sein. Die Bildungsangebote gehen von der Erzieherin aus. Das Kind befindet sich in einer Abhängigkeit zur Erzieherin. Die Entwicklung eines Kindes wird aus Margots Sicht durch die Erzieherinnen-Kind-Interaktionen sowie durch geplante und strukturierte Bildungsangebote gefördert.

Betrachtet man die Perspektive des Kindes, die von Margot allerdings nicht angeführt wird, gibt es ebenfalls Nachteile in einer altersgemischten Gruppe. So ist es häufig so, dass in altersheterogenen Gruppen beispielsweise nur wenige Kinder im ähnlichen Alter für Freundschaften zur Verfügung stehen oder dass ältere Kinder nicht nur positive Verhaltensmodelle bieten oder junge Kinder aufgrund ihrer häufig noch geringen sozialen Sprach- und Spielfertigkeiten isoliert werden können. Über die mögliche Benachteiligung einer Altersgruppe als Nachteil der Altersmischung im Kindergarten hinaus führt Margot keine Nachteile aus.

#### **Segment 40**

*II: Wenn Sie jetzt einen Wunsch frei hätten, oder wenn ich jetzt die gute Fee wäre und sage: Sie dürfen jetzt 16 oder 17 Jahre sein und noch mal neu anfangen. Was würden sie genauso machen und was anders?*

Die Frage, was die Informantin in ihrem Leben genauso oder anders machen würde, wenn eine gute Fee ihr die Möglichkeit gebe wieder 16 oder 17 Jahre zu sein, bezieht sich auf die Bilanzierung Margots.

*E: Schwierig, weil die Zeit 'ne andre ist. Das jetzt einfach so zurück zu drehen. Ich würde bestimmt auch was im sozialen Bereich mir suchen oder so, denke ich. Vielleicht gerade durch die familiäre Situation, dass man viel unter Kindern war. Wenn ich jetzt bis 17, hätte ich ja viel was auch Schule betraf so gemacht. Vielleicht würde ich dann das Abitur eher gemacht haben. Ich denke schon vom Ganzen. Vielleicht zu der Abiturzeit noch etwas anderes überlegen oder Sozialpädagoge dann machen und nicht Erzieher, das kann natürlich sein. Vielleicht wäre ich dann nicht im Kindergartenbereich dann gelandet. Aber ansonsten, so viel anders glaube ich nicht.*

Margot antwortet auf die Frage, ob sie bei der Vorstellung, sie wäre 16 oder 17 Jahre alt, etwas in ihrem Leben anders machen würde, es sei schwierig, sich dies vorzustellen,

da die Zeit eine andere sei. Vermutlich bezieht sie sich auf den politischen Umbruch und die Folgen der Wiedervereinigung beider deutscher Staaten. Es fällt Margot schwer, sich ihre Jugendzeit in einem anderen Umfeld vorzustellen – Margot hatte ihr Leben in Gänze an dem politischen System der DDR ausgerichtet. Sie entschied sich als Jugendliche – vermutlich im Alter von 14 oder 15 Jahren – zur Wahl des Berufes der Freundschaftspionierleiterin und wollte somit als hauptamtlich beschäftigte Funktionärin der staatsmonopolistisch organisierten Freien Deutschen Jugend (FDJ) arbeiten. Margot hatte die Polytechnische Oberschule zehn Jahre lang besucht. Danach folgte Margot auf anraten der Kreisleitung ihrer älteren Schwester zur Ausbildung nach D-Stadt. Dort verbrachte sie vier Jahre im Internat. Margots Schulzeit und die Jahre der Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin prägten in hohem Ausmaß ihre Vorstellungen von pädagogischer Arbeit. Das ihrem Handeln zu Grunde liegende Wertegerüst und die von ihr postulierten Erziehungsziele wurden vermutlich in dieser Zeit gebildet, respektive stark geprägt. Mit der Zusammenführung beider deutscher Staaten wurden die Strukturen der DDR aufgelöst. Eine Folge war, dass der von Margot gewählte Beruf der Freundschaftspionierleiterin nicht mehr existierte, da er in einem erheblichen Maße ideologisch am Gesellschaftssystem der DDR ausgerichtet war. Die in einem atemberaubenden Tempo vollbrachten gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozesse vollzogen sich auf der Grundlage des radikalen Bruchs der bisherigen Gesellschaftskonzeption der DDR. Margot hatte ihre Berufswahl an die Gesellschaftskonzeption der DDR gebunden und an diese geglaubt. Nach dem Zerfall der DDR war die Passung zwischen den politischen Ideen und dem beruflichen und persönlichen Engagement Margots nicht mehr gegeben. Die Auflösung der DDR entzog Margot die Möglichkeit der Ausübung ihres erlernten Berufes. Vermutlich hat sie diesen radikalen Bruch als Entmündigung ihrer bisherigen Ideale erlebt. Die Vorbehaltlosigkeit gegenüber ihrer Berufswahl mit staatsnahem Hintergrund wurde von ihr bisher nicht in vollem Umfang reflektiert.

Die Informantin führt aus, sie hätte „bestimmt (...) auch im sozialen Bereich“ einen Beruf gewählt. Es scheint für Margot sicher zu sein, dass sie im sozialen Bereich einen Beruf gewählt hätte. Die Verortung im sozialen Bereich könnte ein Hinweis darauf sein, dass Margot den Beruf der Grundschullehrerin, der dem Bereich der Bildung zuzuordnen wäre, nicht in Betracht gezogen hatte, sondern nach der Einigung der deutschen Staaten und unter Berücksichtigung ihrer Präferenz, die zur Berufswahl der Freundschaftspionierleiterin geführt hatte, ihr Interesse eher der Freizeitgestaltung in Schulen galt. Ebenfalls möglich ist, dass Margot den Beruf der Grundschullehrerin ebenso zum

sozialen Bereich zählt und damit alle Berufe, die sich mit der Arbeit mit Menschen befassen aus ihrer Sicht zum sozialen Bereich gehören. Die Begründung für die Wahl eines Berufes im sozialen Bereich sieht Margot in ihrer familiären Situation, sie sei dort viel unter Kindern gewesen. Margot erzählt im Laufe des Interviews, sie habe drei Schwestern. Die vier Kinder wurden in kurzen Altersabständen geboren, so dass Margot vermutlich zu jeder Zeit Spielkameradinnen hatte. Außerdem spielte Margot mit Kindern aus der Nachbarschaft. Auffallend ist, dass Margot fast im gesamten Segment die „Ich-Darstellung“ verwendet. Als Margot begründet, sie sei vermutlich durch die familiäre Situation so geprägt worden, dass sie sich auch in einem anderen Gesellschaftssystem einen sozialen Beruf gewählt hätte, spricht sie in der „Man-Darstellung“ und macht dadurch möglicherweise die Distanz zur hypothetisch beschriebenen Berufswahl deutlich.

Margot zieht bei ihrer Bilanzierung in Betracht, dass sie womöglich den höchsten zu erreichenden Schulabschluss, das Abitur abgelegt hätte. Ein Grund für diese Erwägung liegt vermutlich darin, dass dem Abitur in der Bundesrepublik Deutschland größere Bedeutung zugemessen wird als in der DDR und sich dadurch eine Vielzahl von Möglichkeiten der Berufswahl ergeben. In der DDR wurde das Abitur einer vermeintlichen Elite vorbehalten, die Zahlen der zum Abitur Zugelassenen orientierten sich an der volkswirtschaftlichen Bedarfsquote Studierender. Aufgrund der Staatsnähe Margots und ihrer Familie wäre Margot der Zugang zur Erweiterten Oberschule (EOS), in der das Abitur abgelegt wurde, in der DDR mit großer Wahrscheinlichkeit gewehrt worden, hätte sich Margot darum bemüht.

Die Informantin spricht „vom Ganzen“ und bricht den Satz ab. Es ist anzunehmen, dass Margot insgesamt zufrieden ist mit ihrem beruflichen Weg. Margot formuliert hypothetisch hätte sie Abitur gemacht, hätten sich damals andere Perspektiven der Berufswahl aufgetan. Sie konkretisiert den Gedanken: sie könnte sich vorstellen Sozialpädagogin geworden zu sein. Vermutlich sieht Margot Anknüpfungspunkte an die im Beruf der Sozialpädagogin verlangten Fähigkeiten zu ihren beruflichen Interessen: wie beispielsweise der Arbeit mit Menschen, dem Organisieren, dem übergreifenden und gestaltenden Arbeiten. Der von Margot erlernte Beruf der Freundschaftspionierleiterin hat allerdings wenige Parallelen zu dem der Sozialarbeiterin. Einige Parallelen könnten zu dem Arbeitsfeld der Schulsozialarbeit gezogen werden. Der Wunsch Margots Sozialpädagogin zu sein könnte aber auch mit dem höheren gesellschaftlichen Status einer Sozialar-

beiterin gegenüber dem Satus einer Erzieherin verbunden sein. Margot führt aus, es könne sein, dass sie unter anderen Umständen nicht Erzieherin geworden wäre und nicht im Kindergartenbereich arbeiten würde. Möglicherweise erlebt Margot die Arbeit im Kindergarten als eine berufliche Rückstufung ihrer Qualifikation.

Margot glaubt allerdings „so viel anders“ wäre ihr Leben nicht, wenn sie sich noch einmal entscheiden könnte. Bei der Bilanz, die sie zieht, befindet sich bei der Gegenüberstellung in der Aktivschale die Entscheidung im sozialen Bereich zu arbeiten und in der Passivschale in einem Kindergarten zu arbeiten.

### Segment 41

*II: Gibt es etwas im Kindergarten, in ihrer täglichen Arbeit, wo sie ihren Beruf anzweifeln?*

Im vorherigen Segment hinterlässt die Informantin den Eindruck nicht gern im Kindergarten zu arbeiten. Wir möchten erfahren, ob und wann Margot Zweifel bei der Arbeit im Kindergarten kommen.

*E: Ich denke, in der Arbeit mit schwierigen Kindern. Wo man dann manchmal nicht gleich den Weg findet, wo man hin gehen wollte mit dem Kind, sage ich mal. Ich denke, das sind solche Tage, wo man dann manchmal verzweifeln könnte. Zu unseren Eltern sage ich oft: "Ihr habt doch keine schwierigen Kinder erlebt". Klar waren da auch schon mal schwierige Fälle dabei, aber noch nicht so schwierig, wie ich es schon erlebt habe. In einer integrativen Einrichtung erlebt man da einfach noch schwierigere Fälle, wo man dann eher verzweifeln könnte. Also da hatte ich wirklich mal einen Tag im dem integrativen Kindergarten, da haben wir Frühstück gemacht, es waren zwei oder drei Kinder, und der eine Junge war schon sehr extrem. Da wäre ich nach dem Frühstück am liebsten nach Hause gegangen. Das war mal so ein Tag, aber ansonsten habe ich das selten.*

Auf die Frage nach Zweifeln an ihrer Arbeit als Erzieherin im Kindergarten antwortet Margot, es seien vor allem die schwierigen Kinder im Kindergarten, die sie an ihrem Beruf zweifeln lassen. Margot wirkt während ihrer Antwort unsicher. Sie konkretisiert ihre Antwort, es seien die schwierigen Kinder, bei denen „man manchmal nicht gleich den Weg findet, wo man hin gehen wollte“. Schwierig sind Margot zufolge jene Kinder, die ihr planvolles pädagogisches Handeln vereiteln. Möglicherweise sind es Kinder, die Margot herausfordern, indem sie die Routinehandlungen unterbrechen, die sich Margot während ihrer Berufspraxis angeeignet hat. Womöglich sind es die Kinder, die die Informantin nicht erreicht.

Die Perspektive pädagogischen Handelns sieht Margot vermutlich darin, ein Ziel für jedes Kind zu formulieren, welches sie für das Kind erreichen möchte. Um das Ziel zu



erreichen, entwickelt sie eine methodische Herangehensweise. Für Margot ist es ein Indikator erfolgreichen pädagogischen Handelns, wenn Kinder auf ihre Intervention reagieren wie von ihr erwartet. Margots pädagogische Kompetenz ist es, Ziele ihres Handelns und ein daraus abgeleitetes methodisches Vorgehen formulieren zu können. Margot geht von einer direkten Wirksamkeit ihres pädagogischen Handelns aus. Sie möchte den Weg erkennen und den Weg mit bestimmen, den ein Kind geht. Gehen Kinder sichtbar nicht diese von Margot vorgedachten Wege, sind das vermutlich die Situationen, von denen sie sagt: „wo man dann manchmal verzweifeln könnte.“ Margot fehlen Handlungsstrategien, wenn sie davon spricht, verzweifeln zu können. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass die Handlungsstrukturen ihrer beruflichen Praxis aus den Wissensbeständen der Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin und zur Motopädin herrühren und theoretisches elementarpädagogisches Wissen sowie Praxisreflexion pädagogischer Schlüsselsituationen nicht ausreichend vorhanden sind. Ihre naturwüchsigen Kompetenzen sind biographisch begründbar, aber Margot konnte sich vermutlich zu wenig umfassende elementarpädagogische Wissensbestände aneignen und somit ist die nötige Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis nicht ausreichend gegeben, die professionelles pädagogisches Handeln im vollem Umfang erst möglich macht.

Margot hat ihre pädagogische Handlungsstruktur auf einem schwachen und lückenhaften elementarpädagogischen Theoriekonzept und der Einsozialisation in der elementarpädagogischen Praxis entwickelt. Margot ist mit ihrer pädagogischen Handlungsstruktur in der Lage Routinesituationen in der alltäglichen pädagogischen Arbeit zu bewältigen. Allerdings fehlen ihr die Analysefähigkeit und die Handlungskompetenz um mit „schwierigen Kindern“ und auch mit schwierigen Situationen umgehen zu können. Insbesondere fehlt ihr das Fallverstehen der Situation von „schwierigen Kindern“ sowie die Reflexion der Situation und der Transfer in die Berufspraxis. Der Wechsel zwischen Aktion und Reflexion pädagogischen Handelns ist unverzichtbar, da dieser Prozess erst die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen bewusst macht und sich daraus die Möglichkeit ergibt, die individuellen Wirklichkeitskonstruktionen offen zu legen und gegebenenfalls zu verändern respektive zu erweitern. Um diese Wirklichkeitskonstruktionen zum Gegenstand pädagogischer Praxis machen zu können, ist es unabdingbar, sie zu verstehen und dies setzt wiederum einen Reflexionsprozess voraus, um nicht an Handlungen, die nicht in die eigenen Wirklichkeitskonstruktionen passen, zu „verzweifeln“. Die Selbstreflexion der impliziten Haltungen und Orientierungen sowie die Auseinan-

dersetzung und Reflexion pädagogischer Settings sind bisher bei Margot nicht ausreichend vollzogen worden.

Ein Grund dafür könnte sein, dass es Margot nicht gelungen ist, ihre bisherigen biographischen Erfahrungen ausreichend zu reflektieren. Wenn dieser Aspekt nicht berücksichtigt wird, besteht die Gefahr, dass Entwicklungsprozesse, die zu professionellem Handeln führen, scheitern.

Margot wechselt die Perspektive und verlässt die Ebene der Selbstreflexion. Sie beschreibt nun eine wiederkehrende Situation ihrer eigenen pädagogischen Praxis: Sie sage den Eltern der Kindergartenkinder oft, sie hätten noch keine schwierigen Kinder erlebt. Als würde Margot von der eigenen Verzweiflung ablenken wollen, erzählt sie von Eltern. Die konkrete Situation, in der sie veranlasst wurde mit Eltern über schwierige Kinder zu reden, beschreibt sie nicht. Denkbar ist eine Situation, in der Eltern sich über ihre schwierigen Kinder beklagen und Margot den Eltern erklärt, sie wüssten gar nicht, was schwierige Kinder sind. Die wirklich schwierigen Kinder würden in integrativen Einrichtungen betreut – so Margot.

Eine Lesart ist, dass Margot Eltern, die mit Sorgen an sie herantreten, Mut machen möchte, indem sie den Eltern erklärt, in ihrem eigenen Erfahrungshorizont gebe es Kinder, die viel schwieriger sind. Eine andere Lesart ist, dass Margot die Eltern in ihrer Sorge nicht ernst nimmt, wenn die Eltern sich an sie wenden. In der Rolle der Expertin stellt sich Margot über die ratsuchenden Eltern und übergeht so die Sorgen der Eltern. Nach dieser Lesart wäre Margot die Expertin, die beurteilen kann, ob, wann und wie Kinder als schwierig einzuschätzen sind. Margot würde ein Gefälle zwischen den Eltern und sich selbst aufstellen, die eine dialogische Auseinandersetzung nicht möglich machen würde. Dieser Lesart folgend würde sich Margot in der Zusammenarbeit mit Eltern in der Rolle der Expertin sehen, die die Kompetenz hat, Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe anzuleiten. Ein Verständnis von der Zusammenarbeit mit Eltern als Erziehungspartnerschaft, der die grundsätzliche Achtung vor dem Erziehungsbemühen der Eltern und die Zuerkennung des Andersseins zu Grunde liegt, wäre hier nicht erkennbar. Bei unterschiedlichen Wertvorstellungen von Erzieherinnen und Eltern würden die Vorstellungen der Eltern abgewertet.

Margot räumt ein, es seien auch „schon mal schwierige Fälle“ in dem Kindergarten, in dem sie tätig ist, zu betreuen, aber die Kinder seien nicht vergleichbar mit denen, die Margot schon früher in anderen Einrichtungen erlebt hat. Margots Erfahrungshorizont

bezieht sich vermutlich auf ihre Tätigkeit in der integrativen Einrichtung. Margot spricht von „schwierigen Fällen“ und bezieht sich vermutlich auf Kinder mit Auffälligkeiten oder Entwicklungsverzögerungen. Kinder werden von Margot als „Fälle“ bezeichnet. Margot setzt Fall und Kind gleich. Vermutlich verwendet Margot den Begriff „schwieriger Fall“ umgangssprachlich. Margot räumt ein, es seien auch in der Einrichtung, in der sie derzeit arbeite, Kinder, die als „schwierige Fälle“ bezeichnet werden können. Die Kinder seien aber nicht in dem gleichen Maße schwierig, wie in einer integrativen Einrichtung. Kinder mit Auffälligkeiten und Kinder mit diagnostizierten Verzögerungen, Auffälligkeiten oder Behinderungen werden vermutlich von Margot in Bezug gesetzt. Eine Lesart, die sich daraus ergibt, ist, dass Kinder mit einer diagnostizierten Auffälligkeit von Margot als schwierig eingestuft werden. Somit wären alle Kinder ohne diagnostizierte Auffälligkeit aus Margots Sicht keine „schwierigen Fälle“. Daraus würde sich ergeben, dass Eltern von Kindern ohne diagnostizierte Auffälligkeit bei Sorgen oder Problemen von ihr vermutlich weniger ernstgenommen würden, da es aus Margots Erfahrungshorizont immer Kinder gibt, die „schwieriger“ sind.

Wiederholt spricht Margot davon, verzweifeln zu können: „In einer integrativen Einrichtung erlebt man da einfach noch schwierigere Fälle, wo man dann eher verzweifeln könnte.“

Am Anfang des Segmentes sprach Margot schon einmal davon, verzweifeln zu können, wenn sie den Weg für ein Kind nicht finde. Eine dazu entwickelte Lesart war, dass Kinder, die eigene, mit Margots Vorstellungen nicht übereinstimmende Wege gehen, eine für sie schwer zu bewältigende Herausforderung darstellen, an der sie verzweifeln kann.

Als würde Margot ihre Verzweiflung erklären wollen, beginnt sie mit dem Wort „also“ die Erzählung einer Episode in der integrativen Einrichtung. Sie habe einen Tag im integrativen Kindergarten erlebt, an dem sie mit zwei oder drei Kindern frühstückte und dabei einen Jungen als extrem empfand. Außer einer Rahmenhandlung erzählt Margot nicht, was bei diesem Frühstück im Einzelnen geschehen war. Auffällig ist, dass es wenige Kinder waren, die zur Frühstücksrunde gehörten. Möglicherweise fand das Frühstück sehr früh am Morgen während des Frühdienstes statt, als noch sehr wenige Kinder in der Einrichtung waren oder Margot frühstückte mit dieser kleinen Gruppe von zwei oder drei Kindern, während die anderen Kinder spielten, Therapien besuchten o.ä.. In dieser kleinen Frühstücksrunde war ein Junge, den Margot als „sehr extrem“ beschreibt. Warum der Junge von ihr als „sehr extrem“ empfunden wurde, erzählt Margot vorerst

nicht. Margot berichtet, sie wäre an diesem Tag am liebsten nach dem Frühstück nach Hause gegangen. Möglicherweise will Margot mit der Artikulation ihres Wunsches nach Hause zu gehen, ihrer damaligen Verzweiflung Ausdruck verleihen. Margot fehlten Handlungsstrategien, mit dem Jungen in der beschriebenen Situation umzugehen. Dieser Tag sei einer gewesen, an dem ihr Zweifel an ihrer Arbeit im Kindergarten gekommen seien. Solche Tage habe sie selten. Es passiert anscheinend in Margots pädagogischem Alltag nicht häufig, dass Kinder sie an die Grenzen ihrer Handlungsstrategien bringen. In der Zeit, in der Margot die eben geschilderte Situation widerfahren ist, war die Informantin Berufseinsteigerin im Elementarbereich. Es war ihre erste Arbeitsstelle in einem Kindergarten. Margot hatte möglicherweise noch keine ähnliche Situation erlebt, in der sie eigenverantwortlich handeln musste. Margot resümiert, dass die Situation im integrativen Kindergarten beim Frühstück eine Situation war, an der sie an ihrer Arbeit im Kindergarten gezweifelt habe, aber ansonsten zweifle Margot selten an ihrem Beruf. Margots bisherige Berufserfahrung und die damit verbundene Erweiterung ihrer Handlungsstrategien könnten dazu geführt haben, dass sie im gewählten Wirkungsbereich Kindergarten nur noch selten an Situationen heran geführt wird, in denen sie ihren Beruf anzweifelt.

*II: Was ist denn da passiert?*

Margot macht eine zehn-sekündige Gesprächspause, ein Indikator für uns, dass Margot die Erzählung der Episode beendet hat. Wir fragen die Informantin, was denn in der damaligen Situation beim Frühstück passiert sei. Für uns ist es wichtig, die Episode detaillierter zu erfahren, um zu verstehen, was Margot in der damaligen Situation zur Verzweiflung gebracht hat.

*E: Die Art und Weise. Das muss man wahrscheinlich auch selber erleben, um das nachempfinden zu können. Das war ein Kind, das nur durch sein ganzes Tun und Wesen, alles durcheinander bringen konnte. Die Kinder noch mit aufwiegeln konnte. Und da hat manchmal nix geholfen. Das ist ganz komisch, kann man gar nicht beschreiben. Jedenfalls nachdem Frühstück hätte ich da nach Hause gehen können, war der Tag eigentlich für mich schon erledigt. Das war der Tag glaube ich, wo der am Tag vorher abends Fernsehen gesehen hatte, ich glaube wo Dirk Bach die Augsburger Puppenstube nachgemacht hatte. Irgend so was hat der mal nachgespielt. Und das hat der am Tag so nachgemacht das war dann schon extrem. Geräusche von den Tieren. Irgend so ein Puppenspiel hat der jedenfalls nachgemacht. Als Kindergartenkind bis abends um 10:00 Uhr wach zu sein, noch was zu gucken, und früh um 06:00 Uhr oder halb sechs aufzustehen, er kam auch sehr zeitig. Das ist schon eine Leistung.*

Margot beschreibt die für sie problematische Situation mit dem Kind in der Einrichtung: Es sei die Art und Weise des Kindes gewesen. Vermutlich möchte Margot deutlich machen, es ging in der Situation damals beim Frühstück darum, wie der Junge gewesen ist. Margot führt die Erzählung fort, indem sie sagt, man müsse die Situation selbst miterlebt haben, um die Situation nachempfinden zu können. Es entsteht der Eindruck, als ob Margot Verständnis bei den Interviewerinnen wecken möchte, bevor sie die Situation erzählt. Möglicherweise kann sich Margot nicht mehr detailliert an Einzelheiten der Situation beim Frühstück erinnern, sondern nur noch an das Gefühl der Ohnmacht, das diese Situation bei ihr hinterlassen hat.

Margot führt beschreibend über das Kind aus, es sei ein Kind gewesen, das durch sein „ganzes Tun und Wesen“ alles durcheinander brachte. Möglicherweise meint Margot die Persönlichkeitsstruktur des Kindes, wenn Margot vom „Tun und Wesen“ spricht. Das Substantiv „Tun“ bezieht sich möglicherweise auf die Handlungen des Kindes und das Substantiv „Wesen“ auf den Charakter des Kindes. Der Junge habe alles durcheinander gebracht. Er habe auch die anderen Kinder „aufwiegeln“ können. Möglicherweise hat der Junge Anweisungen Margots nicht befolgt. Vermutlich meint Margot mit „aufwiegeln“, dass der Junge andere Kinder zu unflätigem Verhalten animiert hat. Es habe „da manchmal“ nichts geholfen. Da Margot von „manchmal“ spricht, ist das möglicherweise ein Hinweis darauf, dass der Junge sich nicht nur in der konkreten Frühstückssituation so verhielt, sondern es auch andere Situationen gegeben hat, in denen der Junge Margot an ihre Grenzen führte. Möglicherweise hat Margot verschiedene Strategien angewandt, um auf das Verhalten des Jungen einzuwirken. Margot führt aus: die Situation sei „ganz komisch“ und „nicht zu beschreiben“. Vermutlich bezieht sie sich auf das Gefühl dem Jungen gegenüber und kann die Situation nur schwer in Worte fassen. Dieser Tag, sei für sie nach dem Frühstück bereits „erledigt“ gewesen. Die Frühstückssituation hat Margot an die Grenzen ihres pädagogischen Handelns gebracht.

Margot führt ihre vermeintliche Erklärung der häuslichen Situation des Jungen an, um die Frühstückssituation weiter auszuführen: Sie glaube, die besagte Situation sei an jenem Tag gewesen, als der Junge am Vorabend ferngesehen hatte. Margot meint sich zu erinnern, der Junge habe am Vorabend eine Sendung gesehen, in der *Dirk Bach*<sup>110</sup> die „Augsburger Puppenstube“ imitiert habe. Margot sucht augenscheinlich nach Kausalzu-

---

<sup>110</sup> Dirk Bach war ein deutscher Komiker, der im Alter von 51 Jahren im Jahr 2012 verstorben ist.

sammenhängen des Verhaltens des Jungen. Es gibt also in Margots Erinnerung einen Grund für das Verhalten des Jungen. Margot verzichtet bis jetzt darauf zu erzählen, was in der Situation geschehen war. Erstaunlich ist, dass Margot präsent ist, aus welchem Grund sich der Junge so verhalten hatte, dass es ihr missfiel. Der Junge habe die Persiflage *Dirk Bachs* nachgespielt, er habe Tiergeräusche imitiert.

Die „Augsburger Puppenstube“ meint vermutlich die „Augsburger Puppenkiste“. Die „Augsburger Puppenkiste“ ist ein Marionettentheater, welches seit 1953 auch im Fernsehen als Kindersendung ausgestrahlt wird. Die „Augsburger Puppenkiste“ wurde mit *Dirk Bach* in der Rolle des Urmel sowohl als Hörbuch vertont als auch als Figur im Fernsehen ausgestrahlt. Kennzeichnend für diese Rollen sind Stimmen der Darsteller mit einem ungewöhnlichen Sprachstil und Dialekt.

Es gibt vermutlich keine gesicherte Informationsquelle, dass der Junge am Vorabend ferngesehen hatte. Es sei irgendein Puppenspiel gewesen, was der Junge nachgemacht habe. Das Nachspielen von Tiergeräuschen am Frühstückstisch war für Margot das Schwierige an der Situation, an die sich Margot in diesem Segment erinnert. Margot war es nicht gelungen, das Verhalten des Jungen zu unterbinden oder es in eine für sie ertragbare Situation umzuwandeln. Die Situation am Morgen war für Margot mit hoher Anspannung verbunden. Margot reflektiert innerhalb ihrer Darstellung weder ihre Haltung dem Jungen gegenüber noch der Gesamtsituation gegenüber und bedenkt dabei nicht, welche Faktoren diese Frühstückssituation darüber hinaus beeinflussten. Ihre Rolle als Erzieherin stellt Margot nicht in Frage. Ausschließlich das Wesen und das Verhalten des Jungen, sind für Margot Gründe für Erklärungen dieser Frühstückssituation.

Margot erklärt, es sei „eine Leistung“ als Kindergartenkind bis abends 22.00 Uhr fernzusehen und früh um halb sechs aufzustehen. In dieser Aussage liegt ein Vorwurf an die Eltern des Kindes, da in der Regel die Eltern von Kindern über die Schlafzeiten und das Fernsehprogramm und dessen Länge entscheiden. Margot erzählt, dass Kind sei sehr früh am morgen in die Einrichtung gekommen. Aus diesem Grund meint Margot zu wissen, dass der Junge am Morgen um halb sechs aufstehen musste.

## Segment 42

*II: Gibt es irgendetwas, was Sie sich anders wünschen würden im Kindergarten?*

Mit der Frage, ob sich Margot im Kindergarten, in dem sie arbeitet, etwas anders wünschen würde, wollten wir erfahren, ob Margot Veränderungswünsche, Illusionen oder Träume bezüglich der Arbeitsstelle hat.

*E: Eigentlich, nee. Wir arbeiten eigentlich zu dritt ganz gut miteinander. Wir können uns die Meinung sagen. Auch überlegen, wie wir was gestalten. Und dadurch, dass man früh sowieso allein in der Gruppe ist, macht man es ja nach seinen eigenen, so wie man es sich selber vorstellt. Das ist schon nicht schlecht. Also ist man jetzt nicht so von außen nur, also dass man nur von außen so gegängelt wird oder so gar nicht. Das ist schön hier auf dem Dorf. Die Geschäftsstelle weit weg, das ist günstig (lacht). Trotzdem macht man seine Arbeit mit den Kindern, man will ja auch Fortschritte sehen.*

Auf die Frage, ob sich Margot im Kindergarten etwas anders wünschen würde, antwortet sie mit: „Eigentlich, nee“. Mit den Arbeitsbedingungen im Kindergarten scheint Margot weitgehend zufrieden zu sein.

Margot beginnt mit einer Aufzählung der Strukturen im Kindergarten, die von ihr als positiv bewertet werden. Wir gehen davon aus, dass Margot nachfolgend die Merkmale des Arbeitsplatzes benennt, die für sie wichtig sind und Zufriedenheit am Arbeitsplatz bedeuten. An erster Stelle nennt Margot ihre beiden Arbeitskolleginnen, mit denen sie gut zusammenarbeite. Die Gründe für die gute Zusammenarbeit seien, dass sich die Kolleginnen untereinander die Meinung sagen könnten und gemeinsam überlegten, wie sie die Arbeit gestalteten. Margot ist konstruktive Kritik als Grundlage der gemeinsamen Arbeitsgestaltung am Arbeitsplatz wichtig. Sie arbeitet in einem sehr kleinen Team, bestehend aus drei Personen. Margot erzählte bereits, dass es ihr wichtig sei, ihre Arbeit selbst gestalten zu können und ihre Leiterin zu unterstützen. Das Team suche gemeinsam nach Gestaltungsmöglichkeiten. Das Team arbeitet wenig hierarchisch, und Margot kann sich sowohl inhaltlich als auch organisatorisch einbringen. In einem kleinen Team zu arbeiten kann sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich bringen. Ein Vorteil könnte sein, dass Absprachen in einem kleinen Team unkomplizierter zu treffen sind als in einem größeren Team. Ein kleines Team könnte ebenso gut aber auch nachteilig sein, da die drei Kolleginnen sich möglicherweise aufgrund der Stundenaufteilung nicht so häufig sehen und so weniger Chancen zum Austausch bestehen könnten.

Aus dem 39. Segment wissen wir, dass zur Zeit des Interviews sieben Kinder den Kindergarten und elf Kinder den Hort besuchen. Das heißt, am Vormittag besuchen maximal sieben Kinder den Kindergarten. Bei einer Gruppenstärke von sieben Kindern ist davon auszugehen, dass am Vormittag eine Kollegin für die Kindergartenkinder zustän-

dig ist. In der Mittagszeit kommen die Hortkinder zu den Kindergartenkindern dazu. Da aus dem 18. Segment bekannt ist, dass nur Margot eine Vollzeitstelle hat, ist also davon auszugehen, dass alle drei der zum Team Gehörigen nur selten zusammen arbeiten.

Anzunehmen ist, dass eine Erzieherin vormittags arbeitet. In der Mittagszeit kommt eine zweite Kollegin dazu und nach der Mittagszeit die dritte Kollegin. Vermutlich wird dann die Erzieherin, die vormittags Dienst hatte, den Kindergarten wieder verlassen. Margot ist die Erzieherin, die vollbeschäftigt ist, damit hat Margot allein ständigen Kontakt zu der Kollegin, die am Vormittag Dienst hat und zu der Kollegin, die am Nachmittag Dienst hat. Die anderen beiden Kolleginnen treffen sich in der Regel nicht oder nur für eine kurze Zeit. Vermutlich ist Margot häufig am Vormittag allein im Gruppendienst tätig. Die Leiterin der Einrichtung wird häufig am Vormittag administrative Aufgaben erledigen, in der Mittagszeit im Gruppendienst tätig sein und dann die Einrichtung verlassen. Im 18. Segment wurde deutlich, dass Margots Arbeitsschwerpunkt am Nachmittag bei den Hortkindern liegt. Das heißt am Nachmittag betreut Margot hauptsächlich die Hortkinder, und die dritte Kollegin betreut die Kindergartenkinder. Somit arbeitet jede Kollegin zu einem hohen Anteil allein. Das erzwingt ein hohes Maß an Eigenverantwortung, was die Gestaltung der inhaltlichen Arbeit in der Gruppe betrifft. Margot wird aufgrund ihrer hohen zeitlichen Präsenz in der Einrichtung im Wesentlichen die inhaltliche Arbeit insgesamt mitbestimmen.

Margot ist auch, wie sie vermerkt, am Vormittag allein in ihrer Gruppe und gestaltet die Arbeit, wie sie es sich vorstellt. Vermutlich erlebt es Margot als angenehm, am Vormittag allein und somit eigenverantwortlich für die Kindergruppe zuständig zu sein.

Der Vormittag stellt in diesem Kindergarten das Kerngeschäft dar. Nach dem Ankommen spielen die Kinder bis zum gemeinsamen Frühstück, danach gibt es für alle Kinder ein von der Erzieherin angeleitetes Angebot. Im Anschluss daran gehen die Kinder bis zum Mittagessen spazieren oder auf den Spielplatz.

Bisher wurde herausgearbeitet, dass Margot Freude an der Gestaltung der Arbeit mit Kindern hat. Margot führt aus: Es sei ihr wichtig, dass Kinder im Kindergarten lernen. Die Kinder würden aus ihrer Sicht in derjenigen Zeit am meisten lernen, in der sie von der Erzieherin angeleitet werden. Die Anleitung der Kinder in Form eines Angebotes findet im Kindergarten am Vormittag statt. In dem Kindergarten, in dem das Interview stattfand, gehen die Kinder nach dem Mittagessen zu Bett. Nach der Mittagsruhe verspernen die Kinder und spielen im Freispiel, bis sie abgeholt werden.



Im vorherigen Segment wurde herausgearbeitet, wie wichtig das Wechselspiel zwischen Aktion und Reflexion bei der pädagogischen Arbeit ist, da nur durch die Reflexion Handlungsmuster unterbrochen und neue Handlungsstrategien erweitert werden können. Weiterhin wurde deutlich, dass für Margot als nahezu einzige Quelle der Reflexionsanregung vermutlich die Kolleginnen fungieren. Jedoch: an dieser Stelle im Interview wird sichtbar, dass die drei Kolleginnen im Alltag nur wenige Berührungspunkte bei der pädagogischen Arbeit haben. Für die Reflexion der pädagogischen Arbeit bleibt möglicherweise wenig oder keine Zeit.

Im Interview wurde ebenfalls herausgearbeitet, dass Margot als Berufsquereinsteigerin Wissenslücken in Bezug auf die Elementarpädagogik hat. Die wesentlichsten Regulativen ihres pädagogischen Handelns sind die Reaktionen der Kinder. Werden die Reaktionen von Margot als positiv bewertet, werden die Handlungsstrategien, die bei den Kindern zu dem erwünschten Verhalten geführt haben, gefestigt.

Margots pädagogische Praxis setzt sich demzufolge aus den Erfahrungen aus der gegenwärtigen Berufspraxis und aus den Wissensbeständen aus den Ausbildungen zur Freundschaftspionierleiterin, zur Motopädin und zur der 100-Stunden-Qualifizierungsanpassung zusammen. Eine Reflexion der Handlungsmuster und Handlungsstrategien sowie des theoretischen Wissens durch Zusatzausbildungen und Weiterbildungen oder Supervision ist nicht erfolgt. Beschönigend spricht Margot davon, bei der Arbeit würde man von außen nicht „gegängelt“. Die Zuschreibung: „außen“ bezieht Margot ausschließlich auf die Geschäftsstelle, diese sei weit weg, das wird von Margot als „günstig“ bezeichnet. Margot lacht an dieser Stelle im Interview. Ein möglicher Ausdruck von Verlegenheit und Witz, der deutlich machen könnte, im Kindergarten könnten die drei Erzieherinnen die Arbeit weitestgehend nach ihren Vorstellungen gestalten und würden von der Geschäftsstelle nicht kontrolliert. Ein sich daraus ergebender Schluss ist, dass es von besonderer Bedeutung für die pädagogische Arbeit und die Arbeitszufriedenheit ist, dass die Kolleginnen sich gut verstehen, da eine besonders intensive und kleinräumige Abhängigkeit vorhanden ist, die gleichzeitig Freiräume schafft bezüglich der inhaltlichen, der administrativen und der strukturellen Gestaltung der Arbeit.

Margot sagt, trotz der Freiheiten aufgrund der Entfernung der Geschäftsstelle „macht man seine Arbeit“. Dass die Arbeit dennoch qualitativ sei, begründet sie damit, dass sie bei den Kindern „Fortschritte sehen“ wolle. Dieser Aussage Margots liegt implizit

die Haltung zugrunde, dass das Kriterium für gute Arbeit messbare Kontrolle und „objektive“ Bewertung ist. Dieser Lesart folgend besteht hier die Regel- und Objektivitätshaltung der DDR – Pädagogik und auch die Gefahr ohne professionelle Kritik und Anregung zu bleiben.

Das von Margot inkorporierte Bild vom Kind im Kindergarten ist ein im Wesentlichen von den Pädagoginnen bestimmtes und geleitetes Kind, das nach einem von den Pädagoginnen aufgestellten Plan Fortschritte machen sollte. Die Eigeninitiative eines Kindes und andere Sozialisationsinstanzen und Bildungsanlässe, die auf das Kind einwirken, sind weniger von Bedeutung.

### Segment 43

*II: Abschließend noch eine Situation, von letzter Woche, von der sie sagen würden, das ist gelungener pädagogischer Alltag.*

Die Interviewerinnen möchten am Ende des Interviews eine Situation erfahren, die Margot als gelungenen pädagogischen Alltag beschreiben würde. Diese Frage ist von Bedeutung, da wir erhoffen, dass so der Fokus der Interviewten im pädagogischen Alltag im Kindergarten deutlich wird. Wir gehen davon aus, Ableitungen zu pädagogischen Handlungsstrategien Margots zu erfahren.

*E: (15) Hmh (5) Ich habe letzte Woche seit Langem mal wieder Sport gemacht. Durch die Ferien und so haben wir das weniger gemacht, also im Innenraum, sondern mal draußen. Es war schön erst mal auch alleine mit den paar Kindern so zu sein. Und sein Programm so durchzuführen. Man merkt dann eben auch, was dann schön war, wir haben so ein bisschen Dehnungsübungen gemacht. Wenn dann selbst die kleineren Kinder da sitzen und sagen mir tut's da und dort weh, denkt man, sogar im Kleinkindalter sind nicht alle Muskeln ausgebildet. Also wir müssen noch etwas machen. Das war ganz schön gewesen. Also dann weiß man, dass eben Sport wirklich wichtig ist. Auch für die Kinder, die hier in die Einrichtung gehen, obwohl motorisch sehr fitte Kinder dabei sind. Die wirklich also keine großen motorischen Probleme haben. Aber trotzdem so manche Feinheiten dann kommen müssen.*

Margot sucht gedanklich nach einer Situation, die sie als gelungenen pädagogischen Alltag deklarieren würde. Sie beginnt zu erzählen. Letzte Woche habe sie im Kindergarten seit langem wieder einmal Sport gemacht. Das 35. Segment gab Aufschluss darüber, dass Margot in dem Kindergarten ein regelmäßiges Sportangebot für die Kinder eingeführt hat. Das von ihr eingeführte Sportangebot ist also für Margot von großer Bedeutung. Zum einen ist es von Margot initiiert, dass in der Einrichtung regelmäßig Sport für die Kinder angeboten wird, zum anderen hat Margot eine Affinität zum Sport im Kindesalter entwickelt. Der Grund dafür liegt in ihrer Motopädagogieausbildung, da Margot dort

von der Wichtigkeit und Wirksamkeit von Bewegung im Kindesalter erfahren hat. Darüber hinaus ist die Entwicklung und Leistungssteigerung der Kinder im motorischen Bereich sichtbar, und Margot erfährt so Bestätigung ihres pädagogischen Handelns.

Aufgrund der Ferien sei das Sportangebot ein wenig vernachlässigt worden, letzte Woche habe sie für die Kinder im Freien Sport angeboten und nicht im Innenraum. Das Interview fand kurz nach den Sommerferien statt. Vermutlich kamen die Hortkinder während der Ferien nicht in den Kindergarten, und von den sieben Kindergartenkindern waren einige in den Ferien verreist, so dass aufgrund der wenigen Kinder im Kindergarten das Sportangebot ausgefallen war. Bei dem Sportangebot der letzten Woche – so Margot – sei es schön gewesen, erst einmal „auch alleine mit den paar Kindern so zu sein“. Möglicherweise war Margot in den Ferien häufig gemeinsam mit einer Kollegin im Dienst. Womöglich fühlt sich Margot nicht immer wohl, gemeinsam mit einer Kollegin zu arbeiten. Ein Grund dafür könnte sein, dass sie es gewohnt ist, allein und damit selbstbestimmt zu arbeiten. Anderenfalls besteht die Möglichkeit, dass Margot aufgrund von fachlichen Unsicherheiten unter Druck gerät, wenn sie mit einer Kollegin gemeinsam Dienst hat. Wenn Margot dagegen eine Kindergruppe allein betreut, fühlt sie sich wohler, weil ihr Handeln nicht hinterfragt werden kann. Darüber hinaus fühlt sich Margot beim Sportangebot sicher, weil sie über Fachwissen verfügt, was vermutlich keine der beiden Kolleginnen mit Margot teilt.

Eine andere Lesart ist, dass Margot sich auf das Separieren der Kindergartenkinder und der Hortkinder bezieht, wenn sie davon spricht, es sei schön gewesen „erst mal auch allein mit den paar Kindern (gewesen) zu sein“. Margot empfand es vermutlich als günstig, dass sie mit den Kindergartenkindern allein war. Ein Angebot für sieben Kinder gestalten zu können, ist in einem Kindergarten nicht die Regel, da die Gruppen meistens mindestens doppelt so groß sind.

Margot spricht davon, es sei schön, allein mit ein paar Kindern zu sein, um sein Programm so durchzuführen. Margot hat offenkundig ein „Programm“ für die Kinder vorbereitet, was die Kinder durchführen mussten. Ob die Kinder freiwillig daran teilnehmen, erfahren wir nicht. Sie habe gemerkt, so Margot, was am Sportangebot schön gewesen sei. Nach welchen Parametern, Margot entscheidet, wann das Angebot „schön war“, bleibt offen. Im Rahmen des Sportangebotes hätten die Kinder und sie, die Informantin, Dehnungsübungen gemacht. Dehnungsübungen sind Übungen, die die Muskeln vorbereiten sollen, damit es nicht zu Verletzungen kommt. Es sind in der Regel unna-

türliche Bewegungen, die ein wenig schmerzen können. Es hätten selbst die jüngeren Kinder beim Sportangebot gesagt „mir tut’s da und dort weh“. Möglicherweise ist das der Indikator, an dem Margot festmacht, dass das Sportangebot „schön war“. Denn, wenn Kinder bei dem von ihr angebotenen Sportangebot Schmerzen verspüren, bekommt sie eine direkte Rückmeldung von den Kindern. Die Kinder spüren selbst im Kleinkindalter schon Schmerzen wegen untrainierter Muskeln; so wird die Dringlichkeit und Notwendigkeit des Sportangebotes unterstrichen. Margot liefert so die Legitimation für das Sportangebot sich selbst, den Kindern, den Kolleginnen und den Eltern gegenüber.

Schlussfolgernd führt Margot fort „also dann weiß man, dass eben Sport wirklich wichtig ist.“ Margot unterstreicht mit dem Wort „wirklich“ die Wichtigkeit ihres pädagogischen Sportangebotes. Es sei auch für die Kinder wichtig, die „hier in die Einrichtung gehen“. Möglicherweise bezieht sich Margot auf die Einrichtungen und deren Kinder, in denen sie während ihrer Ausbildung zur Motopädin ein Praktikum absolviert hat. Das waren Einrichtungen, in denen Sportangebote im Rahmen einer Therapie durchgeführt wurden. Es seien in dem Kindergarten, in dem Margot zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet „sehr fitte Kinder dabei“, die „keine großen motorischen Probleme“ hätten. Margot geht davon aus, diagnostische Fähigkeiten im Hinblick auf die motorische Entwicklung der Kinder zu haben. Es käme aber auch bei den sportlichen Kindern auf „so manche Feinheiten“ an, die „dann kommen müssen“. Das Sportangebot sei auch für Kinder, die gute motorische Fähigkeiten hätten, wichtig, denn diese Kinder hätten die Möglichkeit, „Feinheiten“ ihrer Motorik weiter auszubilden. Margot spricht davon, „diese Feinheiten müssten dann kommen“. Diese Ausdrucksweise deutet auf die Leistungsorientierung Margots hin, die möglicherweise auf ihre Sozialisation in der DDR zurück zu führen ist, denn auch in der DDR wurden sportliche Aktivitäten von Kindern sehr hoch geschätzt und gefördert. Eine andere Lesart ist, dass Margot im Rahmen der Ausbildung zur Motopädin Zusammenhänge von kognitiver, emotionaler, sozialer und motorischer Entwicklung erfahren hat und Margot deshalb auch auf die Feinheiten der motorischen Entwicklung Wert legt. Was Margot mit dem Begriff „Feinheiten“ meint erfahren wir allerdings nicht.

*I: Gut. Danke schön. Wir haben keine weiteren Fragen. Möchten Sie noch etwas hinzufügen, was ihnen noch eingefallen ist?*

*E: Mmh ne (lacht) ich glaub, das wars jetzt so.*

*I: Dann bedanken wir uns, herzlichen Dank.*

### **3.2.2 Analytische Abstraktion (C.N.)**

#### **3.2.2.1 Biographische Gesamtformung (C.N.)**

In der Lebensgeschichte Margot Aurichs sind vier biographische Hauptprozesslinien von zentraler Bedeutung:

##### **1. Institutionelles Ablaufmuster**

Margot Aurichs Leben ist zunächst geprägt von einer familiären und institutionellen Prozessierung sowie Fremdsteuerung, die bis in die Zeit ihrer beruflichen Ausbildung und Berufsausübung als Pionierleiterin andauert. Die Herkunftsfamilie, die Schule und die FDJ stellen dabei die für ihre institutionelle Sozialisationsgeschichte bedeutsamen Instanzen dar.

##### **2. Verlaufskurve**

Margot Aurich hat durch ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrem Engagement und ihre Verantwortungsübernahme für ihre Schulklasse als Kind und Jugendliche Enttäuschungen erlebt. Durch ihr „vorzeitiges Erwachsensein“ machte sie eine Verlaufskurvenerfahrung. Sie hat sich möglicherweise sowohl in der Schule als auch zu Hause teilweise überfordert gefühlt. Auf der anderen Seite liegt darin auch ein Moment handlungsschematischer Art, da sie durch die frühzeitige Verantwortungsübernahme lernt, sich um andere zu kümmern, was eine Grundorientierung pädagogischer Arbeit ist.

Verlaufskurvenpotential liegt für Margot Aurich ebenfalls darin, für die DDR-Vergangenheit und den staatsnahen Beruf ihres Vaters sowie die Rolle des Vaters im DDR-System bis heute nicht reflektiert zu haben und keine Sprache zu haben.

##### **3. Biographisches Handlungsschema**

Nach dem gesellschaftlichen Umbruch in der DDR führt der Wegfall des Berufes der Freundschaftspionierleiterin nach der Verlaufskurve zu einem biographischen Handlungsschema, bei dem Margot Aurich über Umwege zum Erzieherinnenberuf kommt.

#### **4. Biographische Wandlungsprozesse**

Durch eine Konfliktsituation in der Schule, in der Margot in der dritten Klasse die Arbeit der Gruppenratsvorsitzenden ihrer Schulklasse kritisierte, wird bei ihr ein Wandlungsprozess ausgelöst, der das Vertrauen in die Institution Schule beeinflusst sowie das Verhältnis zur Lehrerin stört. Margots Sicht wandelt sich nachhaltig.

Eine biographische Wandlung wird durch den gesellschaftlichen Umbruch ausgelöst. Margot Aurichs berufliche Findung beginnt. Die Motopädieausbildung und Praktika führen zu einer veränderten pädagogischen Haltung, die als therapeutisch und analytisch beschrieben werden kann.

##### **Zu 1. Familiäre und institutionelle Prozessierung**

Die erste bedeutende biographische Prozessstruktur entwickelt sich aus der Wirksamkeit einer vor allem institutionell geprägten Erziehungs- und Sozialisationsgeschichte heraus. Margot Aurich wächst in einer staatsnahen Familie auf. Der Vater ist bei der NVA beschäftigt, er gehört zum Wehrkreiskommando, zu den sogenannten bewaffneten Organen, und ist für die Rekrutierung junger Soldaten zuständig. Die Mutter ist Buchhalterin. Margot ist das jüngste Kind der vier Töchter der Familie. Die Mutter bekommt die Kinder in kurzen Abständen und bleibt zur Erziehung der Kinder zu Hause. Zu der Zeit haben in ihrem damaligen Wohnort noch nicht ausreichend Kindergartenplätze zur Verfügung gestanden, so dass Margot erst mit drei Jahren in den Kindergarten kommt. Mutter und Vater sind die zentralen Bezugspersonen, die viel Zeit mit ihren Kindern verbringen. Die Mutter ist in der alltäglichen Familienarbeit präsent. Der Vater bleibt dem Familienalltag aufgrund seiner Berufsausübung häufig fern. Am Wochenende verbringt der Vater viel Zeit bei der Gartenarbeit und bezieht die Töchter aktiv ein. Beide Eltern sind überzeugt von der politischen Weltanschauung des Sozialismus. Das drückt sich zum einen in der beruflichen Verankerung des Vaters im Institutionssystem der DDR aus, aber vor allem in den Grundvorstellungen des Aufwachsens in der DDR. Dazu gehörte, dass alles in geordneten institutionellen Ablaufmustern abläuft. Es gab wenige Vorstellungen darüber, dass beispielsweise die individuelle Entwicklung in der kollektiven Entwicklung nicht aufgeht. Da beide Eltern systemnah waren, kam es zu einer Kombination von Obligationen aus der Familie und aus dem institutionellen Ablaufmuster der Schule. Die Kinder werden frühzeitig an die Normen und Werte des DDR--Systems herangeführt. Dies ist für Margot mit einer biographischen Disposition verbunden, die Anforderungen und Erwartungen der Eltern und der Gesellschaft mit der

Entwicklung ihrer eigenen Identität in Beziehung zu bringen. Margot übernimmt während der Schulzeit frühzeitig in der Pionierorganisation organisatorische Aufgaben in der Klasse. In der dritten Klasse kommt es zu einem Zentralkonflikt im Gruppenrat mit der Gruppenratsvorsitzenden. Es kommt dadurch auch zu Meinungsverschiedenheiten in der Familie. Margots Vater ist in einer systemnahen Position des DDR- Staatsapparates beschäftigt. In den durch die Kritik seiner Tochter an der Gruppenratsvorsitzenden ausgelöste Konflikt in der Schule, greift der Vater Margots nicht ein. Er bezieht anders als ihre Mutter nicht Position für seine Tochter. Die Mutter agiert als Vorbild. Sie erkennt, dass es Situationen gibt, bei denen die kollektiven Obligationen nicht mehr akzeptiert werden können und man sich wehren muss. Die schulischen Leistungen Margots sind sehr gut.

Vater und Mutter sind auch während Margots früher Adoleszenz die orientierungsleitenden Figuren. Im Familienleben nehmen die Schule und das Militär einen zentralen Stellenwert ein. Die institutionellen Sinnorientierungen, die sich daraus ergeben, stellen den wesentlichen Selbst- und Weltbezug Margots her. Deshalb steht Margot auch in ihrem weiteren Lebenslauf vor der Schwierigkeit, eine Distanz gegenüber Sozialisationsinstanzen, insbesondere der Schule, zu entwickeln. Auf dieser Folie ist die von Margot am Ende der Schulzeit bekundete Überzeugung einer beruflichen Fortführung der Freundschaftspionierleiterin folgerichtig. Bereits ihre ältere Schwester hat eine Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin in der selben Ausbildungsstätte begonnen, die die Kreisleitung der SED für Margot ebenfalls festlegt. Margots gesamte adoleszente Entwicklung ist von Konturen dieses biographischen Handlungsschemas gekennzeichnet. Eine alternative Laufbahn außerhalb der FDJ scheint für Margot nicht zu existieren. Mit der Konkretisierung des Berufswunsches richtet sich der Fokus auf eine kollektive Orientierung im Dienst des Sozialismus. Margot schafft es so, die Vorstellungen von sich selbst mit den kollektiven Erwartungen der sozialistischen Gesellschaft in Übereinstimmung zu bringen. Ihre beruflichen Vorstellungen kann Margot mit den Prägungen aus dem Elternhaus und aus der Schule synchronisieren. Die FDJ dient ihr somit zum Einlösen des Handlungsschemas, das sie in ihrer bisherigen familiären und institutionellen Sozialisation entwickelt hat. Als Freundschaftspionierleiterin kann Margot den durch die Eltern und durch die Schule vermittelten Idealen und Werten folgen.

Margot beginnt eine vier jährige Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin. Die Ausbildungsstätte wurde mit militärischer Strenge und systemnah geführt. Es gab enge Re-

gelingen sowohl schulisch als auch außerschulisch. Dazu gehörten beispielsweise tägliche Fahnenappelle, strenge Kleiderordnung sowie strenge Heimfahrtregelungen. Innerhalb der Strukturen des Ausbildungsinstitutes gab es Ämter, die Seminaristen innehaben konnten, in denen hohes Konfliktpotential lag. Es ist nicht auszuschließen, dass Margot Parteigruppensekretär ihrer Seminargruppe war. Der uneingeschränkte Gehorsam und die Akzeptanz dieser institutionellen Hierarchie sowie die eingeschränkte Privatsphäre erweisen sich für Margot nicht als eine Zeit des Erleidens oder von Entbehungen. Die institutionellen Ablaufmuster der Ausbildungsstätte werden von Margot adaptiert. In einem hohen Maße vollbringt Margot Anpassungsleistungen, die als Bestandteil des Kontrakts akzeptiert werden, um dem Sozialismus zu dienen. Zu keiner Zeit gibt es Zweifel an der Richtigkeit der Berufswahl. Margots individuelle Entwicklung findet zu dieser Zeit fast ausschließlich unter der Obhut der FDJ statt. Dieser Prozess wird begünstigt, da Margot sowohl von den Eltern als auch in der Schule ein Grundvertrauen gegenüber dem DDR-Organisationssystem entwickelt hat.

Nach ihrer Studienzeit sieht Margots Karriereplanung einen nahtlosen Übergang vom Studium in den Berufsalltag vor. Genau wie das im FDJ-Karrieresystem – und darüber hinaus im Berufsallokationssystem der DDR generell – zu erwarten war. Margot arbeitet bis zur Wende noch ein Jahr bei der FDJ. Margot glaubt bis zum Ende der DDR an das System der DDR und hat sich mit der pädagogischen Arbeit in der spezifischen systemnahen Version identifiziert.

## **Zu 2. Verlaufskurvenpotential**

Die Verlaufskurve des Erleidens, welche die einschneidende Enttäuschungsepisode ausgelöst hatte und die selbst in der Erinnerung noch biographische und soziale Unordnung hervorgerufen hat, ist durch ein Konflikt ausgelöst worden, den Margot in der Schule als ca. elfjähriges Mädchen in der fünften Klasse erlebte.

Der weitreichende Konflikt geht auf eine von Margot ausgeübten Kritik an der Arbeit der damaligen Gruppenratsvorsitzenden ihrer Klasse zurück. Margot hatte in der Gruppenratssitzung deutlich gemacht, dass sie mit der Arbeit der Gruppenratsvorsitzenden aus dem vergangenen Jahr nicht zufrieden war. Margot schlug vor, den Gruppenratsvorsitz mit einem anderen Schüler zu besetzen. Margot hatte eine in ihren Augen berechtigete Kritik an der amtierenden Gruppenratsvorsitzenden offen formuliert und ist dafür an den Pranger gestellt worden. Diese Situation ist von Margot als sehr intensiv erlebt worden. Margot fehlen die Worte für die damalige Situation; ihre Erzählung ist von



Abbrüchen gekennzeichnet. Das Gefühl, wegen ihrer Meinung öffentlich bloß gestellt worden zu sein, ist für Margot weiterhin präsent. Denkbar sind Gefühle von Margot wie Schmerz oder Erniedrigung.

Die Klassenlehrerin Margots war eine wichtige Bezugsperson für sie. Sie war sieben Schuljahre ihre Klassenlehrerin. Die Konfliktsituation, die Margot beschreibt, ereignete sich innerhalb der Zeit, in der Margot Schülerin der Klassenlehrerin war. Margot empfand es als Vertrauensbruch der von ihr verehrten Lehrerin ihr gegenüber. Es lag in der Verantwortung der Lehrerin, mit den Schülerinnen und Schülern diesen beschriebenen Konflikt zu lösen; dieser Verantwortung wurde sie nicht gerecht. Der Konflikt war von so großer Reichweite, dass auch die Eltern der Kinder eingebunden waren. Der Vater Margots positionierte sich im Konflikt nicht eindeutig auf der Seite seiner Tochter. Die Mutter Margots hat den Konflikt beendet, sie hatte Angst um die emotionale Stabilität ihrer Tochter.

Der von Margot beschriebene Konflikt liegt zum Zeitpunkt des Interviews ca. dreißig Jahre in der Vergangenheit. Ausgehend davon, dass die Kondensierung der Lebensgeschichte nicht zufällig, sondern entlang von Relevanzen erfolgt, ist die Episode in Margots Biographie von großer Bedeutung.

Margot wurde eine tiefe Verletzung zugefügt, die sie in den Grundfesten erschüttert hat. Margot ist in einem staatsnahen Haushalt mit Systemüberzeugung und -treue aufgewachsen. Die Eltern Margots haben die Grundgedanken eines egalitären Gerechtigkeits-sinnes, proletarischer Solidarität und Kollektivität in sozialen Beziehungen und gesellschaftliches Verantwortungsbewusstsein als Werte einer allseitig entwickelten sozialistischen Persönlichkeit anerkannt. In diesem Sinne sahen sie die Polytechnische Oberschule als wichtigste Sozialisationsinstanz einer sozialistischen Erziehung an. Aus der erlebten Enttäuschung, die sie von ihrer Lehrerin und von ihrem Klassenverband erfuhr, in den sie all ihre Kraft gesteckt hatte im Sinne ihres anerzogenen gesellschaftlichen Verantwortungsbewusstseins, hatte sie geschlussfolgert, verraten worden zu sein. Margot zog nach diesem Vorfall die Konsequenz, vorsichtiger ihre Meinung zu äußern, nicht mehr so offen und ehrlich, wie es aus ihrem bisherigen Selbstverständnis heraus hätte sein sollen.

Margot blieb in ihrer Schulzeit in der Polytechnischen Oberschule die latente Organisatorin, der es nicht gelang, die angestrebte Führung auch offiziell auszuüben. Die andauernde Verlaufskurve des Scheiterns wird von Margot wiederum als Prägung beschrie-

ben. Das unauflösbare, nicht rückgängig zu machende Erlebte im Sinne kollektiv unterdrückter Konflikte wird für Margot zum Motor ihres Handelns in kollektiven Strukturen.

Das Gefühl, wegen ihrer Meinung öffentlich bloß gestellt worden zu sein, ist für Margot weiterhin präsent. Margot kann sich in ihrer nachträglichen Bearbeitung immer noch nicht mit der als traumatisch erlebten Situation versöhnen, das emotionale Engagement in der Formulierung verdeutlicht, dass der nunmehr ca. dreißig Jahre zurückliegende Konflikt für Margot noch nicht gelöst ist.

Ein weiteres Verlaufskurvenpotential Margots liegt in den Erfahrungen, die Margot im Kontext des Aufwachsens der Geschwister, insbesondere in Bezug auf ihre Schwester mit Lernbehinderung, gemacht hat. Margot hat sehr früh gelernt, auf ihre Schwester mit Lernbehinderung Rücksicht zu nehmen. Margot musste zugunsten ihrer Schwester auf die Aufmerksamkeit ihrer Mutter verzichten. Die Schule, die ihre Schwester mit Lernbehinderung besucht hat, lag in direkter Nachbarschaft zu der Schule von Margot. Sie hat als Schulkind nach ihrer Schwester mit Lernbehinderung in der benachbarten Schule geschaut. Dabei hat sie erlebt, „wie solche Kinder (...) behandelt wurden“. Margot hat erfahren müssen, wie Kinder mit Beeinträchtigungen von Kindern ohne Beeinträchtigungen – die Margot als „Normalschüler“ klassifiziert – stigmatisierend behandelt wurden. Margot berichtet von Stigmatisierungserfahrungen ihrer Schwester, die sie selbst dann noch erfuhr, als die Schulen nicht mehr direkt nebeneinander lagen und ihre Schwester mit dem Bus zur Schule fuhr. Die Stigmatisierung sind „makaber“ gewesen, formuliert Margot. Nicht nur die Schwester mit Lernbehinderung litt an den Hänseleien, sondern auch Margot selber. Die Lernbehinderung der Schwester barg somit die Gefahr einer nicht vollen Integration in die DDR-Gesellschaft Margots. In der DDR Außenseiter zu sein, ging mit einer identitätsstrukturellen Verletzungsdisposition einher. Die lebensgeschichtlich spezifische Sensibilität für Problemlagen, die Margot innerfamiliär entwickeln konnte, half ihr jedoch, sich in der Nachwendezeit im Berufsleben zu positionieren. Für Margot typisch wandelte sie das Potenzial dieser Verlaufskurve in ein Handlungsschema um: Sie legte ihren beruflichen Schwerpunkt bei der Wahl ihrer Fortbildung zur Motopädin auf Menschen mit besonderen Bedürfnissen.

Ein weiteres mögliches Verlaufskurvenpotential ist dadurch gekennzeichnet, dass es nach der Wende den systemnahen Beruf der Pionierleiterin nicht mehr gab. Margot erlitt keinen Identitätszusammenbruch, sondern wandelte vielmehr auch dieses Verlaufs-

kurvenpotential in ein Handlungsschema um und begann eine Umschulung im wirtschaftlichen Bereich. Dennoch hat Margot auch fast 20 Jahre nach dem Zusammenbruch der DDR keine adäquate Sprache für die DDR Vergangenheit und insbesondere für den staatsnahen Beruf ihres Vaters, was die Vermutung zulässt, dass Margot die Rolle ihres Vaters im DDR-System nicht reflektiert hat und eine notwendige biographische Arbeit der sie betreffenden Auseinandersetzung noch zu leisten ist.

Margots Vater ist früher in den „bewaffneten Organen“ tätig gewesen. Die Angehörigkeit zu den „bewaffneten Organen“ lässt auf Zugehörigkeit zur Sozialistischen Einheitspartei Deutschlands (SED) schließen. Die Verstrickung der Informantin in ihrer Erfahrungsaufschichtung, die sie lediglich fragmentarisch wiedergibt, wird in der oft nicht detaillierten, durch Abbrüche gekennzeichneten Erzählung und in den eingefügten Begründungen deutlich. Es gibt keine Anzeichen von bewusster und differenzierter biographischer Arbeit. Die durch Margot zu leistende biographische Arbeit wurde offenkundig durch sie bei der Bewältigung der DDR- Vergangenheit bisher nicht geleistet, und ein verdecktes Verlaufskurvenpotential Margots bleibt somit bestehen. Da Margot es bisher nicht schafft, ihre familiäre und institutionelle Verstrickungen innerhalb des politischen Systems der DDR zu bearbeiten, befindet sie sich bis heute in einem inneren Konflikt, mit Doppeldeutigkeiten von Sachverhalten und Werten umgehen zu müssen. Der Zusammenhang der familiären und institutionellen Prozessierung ihrer Biographie bleibt somit bisher verdeckt, und sie schafft es nicht, eine dahingehende kritische Haltung zu entwickeln. Margot fehlt die Distanz zu ihren früheren Erfahrungshaltungen, und sie kann sich selbst somit nicht unabhängig von ihrer Herkunftsfamilie und vor allem von Institutionen betrachten. Ihr gelingt es nicht, den lebensgeschichtlich begründeten Einklang von individueller Subjektivität und kollektiven Erwartungen aufzubrechen. Die im Grundschulalter beginnende Verantwortungsübernahme Margots ist sowohl als ein Biographisches Handlungsschema, das einen möglichen Wandlungsprozess einschließt, als auch als eine Überforderung und Leidenserfahrung bergendes Verlaufskurvenpotential einzuordnen.

Ein wesentliches Element der auf sie zielenden pädagogischen Einwirkung ist die Erziehung zur Selbstständigkeit gewesen. Margot übernahm schon sehr früh, nämlich ab der dritten Klasse, Aufgaben für die Klasse und ab der vierten Klasse auch Aufgaben in der Pionierorganisation. Margots Lehrerin hat den Schülerinnen und Schülern Aufgaben gegeben, die sie selbstständig erledigen durften. Die Identifikation Margots mit der

Lehrerin und der Gruppe sowie ihr Verpflichtungsgefühl diesen gegenüber werden deutlich. Unterstrichen wird dieses Identifikations- und Verpflichtungsgefühl dadurch, dass Margot formuliert, dass „man viele Sachen in der Schule organisiert hat, zusammen mit der Pionierleitung.“ Die Eigendarstellung bekommt dadurch etwas Fremdartig-Diskrepantes, das selbst der erwachsenen Margot nicht auffällt und damit auch ihr noch als eine merkwürdig fremdmachende, selbstverfremdende, diskrepante Perspektive zuzurechnen ist: Ein zehnjähriges Mädchen „organisiert“ nicht mit der Pionierleitung und den Lehrern auf gleicher Augenhöhe. Zugleich kann man aber auch sagen: Die Identifikation mit der Rolle als „Verantwortungsträgerin“ vollzieht sich bei Margot in dieser Zeit. Das deutet auf ihre tiefe biographische Identifikation mit ihrer Aufgabe im Gruppenrat und die damit verbundene Selbstsicht hin. Die Konzeption der Arbeit im Gruppenrat liefert bis heute ein für die Informantin tragfähiges Bild als Pädagogin. Insofern ist die Unterstufenzeit für Margot biographisch identitätsstiftend. Sie charakterisiert die Beschreibung ihrer Aufgaben immer wieder mit den Worten „prägend“. Auffallend ist die sprachliche Unterscheidung zwischen der Verantwortungsübernahme als Pioniermitglied einerseits und als FDJ-Mitglied andererseits, also als Kind und Jugendliche: als Pionier hat sie „organisiert“ und als FDJlerin hat sie „mitorganisiert“. Diese sprachliche Unterscheidung deutet darauf hin, dass Margots biographische Orientierung als Pädagogin in die kindliche Lebensphase der Jung- und Thälmannpioniere Klasse (1-7) fiel.

Margot kommentiert ihr Engagement und ordnet es biographisch zu: „Ja und diese ganze Arbeit prägte mich schon und meinen Berufswunsch.“ Bezugnehmend auf ihre entsprechenden Aktivitäten in der Schulzeit resümiert sie selbst, wie zentral diese „Arbeit“ für ihren beruflichen Werdegang war.

### **Zu 3. Biographisches Handlungsschema**

Das vorgespurte Karrieremuster Margots musste im Zusammenhang mit dem kompletten Umbruch der DDR eine berufsbiographische Wende nehmen. Die sinnstiftende Funktion ihres Arbeitgebers – der FDJ – ging verloren. Dennoch spricht Margot zu keiner Zeit über Vorbehalte, Widerstände oder Orientierungsprobleme während des gesellschaftlichen Umbruchs der DDR. Es kommt nicht zu einem Orientierungszusammenbruch, der bei ihrer bisherigen familiären und institutionellen Sozialisation mit dem Zerfall der DDR erwartbar gewesen wäre. Die unreflektierten Schematisierungen aus ihrer familiären und institutionellen DDR-Sozialisation bergen wie bereits oben ausgeführt Verlaufskurvenpotential aber auch Handlungsschemapotentiale.

Nach der Auflösung der FDJ und einer sich daran anschließenden halbjährigen Arbeitslosigkeit entscheidet sich Margot in dieser schwierigen Neuorientierungsphase zu einer Umschulung in den wirtschaftlichen Sektor. Ohne Vorbehalte und Widerstände beginnt Margot zunächst die Ausbildung in einem Wirtschaftsberuf und stellt noch während der Ausbildung fest, dass die Wirtschaft für sie keine ernsthafte zukünftige berufliche Alternative darstellt. Verblüffenderweise gelingt es Margot problemlos, direkt eine sozialpädagogische Fortbildung anzuschließen. Für die Bewältigung des Umbruchs sind Margots biographische Lernerfahrungen von hoher Relevanz. Sie überzeugt mit einer hohen Lernbereitschaft und einem expliziten Handlungsentwurf ihres beruflichen Fortkommens. Mit diesen beiden Fortbildungen gelingt es Margot, sich beruflich neu zu orientieren. Ihre neuen Qualifikationen verschaffen ihr einen Zugang zu einer Anstellung in einem Jugendclub. In dem Jugendclub war Margot insgesamt neun Jahre angestellt und machte dort neue wandlungsprozessauslösende Erfahrungen. Sie wurde mit Delinquenz und Drogen konfrontiert, das von ihr entgegengebrachte Vertrauen wurde von Jugendlichen unterwandert. An die Arbeit in dem Jugendclub schloss sich eine vierjährige Zeit zur Geburt und Erziehung ihrer beiden Söhne an.

Direkt im Anschluss an Margots Elternzeit entwickelte sie anschlussfähige Ideen im Sinne eines biographischen Handlungsschemas über die Gestaltung ihres zukünftigen beruflichen Lebens. Margot beginnt eine zweijährige Ausbildung zur Motopädin. Mit der Ausbildung zur Motopädin war ein weiterer Wandlungsprozess Margots in Gang gekommen, der hinreichende Bedingung eines noch nicht abgeschlossenen, aber im Gang gekommenen Professionalisierungsprozesses ist. Im Rahmen dieser Ausbildung absolviert Margot zwei Praktika und entwickelt die berufliche Option mit Vorschulkindern zu arbeiten. Damit fand eine erste vorsichtige Berufsidentifizierung mit der Arbeit im Kindergarten statt. Margots Entscheidung, die Ausbildung zur Motopädin zu absolvieren, erwies sich als vollends zufriedenstellend, da Anknüpfungspunkte an ihre bisherige pädagogische Praxis gegeben waren, bei denen allerdings noch notwendige Modifikationen vollzogen werden mussten. Innerhalb der berufspraktischen Arbeit gelang es Margot, sich neue Handlungsmodelle pädagogischer Praxis anzueignen.

Margot erfuhr, dass sie durch das Absolvieren einer 100-Stunden Anpassungsqualifikation eine staatliche Anerkennung als Erzieherin bekommen kann. Margot entschied, diese Anpassungsqualifikation zu belegen und erhielt 14 Jahre nach dem Obsolet wer-

den ihres erlernten Berufes als Freundschaftspionierleiterin eine staatliche Anerkennung als Erzieherin.

Nach der Anpassungsqualifizierung war es Margots Wunsch, als Erzieherin im Kindergarten zu arbeiten. Sie erhielt eine Anstellung im Kindergarten ihrer Söhne und arbeitete in einer integrativen Gruppe. Nach einem Jahr wechselte sie innerhalb des Trägers die Einrichtung und arbeitet seit dem im Kindergarten in Sch-Dorf.

#### **Zu 4. Biographische Wandlungsprozesse**

Durch eine Konfliktsituation in der Schule in früher Kindheit wird ein Wandlungsprozess ausgelöst, der das Vertrauen in die Institution Schule beeinträchtigt sowie das Verhältnis zur Lehrerin stört. Margots Sicht wandelt sich nachhaltig. Sie beschließt, vorsichtiger ihre Meinung zu äußern, ist von nun an nicht mehr so offen und kritischer als sie es aus ihrem bisherigen Selbstverständnis heraus hätte sein sollen.

Eine biographische Wandlung wird durch den gesellschaftlichen Umbruch ausgelöst. Margot Aurichs berufliche Findung beginnt nach Auflösung der DDR neu. Die unter den institutionellen und organisatorischen Vorgaben der DDR entwickelte Berufsorientierung Margots musste im Verlauf des drastischen institutionellen Wandels rasch revidiert werden. Margot arbeitete nach dem politischen Umbruch vorerst noch ein Jahr bei der FDJ. Nach deren Auflösung wurde sie arbeitslos. Das halbe Jahr der Arbeitslosigkeit nutzte sie zur beruflichen Umorientierung, da die Unterstufenlehrbefähigung der ehemaligen Pionierleiterinnen nun nicht mehr ausreichte, um im Schuldienst zu verbleiben. Für Margot kam es im Zuge des politischen Wandels vorerst ausschließlich zu Tradierungs- und Distanzierungsprozessen ihrer beruflichen Orientierung, da gerade die FDJ- oder gar SED- belasteten Personen auf eine berufliche Zukunft in der Wirtschaft umgelenkt wurden. Margot absolvierte also einen Vorbereitungskurs für die Fachrichtung Wirtschaft. An diesen Vorbereitungskurs schloss sich eine einjährige Qualifikation als Betriebswirtin an. Beachtenswert ist die Schnelligkeit und Energie, die von Margot aufgebracht wurde, um sich kurzfristig beruflich anderweitig zu orientieren. Margot wusste bereits während der Umschulung oder unmittelbar danach, dass ihr der Wirtschaftsbereich für die tägliche Arbeit nicht liegt.

Problemlos schaffte sie es, eine Fortbildung im sozialpädagogischen Bereich zu finden. Mit der für sie bezeichnenden Umsicht schaffte es Margot, einen ersten Schritt hin auf das von ihr ins Auge gefasste Berufsfeld zu tun und zu beginnen, sich ihren angestammten beruflichen Interessen entsprechend beruflich zu entwickeln. Die Fortbildung im

sozialpädagogischen Bereich bezog Margot im Kontext ihres eigenen Bildungs- und Erkenntnisgangs inhaltlich auf ihr absolviertes Studium zur Pionierleiterin. Margot zeigt zu dieser Zeit eine innere Distanz zur ihrer bisherigen beruflichen Biographie und eine damit verbundene Reflexion. Sie stand vor der tiefgreifenden Problematik, einerseits ihre beruflichen Orientierungen zu bewahren und andererseits die Selbigen auf Distanz zu bringen. Sie bewertet es als gut, nunmehr in der Fortbildung gelernt zu haben, pädagogisch relevante Inhalte aus einer anderen Perspektive und tiefgründiger zu betrachten. Sie gesteht auch ein, ganz neue Dinge kennengelernt zu haben. Dies ist ein Zeichen dafür, dass sie sich kritisch mit ihrer vorherigen Ausbildung auseinanderzusetzen begann. Sie lernte zu unterscheiden, welche Teile ihrer Berufsorientierung aufrecht zu erhalten waren und welche negiert werden mussten. Zugleich handelte es sich um eine Horizonterweiterung, denn sie wurde nun auf Inhalte neugierig, die sie bisher nicht gekannt hatte. Margot hebt die positiven Merkmale ihrer Nachqualifikations-Ausbildungserfahrung hervor. Sie bezieht sich auf beide Ausbildungsgänge und verweist auf Querverbindungen des Wissenserwerbs und der Lernerfolge durch „West-Lehrer“. Insbesondere bei Lerninhalten in Recht und Steuern sieht sie einen Nutzen. Bei der Fortbildung im sozialpädagogischen Bereich konnte sie diese verwenden. Bei aus ihrer Sicht in ihrer Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin zu kurz gekommenen Lerninhalten, vor allem in Bezug auf soziologische und psychologische Wissensbestände, war Margot bereit, diese in einer einjährigen Fortbildung zu erwerben. So gelang es Margot, die Chancen einer sich rasant verändernden Berufswelt für sich zu nutzen. Die berufliche Neuorientierung Margots fand in einem konkreten Bedingungsgefüge statt. Margots berufliche Neuorientierung war stark abhängig von dem Sich-Einlassen auf die Menschen, die ihr etwas beibrachten: Hatte Margot eine gute Beziehung aufgebaut und war sie von der Lehrkraft fachlich überzeugt, war sie auch bereit, sich auf neue Lerninhalte einzulassen.

Nach den beiden Fortbildungen zog Margot zu ihrem Mann nach R-Stadt und bekam nach einem viertel Jahr Arbeit in einem Jugendclub. Sie berichtet, die Zeit im Jugendclub sei „prägend“ gewesen und begründet die Prägung damit, dass sie in dieser Zeit erfahren habe, „dass man nicht allen Menschen vertrauen kann, besonders Jugendlichen nicht“. Margot selbst bekam schon im Grundschulalter Aufgaben übertragen und lernte verantwortungsvoll und selbstständig zu handeln. Auf diese von ihr selbst erlebten positiven Erfahrungen von gelungener Pädagogik griff Margot auch bei ihrer Tätigkeit im Jugendclub zurück, übernahm sie als Handlungsmuster und wurde enttäuscht. Diese

Erfahrung bewertet Margot als „nicht einfach“, und sie wird deshalb als neu und prägend von ihr definiert. Margot führt aus, diese Erfahrungen für später mitzunehmen – der Terminus „später“ weist darauf hin, dass sie als Pädagogin, beruhend auf den Praxiserlebnissen im Jugendclub, einen Wandlungsprozess der beruflichen Identität vollzog und verinnerlicht. Die Arbeit im Jugendclub veränderte Margot eindrucklich. Sie war bereit, sich mit den Ambiguitäten von Werten und Sachverhalten auseinanderzusetzen und Handlungskonzeptionen aufzubauen und löste sich teilweise von ihren bisherigen berufsbiographischen Orientierungen.

An die fünfjährige Arbeit in dem Jugendclub schloss sich eine vierjährige Zeit zur Geburt und Erziehung ihrer beiden Söhne an.

Nach ihrer Elternzeit entwickelte Margot anschlussfähige Ideen über die Gestaltung ihres zukünftigen beruflichen Lebens. Margot begann eine zweijährige Ausbildung zur Motopädin. Sie absolvierte im Rahmen dieser Ausbildung zwei Praktika, die die Wandlungsprozesse ihrer Berufsidentität weiterhin beförderten. Eines der beiden Praktika fand in einer Schule statt und das andere Praktikum in einer Frühförderstelle. In der Praktikumswirkungsstätte Schule hebt Margot die Zusammenarbeit mit den beiden Fachkräften hervor. Die Arbeit der beiden Praxisanleiterinnen wird von Margot als professionell eingeschätzt. Sie konnte sich Handlungsmuster anschauen. Die Inhalte der Motopädieausbildung in Verbindung mit der Berufspraxis im Praktikum setzten bei Margot Reflexionsprozesse in Gang und führten zu intentionalem Verhalten.

An das Praktikum in der Schule schloss sich das Praktikum in der Frühförderstelle an. Margot arbeitete erstmals mit Kindern aus dem Elementarbereich. Sie spricht nunmehr davon, „auch“ die Arbeit im Kindergarten sei „super“. Diese vage Formulierung, die eine unausgesprochene frühere Präferenz von Schulkindarbeit impliziert, zeigt, dass Margot vor diesem Praktikum noch nicht abgeklärt hatte, in welchem Handlungsfeld sie zukünftig arbeiten möchte. Das Praktikum in der Frühförderstelle war demnach für Margot ausschlaggebend, den Kindergarten als späteres Arbeitsfeld zu erkennen.

Margot spricht davon, in den beiden Jahren der Motopädieausbildung „das“ gelernt zu haben, was auch in der heutigen Zeit noch bei ihrer Kindergartenarbeit Anwendung findet. Die Informantin thematisiert erstmals ihr Berufsverständnis und gibt eine Einschätzung ihrer Stärken. Das neu gewonnene Wissen ist direkt auf die Inhalte der motopädischen Ausbildung zurückzuführen. Die Formulierung, „das Kind *an sich* zu sehen“ meint eine ganzheitliche Perspektive auf das Kind zu haben, dabei aber bei dem einzel-



nen Kind zu bleiben und nicht die Gruppe bzw. die Eltern mit in den Blick zunehmen. Dies ist ein Zeichen dafür, dass sich Margot erstmals von ihren bisher verinnerlichten pädagogischen Zielen und Ideen distanzierte, den Menschen bzw. das Kind im Kollektiv zu betrachten. Wissensbestände aus der Motopädie machten es der Informantin möglich, eine neue pädagogische Idee zu entwickeln. Margot fragt nach Hintergründen und Zusammenhängen und erkundet ihre persönliche Einwirkungsmöglichkeit in der täglichen Arbeit. Anzeichen von Reflexion und von pädagogischem Handlungswissen sind erkennbar. Margot gewann durch die Motopädieausbildung erstmals Vertrauen in ihre beruflichen Kompetenzen nach der politischen Wende. Die Informantin entwickelte in der Zeit der Ausbildung zur Motopädin eine sich anbahnende „neue“ Berufsidentität. Es ist davon auszugehen, dass Margot aufgrund der Ausbildung zur Motopädin und der Praktika mit Kindern mit Behinderung einen für sie in ihrer eigenen pädagogischen Arbeit anwendbaren Individualitätsbegriff entwickelt hat. Sie hat ein eher therapeutisches Verständnis von Individualität ausgebildet. Hinzu kommt ihr analytischer Fokus auf Defizite von Kindern, für die sie im Rahmen der Ausbildung zur Motopädin Erklärungsmuster und Handlungsstrategien erlernt hat. Das Wissen aus der Motopädieausbildung und der Bezug zu Kindern mit Auffälligkeiten respektive Behinderungen, haben den Blick Margots in Bezug auf die Möglichkeiten des pädagogischen Handelns und dessen Wirksamkeit erweitert.

Noch innerhalb der Motopädieausbildung erfuhr Margot davon, dass die Nachqualifizierung zur Erzieherin auch so viele Jahre nach der Etablierung dieses Programmes noch möglich ist. Margot nutzte diese Möglichkeit und zog sich nicht auf ihre noch im ursprünglichen Studium zur Freundschaftspionierleiterin erlernten Inhalte zurück. Margot selbst sagt, sie dürfe auf der Grundlage ihres 100-Stunden-Programms wieder als Erzieherin arbeiten. Bisher hat Margot, wenn sie von ihrem Beruf gesprochen hat, noch nie von ihrer professionellen Selbstidentifikation als Erzieherin gesprochen.

Nach der Anpassungsqualifizierung erhielt Margot eine Anstellung im Kindergarten ihrer Söhne und arbeitet in einer integrativen Gruppe. Nach einem Jahr wechselte sie innerhalb des Trägers die Einrichtung und arbeitet seit dem im Kindergarten in Sch-Dorf.

Ihre Handlungsorientierungen beschreibt Margot folgendermaßen: Das Handeln einer Erzieherin soll sich am Wohle des Kindes orientieren. Sie hebt hervor, dass der ressourcenorientierte Blick sehr wichtig für die Arbeit einer Erzieherin ist. Ihr selbst fällt es

jedoch sehr schwer, sich nicht nur auf „das Negative“ des Kindes zu konzentrieren. Ihre eigene Defizitorientierung nimmt Margot wahr und ist bereit daran zu arbeiten. Reflexionskompetenz ist also die Voraussetzung des von Margot beschriebenen Prozesses, zu sich zu finden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Leistung, die Margot vollbringen musste – und auch in einem bestimmten Ausmaß vollbrachte, war, ihre inkorporierten pädagogischen Modelle zu reflektieren und dabei Unterschiede, die in dem zugrundeliegenden Menschenbild und dem Ziel der Pädagogik liegen, zu erkennen. Margot verfügt damit über Wissensbestände und Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen. Eine vollprofessionalisierte Haltung als Erzieherin ist dennoch nicht immer erkennbar. Im Vordergrund dürfte aber stehen, dass Margot die persönliche Aneignung solcher Grundüberzeugungen zu markieren sucht.

#### **3.2.2.1.1 Sequenzieller Ablauf der Prozessstrukturen im Lebenslauf Margots**

- Margot Aurichs Kindheit und Jugend waren geprägt von einer familiären und institutionellen Prozessierung, die bis in die Zeit ihrer beruflichen Ausbildung und Berufsausübung als Pionierleiterin andauerte. Ihre Herkunftsfamilie, die Schule und die FDJ stellen dabei die für ihre institutionelle Sozialisationsgeschichte bedeutsamen Instanzen dar – die dominante Prozessstruktur des Lebenslaufs war das institutionelle Ablaufmuster
- Sie übernahm als Kind und Jugendliche Verantwortung für ihre Schulklasse; in diesem Kontext des Engagements für ihre Schulklasse hat sie tiefsitzende Enttäuschungen erlebt und machte eine Verlaufskurvenerfahrung. Margot kritisierte in der dritten Klasse die Arbeit der Gruppenratsvorsitzenden ihrer Schulklasse; durch diese Konfliktsituation in der Schule, wird bei ihr ein Wandlungsprozess ausgelöst, der das Vertrauen in die Institution Schule beeinflusst sowie das Verhältnis zur Lehrerin stört. Margots Sicht wandelt sich nachhaltig.
- Durch die frühzeitige Verantwortungsübernahme lernt sie, sich um andere zu kümmern, darin liegt eine Dimension handlungsschematischer Art begründet, da die Verantwortungsübernahme eine Grundorientierung pädagogischer Arbeit ist.
- In den Erfahrungen, die Margot im Kontext des Aufwachsens mit ihren Geschwistern, insbesondere in Bezug auf ihre Schwester mit Lernbehinderung machte, liegt ein Verlaufskurvenpotential begründet. Margot hat sehr früh ge-

lernt, auf ihre Schwester mit Lernbehinderung Rücksicht zu nehmen, sie musste zugunsten ihrer Schwester auf die Aufmerksamkeit ihrer Mutter verzichten.

- Eine biographische Wandlung wird durch den gesellschaftlichen Umbruch ausgelöst. Margot Aurichs berufliche Findung beginnt nach Auflösung der DDR neu. Die unter den institutionellen und organisatorischen Vorgaben der DDR entwickelte Berufsorientierung Margots musste im Verlauf des drastischen institutionellen Wandels rasch revidiert werden.
- Ein weiteres Verlaufskurvenpotential liegt darin, dass es nach der Wende den systemnahen Beruf der Pionierleiterin nicht mehr gab. Margot erlitt keinen Identitätszusammenbruch, sondern wandelte vielmehr dieses Verlaufskurvenpotential in ein Handlungsschema um und begann eine Umschulung im wirtschaftlichen Bereich. Noch während dieser Ausbildung stellt sie fest, dass dies für sie keine ernsthafte zukünftige berufliche Alternative darstellt.
- Das biographische Handlungsschema aufrechterhaltend gelingt es ihr, eine sozialpädagogische Fortbildung anzuschließen. Für die Bewältigung des Umbruchs sind Margots biographische Lernerfahrungen von hoher Relevanz.
- Die erworbenen Qualifikationen ermöglichten ihr die Arbeit in einem Jugendclub. Dort war sie insgesamt neun Jahre angestellt und machte neue wandlungsprozessauslösende Erfahrungen. Sie wurde mit Delinquenz und Drogen konfrontiert.
- An die Arbeit in dem Jugendclub schloss sich eine vierjährige Zeit zur Geburt und Erziehung ihrer beiden Söhne an. Direkt im Anschluss an Margots Elternzeit entwickelte sie anschlussfähige Ideen im Sinne eines biographischen Handlungsschemas über die Gestaltung ihres zukünftigen beruflichen Lebens.
- Margot begann eine zweijährige Ausbildung zur Motopädin. Mit der Ausbildung zur Motopädin war ein weiterer Wandlungsprozess Margots in Gang gekommen, der hinreichende Bedingung eines noch nicht abgeschlossenen, aber im Gang gekommenen pädagogischen Professionalisierungsprozesses ist.
- Margot absolviert auf der Grundlage der Motopädieausbildung die 100-Stunden Anpassungsqualifikation und erhält eine staatliche Anerkennung als Erzieherin; Sie arbeitet seither als Erzieherin im Kindergarten – die dominante Prozessstruktur ist das biographische Handlungsschema

- Margot Aurich hat ihre eigene DDR–Vergangenheit und die ihrer Familie, den staatsnahen Beruf ihres Vaters sowie die Rolle des Vaters im DDR-System bis heute unzureichend reflektiert und keine Sprache dafür entwickelt. Darin liegt ein Verlaufskurvenpotential.

### 3.2.2.2 Analytische Abstraktion (C.N.)

Margot wächst in einer Familie auf, die durch das DDR-System geprägt ist. Margots Vater arbeitet bei der NVA, ebenso wie auch seine Brüder. Die Mutter ist in der Buchhaltung tätig. Margot ist das jüngste Kind der insgesamt vier Kinder. Der Vater bleibt dem Familienalltag aufgrund seiner Berufsausübung als Mitglied der bewaffneten Organe oft fern. Dennoch sind beide, Mutter und Vater, gleichermaßen die zentralen Bezugspersonen für Margot. Beide Eltern sind überzeugt von der politischen Weltanschauung des Sozialismus. Die Kinder werden frühzeitig an die Normen und Werte der DDR-Gesellschaft herangeführt. Die politisch aufgeladenen Prozesse in Margots Erziehung sind für sie mit einer biographischen Disposition verbunden, die Anforderungen der Gesellschaft mit der Entwicklung ihrer Identität in Verbindung zu bringen. Dies zeigt sich bereits in der Schule, als sie im Rahmen einer Auseinandersetzung im Gruppenrat eine für die Schulklasse verantwortungsbewusste Haltung bezieht und die Arbeit der amtierenden Gruppenratsvorsitzenden stark kritisiert. Die damals amtierende Gruppenratsvorsitzende hatte sich aus der Sicht Margots nicht genügend für die vielfältigen Belange der Schulklasse eingesetzt. *Es hatte ja nichts damit zu tun, dass das Mädels sehr gut in der Schule war oder mit beste Schülerin in der Klasse war und deswegen hat man, ist man nicht unbedingt in der Lage, ein ganzes Geschehen zu leiten oder so. Es gehört ja ein bisschen mehr dazu.*“ (Margot, 55) Die amtierende Gruppenratsvorsitzende hatte sich aus Margots Sicht nicht ausreichend für die Interessen der Klasse eingesetzt und hatte somit die Institution der Gruppenratsvorsitzenden zu wenig verkörpert. Das Amt wurde nicht nach Margots Vorstellungen ausgefüllt. Die sehr guten Schulleistungen der Gruppenratsvorsitzenden reichten Margot nicht aus, um das Amt auszuführen. Möglicherweise sieht Margot in den sehr guten schulischen Leistungen eine Überangepasstheit der Gruppenratsvorsitzenden, die sich ausschließlich um ihr eigenes Fortkommen in der Schule bemühte und sich zu wenig um die Belange der gesamten Klasse kümmerte. Margot selbst war nicht wie die amtierende Gruppenratsvorsitzende die leistungsstärkste Schülerin, ging dagegen aber davon aus, das Amt der Gruppenratsvorsitzenden besser ausfüllen zu können. Margot äußerte ihre Kritik an der Arbeit der Grup-

penratsvorsitzenden und wurde dafür von den anderen Kindern der Klasse, den Eltern der Kinder und insbesondere von der Lehrerin „*angeprangert*“ (Margot, 55). Sie hatte ihren kollektiven Werten mehr Raum gegeben als ihren subjektiven Interessen. Ihre starke Kollektivitätsorientierung führt zu einer frühen Enttäuschung. Insbesondere repräsentiert von der Lehrerin, die den Konflikt fördert und ihr nicht beisteht. In diesem Konflikt werden sowohl die Werte und Ideale als auch ihr bisher uneingeschränktes Vertrauen in die sozialisatorischen Vermittler erschüttert. Dies ist besonders schmerzvoll für Margot, da die Bedingungen, unter denen sie ihre primäre und sekundäre Sozialisation durchlaufen hatte, im übereinstimmenden Kanon der Vermittlung einer kollektiven Orientierung angelegt waren. Das System Schule, insbesondere den Klassenverband, die Pionierorganisation und die Lehrerin, in Frage zu stellen, hätte in diesem Zusammenhang bedeutet, auch ihre Herkunftsfamilie in Frage zu stellen. Diese biographische Leistung zu meistern, ist ein zehnjähriges Kind nicht in der Lage. Elternhaus und Schule werden bis dahin von ihr als ideologische Einheit begriffen. In dem Konflikt steht ihr ihre Mutter zur Seite, indem sie für Margot in der Schule einsteht. Die ideologische Einheit von Elternhaus und Schule wird mit diesem Konflikt aufgebrochen. Das Engagement und Zugehörigkeitsgefühl des Einzelnen in der Gemeinschaft, die in der DDR sozial arrangierten Muster der Anerkennung und die Vermittlung sozialer Zugehörigkeit hatte bei Margot gegriffen. Sie hatte sehr früh gelernt, dass Gemeinschaft wichtig ist und dass sie sich für eine Gemeinschaft einsetzen möchte. Ihre Gemeinschaftsorientierung ist zum einen auf die Pionierorganisation zurückzuführen, allerdings gibt es bei Margot noch einen weiteren analytischen Gesichtspunkt, der in diesem Kontext betrachtet werden muss.

Margot wächst als jüngste Tochter in einer Familie mit vier Kindern auf. Beide Eltern sind berufstätig. Die Berufstätigkeit beider Eltern führt dazu, dass die vier Töchter der Familie am Nachmittag und in den Ferien ganztägig allein zu Haus sind. Die Geschwister organisieren in dieser Zeit sowohl den Haushalt als auch ihre Freizeit. Eine der Schwestern hat eine Lernbehinderung. Die Geschwister leiden unter der Stigmatisierung ihrer Schwester und wollen sie beschützen. Sie helfen sich wechselseitig und unterstützen insbesondere die Schwester mit Lernbehinderung. Diese Solidarität ist nicht identisch mit der in der Pionierorganisation und mit den schulischen Prozeduren. Die primäre Instanz in der Margot Gemeinschaft erlernt, liegt in der familiären Ressource. Margots eigene produktive Gemeinschaftsarbeit, ihr starkes Engagement für die Interessen Anderer einzustehen, kommt in ihrer Beziehung zu den Geschwistern zum Ausdruck.

Margot lernt als Kind sowohl in der Familie als auch in der Schule, die Perspektiven Anderer zu übernehmen und selbst für die Gemeinschaft etwas zu tun, auch wenn etwas anstrengend oder unangenehm war.

Durch ihre Entwicklung im Elternhaus und in der Schule war der ideale Grundstein für ihre früh ausgeprägte Grundorientierung gelegt, in der das individuelle Dasein sich weder getrennt noch unabhängig von einer kollektiven Identitätsvorstellung entwickeln konnte. Da es keine Differenz zwischen einer gemeinschaftlichen Werteordnung und ihrer persönlichen Identität gab, richtete sich der Fokus ihrer Berufswahlentscheidung ebenfalls nach ihrer kollektiven Orientierung. Ihre frühe Überzeugung von der Richtigkeit des politischen Weltbildes begründet, warum Margot dem institutionellen System der DDR folgte und Freundschaftspionierleiterin wurde. Die Pionierorganisation gab den Kindern einerseits das Gemeinschaftsgefühl, das Margot auf Grund ihrer Biographie weitergeben wollte. Andererseits war die pädagogische Arbeit derart politisch überformt und inhaltlich vorstrukturiert, dass eine unbegrenzte Kreativität und Phantasie der Kinder sich nicht entfalten konnte. Dass es in dieser Gemeinschaft darum ging, Kinder an eine politische Ideologie anzupassen, reflektiert Margot bis heute nicht.

Die Auseinandersetzung mit den Bedingungen ihres Aufwachsens in ihrer Familie, in der Schule und der Pionierorganisation könnten Margot Klarheit und Differenzierung ihrer biographischen grundgelegten Wertorientierungen geben. Sie könnte reflektierend fragen, was positiv in der Gemeinschaft war und sie geprägt hat. Beispielsweise wäre hier zu nennen ihre Motivation und Kraft, sich für andere einzusetzen, Motor und Organisatorin zu sein. Demgegenüber ist von ihr ebenso nach der eher problematischen Prägung ihrer Aufwachsensbedingungen zu fragen und zu reflektieren, dass es beispielsweise eine Überformung der Individualität durch Kollektivität gab sowie eine Einschränkung von Freiheit und Persönlichkeitsentwicklung, dass es innerhalb einer Gemeinschaft nicht um Anpassung gehen sollte – die in der Pionierorganisation in weiten Teilen die Aufgabe war – sondern um Gemeinschaftserfahrungen und damit verbunden die Herausbildung der individuellen Persönlichkeit. Diese Reflexionsleistung ihrer biographischen Erfahrungsaufschichtung, bezogen auf ihr systemnahes Aufwachsen in der DDR und der darin grundgelegten Wert- und Orientierungsmuster, vollzieht Margot nicht.

Margot formuliert in Bezug auf die politische Wende in der DDR und der daran anschließenden Auflösung der DDR keine Ressentiments. Das ist bemerkenswert, da

Margot ihr berufliches Leben an den Staat der DDR gebunden hatte. Ein Jahr war sie als Pionierleiterin tätig, dann gab es ihren Beruf nicht mehr.

Die Zeit der Auflösung der DDR und des Wegfalls ihres Berufes ist für Margot mit Wandlungserfahrungen verbunden. Sie lernt sofort Neues und macht eine Umschulung im Wirtschaftssektor. In dieser Zeit nach der Auflösung der DDR gab es gerade bei Menschen, deren Berufsfelder es nicht mehr gab, enorme Irritationen, manchmal so, dass der gesamte Sinnhimmel für die Menschen zusammengebrochen ist und sie sich nicht orientieren konnten. Andere reagierten mit starken Ressentiments den Veränderungen gegenüber. Von Margot werden solche Vorbehalte nicht formuliert. Ein Grund könnte die Zeitspanne von 19 Jahren sein, die zwischen ihrem Berufsverlust und dem Interview liegen. Die maßgeblichen Quellen ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung führt Margot zwar auf ihre Kindheit und Jugend zurück, von entscheidender Bedeutung sind dabei aber auch Erfahrungen, die sie in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung in den Jahren nach dem politischen Umbruch machte. Die fehlende vollständige Einsozialisation in den Beruf der Freundschaftspionierleiterin kann außerdem Grund für die nichtverfestigte Perspektive Margots auf die DDR sein. Sie ist zur Zeit der Wende 19 Jahre alt und hat bis zum Zeitpunkt des Interviews verschiedene berufliche Erfahrungen gemacht. Vom Arbeitsamt wurde ihr eine Umschulung in den Wirtschaftssektor empfohlen. Unmittelbar nach Beendigung der Umschulungsmaßnahme wendet sie sich wieder der Pädagogik zu, absolviert eine Qualifikationsmaßnahme im sozialpädagogischen Bereich und arbeitet anschließend in einem Jugendclub. Die Arbeit gestaltet sie nach ihren Vorstellungen. Sie ist dort Organisatorin und Initiatorin unterschiedlichster Aktivitäten, beispielsweise hilft sie Jugendlichen bei deren Bewerbungsschreiben. Nach den Geburten ihrer beiden Söhne beginnt sie eine Berufsqualifikationsmaßnahme zur Motopädin. Im Rahmen dieser Motopädieausbildung absolviert Margot ein Praktikum in einer Frühförderstelle. Hier begegnet Margot Kindern mit Auffälligkeiten und Behinderungen verschiedenster Schweregrade. In der Zeit des Praktikums in der Frühförderstelle entsteht bei Margot der Wunsch, mit Kindern im Kindergartenalter arbeiten zu wollen. Sie beginnt noch während der Motopädieausbildung die 100-Stunden Anpassungsqualifikation zur staatlich anerkannten Erzieherin. 14 Jahre nach der Wende arbeitet Margot in dem Kindergarten, in dem ihre beiden Söhne untergebracht sind. Dort arbeitet sie ein knappes Jahr und wechselt danach in die Einrichtung, in der das Interview stattfindet.

Margots berufliche Entwicklung nach der Wende mündet nach verschiedenen Qualifikationsmaßnahmen in den Bereich der Elementarpädagogik. Sie ist dabei Managerin ihres eigenen beruflichen Weges. Ohne das spezielle Ziel des Erzieherinnenberufes im Auge zu haben, ergreift sie Qualifizierungsmöglichkeiten im pädagogischen Bereich. Sie hätte ihrem beruflichen Selbstverständnis nach gern als Grundschullehrerin gearbeitet, das wäre allerdings nur mit einem gänzlich neu aufzunehmenden Studium möglich gewesen. Seit Verlust ihres Berufes der Freundschaftspionierleiterin agiert Margot pragmatisch und nimmt die sich ihr bietenden Chancen wahr, justiert sich im Bereich der Pädagogik ein und nutzt die Möglichkeit einer Umschulung zur staatlich anerkannten Erzieherin.

Margot drückt Freude und Zufriedenheit über ihren gegenwärtigen Beruf der Erzieherin aus, sie lässt dabei keine Wehmut über die Nichtausübung ihres ersten erlernten Berufes der Freundschaftspionierleiterin erkennen. Vielmehr ist dieser Lebens- und Berufsabschnitt, gereinigt von den politisch-ideologischen Elementen, Teil der Berufsidentität Margots. Da ihre Erfahrungen als Kind und Jugendliche in der Pionier- und Jugendorganisation und als Studierende in der Ausbildung zur Freundschaftspionierleiterin positive Orientierungsquellen ihres pädagogischen Selbstverständnisses sind, die ihr auch in ihrer Erzieherintätigkeit als Quelle dienen, ist für Margot weder eine kritische Reflexion für die Zeit in der DDR noch für die Zeit nach Ende der DDR notwendig.

Margot wächst in ihrer Herkunftsfamilie mit drei Schwestern auf. Eine Schwester hat eine Lernbehinderung. Die Erfahrungen, die Margot mit dieser Schwester verbindet, liegen zum Einen in der Einbuße elterlicher Zuwendung zugunsten ihrer Schwester und zum Anderen in dem Zusammengehörigkeitsgefühl und der Verantwortungsübernahme der Geschwister. Darüber hinaus leidet sie als Kind unter den Stigmatisierungen ihrer Schwester durch andere Kinder und beschreibt diese als „makaber“. In der DDR wurden Kinder mit Behinderungen oder Kinder, die in ihrer Entwicklung Schwierigkeiten hatten, tabuisiert und ausgesondert. Behinderung war kein gesellschaftliches Thema in der DDR.

Margot wird bei ihrem erstgeborenen Sohn mit Entwicklungsschwierigkeiten konfrontiert. Er hat motorische Schwierigkeiten und Konzentrationsschwächen und ist aus diesem Grund in therapeutischer Behandlung. Auf der einen Seite prägten die innerfamiliäre Erlebnisse im Zusammenleben mit ihrer Schwester und die Leidensgeschichte der Schwester mit den Stigmatisierungen in der Schule Margots Sicht auf Menschen mit



Einschränkungen. Auf der anderen Seite sind es Erfahrungen, die Margot als Mutter mit ihrem Sohn mit Entwicklungsdefiziten hat.

Die Motopädieausbildung Margots beinhaltete ein Praktikum in einer Frühförderstelle, in der Kindern mit Auffälligkeiten und Behinderungen verschiedenster Schweregrade therapiert werden. Dieses Praktikum hat bei Margot einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen. Sie wird während des Praktikums mit verschiedenen Krankheitsbildern konfrontiert und es eröffnet sich ein Bewusstsein für Abweichungen von „normalen“ Entwicklungsverläufen von Kindern.

Es wird deutlich, dass neben den Erfahrungen mit ihrer Schwester, die Motopädieausbildung, insbesondere die Erfahrungen mit Kindern mit Schwerstbehinderungen sowie die Erfahrungen mit den Schwierigkeiten ihres eigenen Sohnes, eine Sensibilität Margots für Kinder mit Beeinträchtigungen hervorruft. Damit verbunden ist die Einsicht, dass sich Pädagogen auf die individuelle Entwicklung, die bei jedem Kind einer bestimmten Bedingung unterliegt, einlassen müssen. Die Folge dieser Erfahrungsaufschichtung ist eine Margots pädagogischer Orientierung inhärente therapeutische Komponente. Unter diesen Gesichtspunkten einer therapeutischen Orientierung lässt sich ein Individualitätsbegriff Margot ausmachen, der auf der Erfahrung der Abweichung beruht. Beispielsweise lernt sie in der Erziehung ihres Sohnes, dass es Kinder gibt, die mit der Anpassung an die Gemeinschaft Probleme haben und die auch durch erzieherisches Handeln kurzfristig nicht steuerbar sind.

Das deutet darauf hin, dass Margot die in der DDR gängige elementare Schematisierung überwunden hat, dass die Gemeinschaft respektive Kollektivität immer wichtiger als der Einzelne ist und der Einzelne sich nur positiv entwickelt, wenn er voll in der Gemeinschaft aufgeht und mit den Gemeinschaftsanforderungen konform geht. Das bedeutet, dass eine Erzieherin erkennen muss, dass sich ein Kind in seiner individuellen Persönlichkeit entwickeln kann und sich dabei auch als selbstwirksames Individuum erkennen muss und nicht nur als Teil einer Gemeinschaft. Das berufliche Selbstverständnis Margots ist in Bezug auf die Bedeutung von kollektiven und individuellen Aspekten für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes noch nicht in vollem Umfang vorhanden. Vor allem die therapeutische Dimension im pädagogischen Orientierungshorizont Margots spiegelt sich in ihrem beruflichen Selbstverständnis wider. Einerseits macht es Margots Stärke deutlich, die in einem diagnostischen Blick auf die Kinder im Hinblick auf die

psychomotorische Diagnostik beruht. Andererseits kommt darin eine Fokussierung Margots auf Defizite der Kinder zum Ausdruck.

Margots berufliche Identität als Erzieherin wird gestützt durch die Motopädieausbildung. Diese Spezialfachlichkeit ermöglicht ihr eine gewisse kritische Distanz zu ihrem Beruf der Erzieherin und beinhaltet ein besonderes Reflexionspotential. Man sieht bei ihr einen Bezug zur Individualisierung, sie hat gelernt auf die Kinder einzugehen. In diesem Punkt ist ihre Entwicklung über das Niveau der DDR-Pädagogik hinaus sichtbar. Allerdings ist ihr Blick für positive Entwicklungspotentiale und Wandlungsimpulse der Kinder nicht sensibilisiert. Zu Kindern ohne eindeutige Einschränkungen oder Behinderungen, die ihren Vorstellungen von Erziehung und Entwicklung nicht entsprechen, hat sie nur bedingt Zugang. Margot orientiert ihre Einschätzung von Kindern an vermeintlich objektiven Entwicklungstabellen, die nur eine gewisse Kompetenztoleranz der Entwicklung des Kindes zulassen. Abweichungen betrachtet sie als ungewöhnlich. Sie kann in diesen Fällen nicht sensibel auf ein Kind eingehen und betrachtet es möglicherweise als Renitenz. Beispielsweise muss aus Margots Sicht vor Schuleintritt ein Kind „die Rolle vorwärts“ beherrschen. Bei der Begründung geht es Margot nicht in erster Linie um die Formung eines positiven Selbstkonzeptes, sondern um die Beherrschung der Turnübung, die in der Schule von den Kindern erwartet wird. Die Perspektive, dass bei motorischen Übungen wie der Rolle vorwärts auch Raum –Lage – Beziehungen und damit mathematische Fähigkeiten gefördert werden, hat Margot nicht. Die Kinder werden von Margot als unfertig und defizitär angesehen und sind deshalb eher pädagogisches Objekt als Subjekt ihrer Persönlichkeitsentwicklung.

Margots beruflichem Selbstverständnis folgend, das aus ihrer Ausbildung als Freundschaftspionierleiterin herrührend eine Affinität zum Lehrerinnenberuf aufweist, besteht die zentrale Aufgabe des Kindergartens darin, die Erwartungen der Schule als Bildungsinstanz zu erfüllen und die Kinder im Kindergarten auf die Schule vorzubereiten. Die Rolle der Erzieherin im Kindergarten ist damit die der Erfüllungsgehilfin der Lehrerin in der Schule. Die Informantin beschreibt, es sei „eine ganz wichtige Sache“, dass die Kinder „schon üben können.“ Der Kindergarten ist demnach der Ort, an dem die Kinder beginnen zu lernen, welche Anforderungen in der Schule auf sie zukommen und an dem sie erste Übungsmöglichkeiten haben, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Durch ihr spezifisches Wissen aus der Motopädieausbildung weiß Margot, dass Kinder im selben Alter nicht immer auf einem Entwicklungsstand sind. Sowohl Erzieherinnen

als auch Grundschullehrerinnen müssen mit der Vielfalt der Kinder umgehen lernen. Daher ist es auch denkbar, dass Margot mit Lehrerinnen der Grundschulen in Konflikte gerät, wenn Grundschullehrerinnen Anforderungen an Kinder stellen, die sie aufgrund ihrer Entwicklungsbesonderheiten nicht erfüllen können.

### 3.3 Fallvignette Ingrid (M.S.)

Ingrid wird 1962 in einem Dorf im Bezirk Erfurt geboren. Ihr Vater arbeitete im Schneiderei-Handwerksbetrieb des Onkels, der in der DDR enteignet wurde und seither ein volkseigener Betrieb war. Er arbeitete seit seiner Ausbildung bis zum Eintritt in den Ruhestand als Dispatcher in dieser Schneiderei. Ingrid erinnert sich als Kind gemodelt zu haben. Auf einem Laufsteg mit rotem Teppich hat sie die Kollektion der Schneiderei zeigen dürfen.

Die Mutter Ingrids arbeitete in der Landwirtschaft und ist von der schweren körperlichen Arbeit gezeichnet. Ingrids Eltern leben auch heute noch auf einem Bauernhof und bewirtschaften etwas Land, auf dem sie Tiere halten und Nahrungsmittel für den Eigenbedarf anbauen.

Als Ingrid drei Jahre alt war, kam sie in den Kindergarten des Dorfes. Ingrid erinnert sich lebhaft an ihre eigene Kindergartenzeit: An die Einrichtung des neuen Gebäudes, in das sie als fünfjährige mit dem Kindergarten umzog, die große Treppe, die Garderobenschildchen und den Spielplatz. Sie erlebte eine unbeschwerte Kindergartenzeit. Als Ingrid fünf Jahre alt war, wurde ihr Bruder geboren.

Ingrid ging die ersten beiden Schuljahre im Nachbarort zur Schule. Es war ein altes Schulgebäude, in das Ingrid nicht gern ging. Ihre restliche Schulzeit bis zur zehnten Klasse verbrachte sie dann in einer neu erbauten Schule in einem anderen Ort.

An ihre Schulzeit denkt Ingrid nicht gern zurück. Es gibt eine Ausgrenzungsverlaufskurve, die Ingrid in der Grundschulzeit erlebte. Sie sei ausgrenzt, beschimpft und gehänselt worden, weil sie etwas korpulenter war und eine Brille trug. Sie hatte keine Freunde. Ingrid hat in dieser Zeit Stigmatisierungen erfahren, die sie tief verletzt haben. Vom Zeitpunkt der Zusammenlegung ihrer Schulklasse in der 5. Klasse nimmt ihr Leben einen positiven Verlauf. Nachdem einige Kinder aus benachbarten Orten in die Schulklasse aufgenommen wurden, hat sich die Situation für Ingrid geändert. Sie hatte nun Freundinnen gefunden, in der Pubertät sei auch ihr Gewichtsproblem verschwunden.

Ingrids Bruder war als Kind sehr oft krank und hat die Aufmerksamkeit der Mutter beansprucht. Ingrid fühlte sich zu dieser Zeit, in der ihre Mutter für ihren kranken Bruder da war, vernachlässigt. Ingrid spricht offen darüber, wie sie sich gefühlt hat, als ihr Bruder krank war. Er wurde aus ihrer Sicht verwöhnt, während sie die Aufmerksamkeit

der Mutter wünschte. In dieser Zeit sind bei Ingrid Verletzungen entstanden in der Beziehung zum Bruder. Bemerkenswert ist, wie intensiv Ingrid über ihre Herkunftsfamilie spricht. Über den Konflikt, den Ingrid mit ihrem fünf Jahre jüngeren Bruder hatte, scheint sie bislang nicht geredet zu haben. Es berührt sie noch immer, dass sie zu ihrem Bruder keine engere Beziehung hat aufbauen können. Ingrid nimmt eine Differenzierung der Rolle ihres Vater und ihrer Mutter vor. In der Schule gab es des Öfteren Konflikte mit dem Bruder, dabei war der Vater der Ruhige, der Diplomatische, der Zurückhaltende. Die Mutter war diejenige, die in die Schule ging, um den Konflikt zu lösen. Ihr Bruder ist auch des Öfteren von zu Hause weggelaufen. Ingrid musste ihren Bruder gemeinsam mit der Mutter suchen, der Vater hat seinen Sohn nicht gesucht.

Ingrids Entscheidung der Berufswahl erfolgte in der neunten Klasse. Ingrid hatte den Wunsch beruflich mit Kindern zu arbeiten. Sie wollte keine Arbeit in einem Büro am Schreibtisch sitzend und wünschte sich, mit Kindern zu arbeiten. Einen alternativen Berufswunsch entwickelte sie nicht. Ihre Berufspräferenz begründet sie damit, öfter die Kinder der benachbarten Familien beaufsichtigt zu haben. Nach dem Abschluss der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule in der DDR begann sie ihre Ausbildung zu Krippenerzieherin. Sie absolvierte eine dreijährige Fachschulbildung in einer Kleinstadt in Thüringen. Während der Ausbildung war sie in einem 14-tägigen Turnus abwechselnd in der Praxis und in der Berufsfachschule. Aufgrund ihrer hervorragenden Leistungen in der Ausbildung erhielt sie ein Leistungsstipendium.

Ingrid wurde nach ihrer Ausbildung von der Kinderkrippe, in der sie als Auszubildende tätig war, übernommen. Sie arbeitete nun als Krippenerzieherin für Kinder im Alter von sechs Wochen bis drei Jahren in einer kombinierten Einrichtung, in der sich eine Kinderkrippe und ein Kindergarten befanden.

Schon während ihrer Schulzeit mit 16 Jahren lernte Ingrid ihren zukünftigen Ehemann kennen. In der Zeit der Ausbildung hatte sich die Paarbeziehung so gefestigt, dass Hochzeitspläne gemacht wurden. 1983 gebar Ingrid ihre Tochter. Da das Paar noch unverheiratet war, mussten sie auf Nachdruck der Eltern hin vor der Geburt des Kindes heiraten. Ingrid ist fünf Monate mit ihrer Tochter in Erziehungszeit gewesen. Im Anschluss begann sie wieder zu arbeiten. Zwei Jahre später, 1986, ist Ingrids Sohn zur Welt gekommen.

Im Anschluss schildert Ingrid die Entwicklung ihrer eigenen Kinder. Ihre Tochter hat nach dem Abitur eine Ausbildung als Verwaltungsangestellte absolviert. Ihr Sohn hat

eine Ausbildung zum Landwirt gemacht. Aus finanziellen Gründen konnte er die Tätigkeit als Landwirt nicht ausüben – er wurde als Saisonarbeiter eingesetzt. Zum Interviewzeitpunkt arbeitet Ingrids Sohn mit ihrem Ehemann zusammen in einer Baufirma. Ingrid findet es wichtig, über ihre eigene Familie und ihre Herkunftsfamilie zu sprechen, ohne dass sie dazu animiert wurde. Sie scheint die Vorstellung zu haben, dass ihre eigenen Familienverhältnisse mit ihrer Arbeit als Kindergärtnerin zu tun haben. Ingrid reflektiert diesen Zusammenhang jedoch nicht.

Die Informantin kam aus einer Familie, die sich vom politischen System distanzierte. Es gab keine Beziehungen zur Partei (SED) oder durch andere offizielle Stellen vermittelte Privilegien. Belegt wird dies durch einen Konflikt, den die Informantin nach vierjähriger Berufstätigkeit mit der SED hatte. Ingrid sollte in die Partei eintreten, um in eine neu gebaute Kinderkrippe zu wechseln und deren Leiterin werden zu können. Die Parteimitgliedschaft der SED schloss Ingrid damals aus und trat kurzerhand der Blockpartei der CDU bei.

Als Ingrid Leiterin einer neuen Krippe werden soll, ist die dominante biographische Prozessstruktur das Handlungsschema. Diese Aufgabe, eine Krippe mitzugestalten, bedeutet für Ingrid, etwas Neues zu schaffen. Noch bevor die neue Kinderkrippe eröffnet wurde, war Ingrid aktiv in die Vorbereitungen und die Neueinrichtung involviert. Zu dieser Zeit ist sie in Erziehungszeit mit ihrem Sohn zu Hause. 1987 eröffnete die Kinderkrippe, in der Ingrid Leiterin wurde. Zwei Jahre, nachdem sie die Leiterin der Kinderkrippe geworden war, kam es in der DDR zu grundlegenden politischen Veränderungen, die in der Auflösung des Staates mündeten. Eindrucksvoll und nachvollziehbar sind die von Ingrid beschriebenen Wechselbäder der Entwicklung aufgrund der kollektiv-historischen Veränderung von der DDR in die neue Gesellschaftsformation. Nach der Wende beginnt eine kollektive Verlaufskurve. Es gibt sehr viele Einschränkungen, Ingrid muss als Leiterin das Küchenpersonal und technisches Personal ihrer Einrichtung stark einschränken. Sie versucht sich gegen die Kürzungen zu wehren und als Leiterin einer kleinen sozialen Welt versucht sie, diese soweit wie möglich zu erhalten. Finanzielle Mittel für die institutionelle Betreuung wurden aufgrund der sinkenden Kinderzahlen viel geringer, man musste gezwungenermaßen Personal und Sachmittel reduzieren und Einrichtungen zusammenlegen. Aus Studien der kommunalen Gemeindefusion ist bekannt, dass solche Strukturveränderungen ein großes Verlaufskurvenpotential haben (Schütze 1976). Auch Ingrid machte in dieser Zeit der strukturellen

Veränderung ihrer Einrichtung Erfahrungen, die sich vor dem Hintergrund der Wendeerfahrung ereignete. Die nach der Wende vielerorts zu beobachtende Problematik, dass zwei Einrichtungen zusammengelegt wurden, barg Konfliktpotential. Aufgrund der Zusammenlegung der zwei Kindertageseinrichtungen im Ort gab es einen Konflikt zwischen Ingrid als Leiterin der einen Einrichtung und der Leiterin der anderen Einrichtung. Mit der Einrichtungsleitung der nun mehr einzigen Einrichtung im Ort, die sowohl eine Krippe als auch einen Kindergarten umfasste, wurde Ingrid beauftragt. Ihre Leitungsposition abgeben zu müssen, war für die Leiterin der anderen Einrichtung eine schwer zu ertragende Erfahrung gewesen. Sie fühlte sich zurückgesetzt und war als Erzieherin im Gruppendienst eingesetzt. Sie zweifelte an Ingrids Leitungskompetenz und erschwerte Ingrids Tätigkeit als Leiterin. Nach dem Ausscheiden dieser ehemaligen Leiterin aus dem Dienst begann für Ingrid ein Entfaltungsprozess, der auch Wandlungselemente beinhaltete. Ingrid schließt eine detaillierte Darstellung all der Schwierigkeiten, Handicaps und Einschränkungen an, die durch das Verfallen des Gebäudes verursacht wurden. Es wird deutlich, dass sie als Leiterin der Einrichtung sehr genau hinschaut und dass ihr der Zerfall des Gebäudes nahe geht. Durch den desolaten baulichen Zustand war es nicht mehr möglich, verschiedene Angebote für die Kinder aufrechtzuerhalten. Ingrid bringt zum Ausdruck, dass sie als gelernte Krippenerzieherin weite Bereiche der Kindergartenpädagogik, insbesondere den Umgang mit den Vorschulkindern noch nicht beherrschte. Im Arbeitsbereich Kindergarten hat sie viel von der stellvertretenden Einrichtungsleiterin gelernt. Das enge dienstliche Verhältnis zur stellvertretenden Leiterin entwickelte sich zu einer freundschaftlichen Beziehung.

Ingrid hatte in der DDR eine Ausbildung zur Krippenerzieherin abgeschlossen, sie hatte Lob und Anerkennung erfahren in ihrem Beruf und ist in der Spätphase der DDR aufgestiegen als Leiterin. Um im wiedervereinten Deutschland als Erzieherin mit staatlicher Anerkennung arbeiten zu können, musste sie die 100-Stunden-Anpassungsqualifizierung absolvieren. Ingrid ereifert sich nicht darüber die 100-Stunden Anpassungsqualifikation gemacht zu haben. Sie bringt keine Ressentiments gegenüber den Fortbildnern aus der Bundesrepublik Deutschland zur Sprache wie das bei anderen Erzieherinnen im Sampling der Fall ist. Dass die Formen und Inhalte der von ihr erlernten Pädagogik nicht mehr galten, thematisiert sie nicht. In dieser Zeit gab es bei Ingrid Lern- und Wandlungselemente. Der Informantin sind diese Veränderungen durchaus bewusst. Ingrid macht sich Gedanken darüber, ob verschiedene Begriffe zur „alten“ Terminologie der DDR oder zur „neuen“ Terminologie der Bundesrepublik

Deutschland gehören. Ingrid vergleicht häufig zwischen den Begriffen, „früher hieß das“ ... oder „jetzt heißt das anders“ oder „jetzt heißt das immer noch so“. Es gibt allerdings bei Ingrid keine Ressentiments gegenüber den neuen Formen der westdeutschen Pädagogik.

Auffällig ist, dass es in Ingrids Erzählungen keine Darstellungen von exemplarischen pädagogischen Situationen und Strategien gibt. Sie verwendet zwar den Ausdruck „offene Gruppen“ und es ist nach ihren Ausführungen vorstellbar, dass die verschiedenen Erzieherinnen Angebote entwickeln, und die Kinder dann im beschränkten Maße auswählen können. Ein konzeptionell geleitetes und an der Idee des offenen Arbeitens ausgerichtetes pädagogisches Vorgehen ist allerdings anhand Ingrids Darstellung nicht zu sehen. Es könnte sein, dass es in der Einrichtung in größerem Maße konzeptionell geleitetes Vorgehen gibt, als sie es im Interview sagt. Das pädagogische Vorgehen wird von Ingrid nicht systematisch als akzeptiertes pädagogisches Konzept oder Strategie eingeführt. Eine an der Entwicklung eines Kindes orientierte Darstellung gibt es in Ingrid Erzählungen nicht. Es gibt lediglich Schilderungen von Schwierigkeiten in Beziehungen mit Kindern, die sich allerdings eher auf Schwierigkeiten mit deren Eltern beziehen. Sie schildert eine Abschiedsszene und einen Konflikt mit einer Mutter, die sich bei Ingrid beschwert, weil ihr Sohn von einem anderen Kind tätlich angegangen worden sei. Ingrid habe allerdings beobachtet, dass das Kind dieser Mutter die Aggression gestartet hatte und nicht umgekehrt. Ihre Beobachtung teilt sie der Mutter mit. Sie kommt jedoch nicht darauf zu sprechen, dass die Beurteilung solcher Situationen unter Kindern nicht so leicht ist und dass die Intervention sehr schwierig ist. Ingrid meint den objektiven Blick zu haben. Es könnte allerdings gut sein, dass bevor sie hingeschaut hat, schon etwas passiert war. Ingrid thematisiert nicht, welche Schwierigkeiten Kinder von sich aus miteinander haben können.

Es gibt in Ingrids Darstellungen keine Reflexionen darüber, was sie selbst falsch gemacht haben könnte. Eine Fehlersprache oder eine Fehlerreflexion fehlt bei ihr. Zu einer professionellen Erzieherin gehört allerdings, auch unaufgefordert darüber nachzudenken, nicht professionell auf Schwierigkeiten eingegangen zu sein.

Was weiterhin fehlt in Ingrids Darstellung, ist eine Wertschätzung ihrem Team gegenüber. Abgesehen von der stellvertretenden Leiterin aus dem Kindergarten benennt sie keine Kolleginnen oder Kollegen. Die ehemalige stellvertretene Leiterin sei zunächst in Koalition mit der abgesetzten Leiterin gewesen. Später habe sie aber eine gute Bezie-



hung zu ihr entwickelt und von ihr sehr viel gelernt. Ingrids Bedauern, dass diese Kollegin vor vier Jahren pensioniert wurde, ist zu spüren. Es entsteht der Eindruck, dass Ingrid ihr Team nicht als besonders kompetent einschätzt. Es ist auffällig, dass sie als Leiterin nichts zum Team sagt, außer über eine Praktikantin, von der sie sagt, sie sei sofort im Ort bekannt gewesen als etwas Besonderes. Abgesehen von der stellvertretenden Leiterin, die pensioniert ist, bringt sie nicht zum Ausdruck, dass das Team eine besondere Kompetenzressource ist.

Auf die Frage nach ihren Vorstellungen einer idealen Erzieherin erzählt Ingrid von dieser Praktikantin, wobei im ersten Augenblick nicht deutlich wird, dass eine konkrete Person gemeint ist. Die ideale Erzieherin erscheint bei Ingrid wie eine Epiphanie – sie ist einfach da. Nicht eine Ausbildung und die Berufserfahrung, wie sie in jedem professionellen Beruf notwendig sind, um berufliche Kompetenzen zu entwickeln und professionell zu arbeiten, ist aus Ingrid Sicht das, woraus sich Können entwickelt. Obwohl sie selbst diese Erfahrungen gemacht hat, als sie von der stellvertretenden Leiterin sehr viel gelernt hat, thematisiert sie weder Aus- und Weiterbildung noch Berufserfahrung. Eine gute Erzieherin ist offenbar einfach da. Es zeigt, dass Ingrid wenig Vertrauen in eine gute Ausbildung hat. Pädagogische Fachkompetenz zu entwickeln, ist jedoch ein emergenter Prozess. Ingrid erzählt von einer Praktikantin, die aus ihrer Sicht das Idealbild einer Erzieherin verkörpert. Diese Praktikantin hat eine schöne Stimme, kann zwei Instrumente spielen, ist liebevoll zu den Kindern und wird von den Kindern geliebt. Ingrid sieht diese Fähigkeiten der Praktikantin und formuliert mit ihnen ihre Vorstellungen einer Erzieherin. Ingrid fehlt allerdings die Einsicht, dass etwas Grundlegendes für die Entstehung dieser Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmale wichtig ist. Ingrid sieht nicht, dass die Praktikantin in ihrer Sozialisation schon Kompetenzen, die professionell sind, erworben hat. Während andere Erzieherinnen diesen Sozialisationsvorteil nicht hatten.

Ingrid sieht die notwendigen Kompetenzen einer Erzieherin als etwas Gegebenes – die man hat oder nicht – was dem zugrunde liegt, sieht sie nicht. „Das muss dann alles perfekt sein“ (Ingrid Z: 641), sagt Ingrid über ihre Wunscherzieherin. Die Erzieherin sollte die Kompetenzen auf allen Arbeitsfeldern haben. Ingrid kann konkrete Kompetenzen, die sie sich vorstellt, benennen. Sie hat eine Ganzheitlichkeitsvorstellung, d. h. eine Erzieherin muss mit jüngeren Kindern und mit älteren Kindern umgehen können, sie muss mit der Körperlichkeit der Kinder umgehen können, sie muss mit der Beziehungsquali-

tät der Kinder umgehen können, mit Dreck und Matsch, mit Materialien umgehen können, Interesse am Experimentieren und Explorieren haben. Sie benennt die rudimentären Kompetenzen und Praktiken des Erzieherinnenberufes. Sie ist jedoch nicht in der Lage, diese Kompetenzen abstrakter zu kategorisieren und analytisch zu erfassen. Ingrid spricht nicht davon, wie eine Erzieherin diese Kompetenzen erwirbt. Die Epiphaniethese – entweder man ist eine gute Erzieherin, oder nicht – bestätigt sich.

Zum Abschluss fragen die Interviewerinnen nach den Vorstellungen zu Elternarbeit und wie mit dem Mittagsschlaf umgegangen wird. Ingrid antwortet hochgradig argumentativ. Eine weitere Problematik hinsichtlich ihrer Professionalität wird darin deutlich, dass sie nicht darüber reflektiert, dass der Mittagsschlaf stattfindet. Für sie ist der Mittagsschlaf der Kinder aus der Sicht der Organisationsleiterin wichtig, weil sie dann weniger Personal braucht in der Mittagszeit. Das ist durchaus eine nachvollziehbare Argumentation. Allerdings wäre es notwendig, ihre andere Begründung des Mittagsschlafs zu reflektieren: „die Kinder brauchen den Schlaf“ (Ingrid Z: 930). Es sind zwei völlig unterschiedliche Argumentationen, die Ingrid nicht differenziert. Wenn sie professionelles Reflexionsniveau hätte, würde sie beide Argumentationslinien mehr differenzieren.

Ingrid ist eine gute Organisatorin und Weltenschöpferin. Sie ist in der Lage, einen Rahmen zu schaffen für pädagogische Prozesse, aber ihre eigene professionelle pädagogische Arbeit und vermutlich auch ihre Arbeit zur Orientierung und Stärkung des Teams, also der professionellen Kolleginnen, erreicht nicht das klassische Professionalitätsniveau.

Zusammenfassend ist anzunehmen, dass Ingrid eine Reihe Kompetenzen für die Arbeit im Kindergarten hat. Es ist allerdings nicht davon auszugehen, dass sie eine selbstkritische professionelle Umsicht hat. Ingrid scheint nicht in der Lage zu sein, differenziert Schwierigkeiten bei den Kindern zu beobachten und zu analysieren, deren Ursache sie selbst sein könnte. Von einer ausgereiften pädagogischen Professionalität ist Ingrid weit entfernt.

Ingrids Kompetenzen liegen darin, einen Kindergarten aufzubauen und zu gestalten. Ihre Darstellung darüber, wie sie die Sachen für die Einrichtung organisiert habe, ist sehr engagiert. Ingrid ist in der Lage eine kleine soziale Welt zu gründen. Da ähnelt sie sehr stark den Suchtkrankenhelfern, die wie von Thomas Reim beschrieben, eigene Einrichtungen aufbauen (Reim 1993). Es sind Darstellungen von Weltenschöpfern, die sich eine soziale Welt einrichten. Bei ihnen lässt sich eine Egozentrik feststellen, die ähnlich

einer Egozentrik mancher Künstler ist: „ich baue das auf, ich gestalte das...“. Ingrid spricht im Interview „von meinen Eltern, meinen Kindern, meiner Einrichtung ...“ (Ingrid Z: 845, 17, 834). Sie zeigt, dass sie die Schöpferin und Herrin dieser Welt des Kindergartens ist. Das beinhaltet Aspekte, in denen ein Berufsmensch unheimlich stark werden kann bei der Freude und Anerkennung über das, was sich entwickelt. Darin liegt jedoch die Gefahr, dass bei Problemen nicht absehbar ist, welche Mittel Ingrid hat, diesen zu begegnen. Ingrid kann organisieren, das belegt sie in der Erzählung zur Zusammenarbeit mit dem Träger des Kindergartens. Mit einem Mitarbeiter des Trägers hat sie viele Veränderungen koordiniert. Der Kindergarten und sie als kompetente Leiterin werden beim Träger anerkannt. Mit dem kommunalen Netzwerk, in das der Kindergarten eingebunden ist – Bürgermeister und Mitarbeiter in der Verwaltung – kann Ingrid gut kooperieren und hat Managementkompetenzen.

### **3.3.1 Kategorien Ingrid (M.S.)**

#### **1. Ausgrenzungserfahrung**

Ingrid, die 1962 geboren wird, kommt als sie drei Jahre alt ist, in den Kindergarten. Sie erlebt im Kindergarten ihres Dorfes eine unbekümmerte Kindergartenzeit. Im Gegensatz zur Kindergartenzeit, an die sie sich gern erinnert, denkt Ingrid an ihre Schulzeit nicht gern zurück. In der Grundschulzeit erlebte Ingrid eine Ausgrenzungsverlaufskurve. Weil sie eine Brille trug und korpulent war, ist sie von anderen Kindern ausgrenzt und gehänselt worden. Sie hatte keine Freundinnen und Freunde in der Schule. Ingrid hat in dieser Zeit Stigmatisierungen erfahren, die sie tief verletzt haben. Wenn ein Kind in der Latenzphase zwischen dem sechsten und zehnten Lebensjahr solche Ausgrenzungserfahrungen erleidet wie Ingrid, kann das Auswirkungen auf dessen psychosoziale Entwicklung haben. In der Entwicklung eines Menschen geht es in der Latenzphase vor allem darum, eine Ich-Identität in der außerfamiliaren Welt durch soziale Beziehungen aufzubauen. In dieser Zeit gewinnen Gemeinschaftserfahrungen mit Gleichaltrigen an Bedeutung. Demzufolge leidet ein Kind, das in der Latenzphase von Gleichaltrigen ausgeschlossen wird, besonders unter den Stigmatisierungen der Gleichaltrigen. Ingrid machte solch eine Ausgrenzungserfahrung in ihrer Entwicklungsphase der Latenz. Unter diesen problematischen Bedingungen, wie Ingrid sie erlebt hat, können im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung Dispositionen entstehen, die weitreichenden Einfluss auf die Gestaltung von sozialen Beziehungen im Laufe des Lebens haben. In der Zeit, in der Ingrid von Gleichaltrigen ausgegrenzt wird, wendet sie sich verstärkt jüngeren Kin-

dern aus der Nachbarschaft zu. Sie kümmert sich um die Kinder und spielt mit ihnen. Die Aufsicht und die Beschäftigung mit den Kindern bereitet ihr Freude. In diesen sozialen Beziehungen bekommt Ingrid Anerkennung und wird akzeptiert. Auch später als Jugendliche hat Ingrid in ihrer Freizeit, vor allem abends, auf Kinder benachbarter Familien aufgepasst. Die mit positiven Gefühlen besetzte Erfahrung Ingrids sich um jüngere Kinder zu kümmern, hatte später Einfluss auf ihre Berufswahl als Krippenerzieherin.

Möglicherweise beeinflusst ihre eigene biographische Ausgrenzungserfahrung als Kind Ingrids pädagogische Arbeit als Erzieherin insofern, dass sie eine besondere Sensibilität für Kinder mit Ausgrenzungspotential hat. Denkbar ist, dass diese besondere Sensibilität sich auf stigmatisierte Kinder auswirkt, indem sie die Kinder integriert und sie vor Stigmatisierungen schützen möchte, damit die Kinder nicht die gleiche Leidenserfahrung machen wie sie selbst. Allerdings ist auch vorstellbar, dass ihre eigene Ausgrenzungserfahrung eine Indifferenz den Kindern mit Ausgrenzungspotential gegenüber zur Folge hat, um nicht an psychosoziale Verletzungen aus ihrer Kindheit erinnert zu werden.

## **2. Ingrids kranker Bruder**

Ingrids fünf Jahre jüngerer Bruder war als Kind sehr oft krank. Die Mutter kümmerte sich um den kranken Bruder besonders intensiv, er hat die Aufmerksamkeit der Mutter in hohem Maße beansprucht, so dass Ingrid sich benachteiligt fühlte. Während Ingrid die Aufmerksamkeit der Mutter wünschte und nicht ausreichend bekam, wurde ihr Bruder aus ihrer Sicht verwöhnt. Sie fühlte sich vernachlässigt, wenn ihre Mutter für den kranken Bruder sorgte. Möglicherweise dachte der Bruder Ingrids als Kind aufgrund seiner Krankheit besondere Rechte einfordern zu können und hatte das „Verwöhnungssyndrom des kranken Kindes“ entwickelt. Als Jugendlicher hatte Ingrids Bruder des Öfteren Konflikte in der Schule. Die Mutter war diejenige, die in die Schule ging, um die Konflikte zu lösen. Sie kümmerte sich auch um ihren jugendlichen Sohn intensiv. Die Rolle des Vaters stellt Ingrid als zurückhaltend und diplomatisch dar, ihre Mutter regelte die ihren Bruder betreffenden Dinge. Gemeinsam mit ihrer Mutter musste Ingrid ihrem Bruder mehrmals nachgehen, als er von zu Hause weglief. Bei Ingrid sind Verletzungen in der Beziehung zu ihrem Bruder entstanden, die darauf zurückzuführen sind, dass ihr Bruder die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Mutter in einem für Ingrid schwer zu ertragenden Maße einforderte und sie zurückstehen musste. Es ist möglich,

dass diese Erfahrungen mit ihrem kranken Bruder Folgen für ihr Handeln im Beruf als Erzieherin haben können. Ingrid könnte Kindern mit gesundheitlichen Problemen gegenüber Vorbehalte hegen, da sie diesen Kindern unterstellt, auch sie könnten etwas Besonderes sein wollen und außerordentliche Aufmerksamkeit einfordern. Ingrid hat diese Option der Auswirkung ihrer biographischen Erfahrung mit ihrem Bruder auf ihr pädagogisches Handeln bisher nicht ausreichend reflektiert. Es berührt sie, dass sie zu ihrem Bruder bis heute keine engere Beziehung aufgebaut hat.

### 3. Berufswahl

Als Ingrid von ihren Eltern und in der Schule nach ihrer Berufswahl gefragt wurde, stand für sie im Alter von 14 Jahren fest, später beruflich mit Kindern arbeiten zu wollen. Einen alternativen Berufswunsch hatte Ingrid nicht und führt aus: „*Ich habe eigentlich niemals überhaupt ein anderes Interesse gehabt*“ (Ingrid Z: 59/60). Ingrid begründet ihren Berufswunsch mit ihren Erfahrungen Kinder schon betreut zu haben als sie selbst noch Kind war. Diese Betreuungsaufgaben hat sie gern ausgeführt, so dass es für sie selbstevident war, einen Beruf zu ergreifen, bei dem sie mit Kindern arbeitet. Ingrid gibt eine zweite auf dem Ausschlussprinzip beruhende Begründung ihres Berufswunsches an: Sie wollte nicht in einem Büro am Schreibtisch sitzen. Anscheinend hatte sie wenig Beratung zu sonstigen Berufsmöglichkeiten. Alternative Berufsmöglichkeiten hätten beispielsweise Krankenschwester, Kinderkrankenschwester, Unterstufenlehrerin oder Angestellte sein können. Denkbar ist aber auch, dass eine umfassendere Berufsberatung stattfand, ihr Berufswunsch jedoch bereits so verfestigt war, dass die Beratung für Ingrid keine in Frage kommenden Alternativen bot. Krippenerzieherin und Kindergärtnerin sind Berufe, die sie kannte und sich leicht vorstellen konnte. Warum Ingrid den Beruf der Krippenerzieherin und nicht den der Kindergärtnerin wählte, begründet sie nicht. Denkbar ist eine besondere Affinität zu Kindern unter drei Jahren. Die Anziehungskraft von jüngeren Kindern könnte aus ihren Ausgrenzungserfahrungen in der Grundschule herrühren, da sie sich in dieser Zeit vor allem jüngeren Kindern zuwendet und sie beispielsweise im Kinderwagen ausfuhr.

Die Bewerberinnen für den Beruf der Kindergärtnerin als auch der Krippenerzieherin hatten in der Regel einen sehr guten Schulabschluss nach der zehnten Klasse der Polytechnischen Oberschule, der heute der mittleren Reife entspricht. Im Selbstverständnis der Institution der Fachschulen der DDR absolvierten die Auszubildenden ein Studium. Ihre Ausbildung in der DDR bezeichnen in diesem Sinne Erzieherinnen, die vor dem

Jahr 1989 ihre Ausbildung zur Krippenerzieherin oder Kindergärtnerin beendet haben als Studium. Der Beruf der Krippenerzieherin war in der DDR – anders als der Beruf der Kindergärtnerin, der dem Bildungssektor zugeordnet war – im Bereich des Gesundheitswesens angesiedelt. Die Ausbildung zur Krippenerzieherin umfasste drei Jahre an einer medizinischen Fachschule. Den eigenständigen Beruf der Krippenerzieherin gab es in der DDR seit 1974. Vorher arbeiteten Säuglings- und Krankenschwestern in den Kinderkrippen. Der Beruf der Krippenerzieherin umfasste über pflegerischen Hauptaspekt hinaus pädagogisch-entwicklungspsychologische Aspekte, die Erziehungsarbeit mit Kindern unter drei Jahren betraf. Ingrid erhielt aufgrund ihrer guten Leistungen ein Leistungsstipendium. Sie wurde nach ihrer Ausbildung von der Kinderkrippe, in der sie als Auszubildende tätig war, übernommen. Sie arbeitete nun als Krippenerzieherin für Kinder im Alter von sechs Wochen bis drei Jahren in einer kombinierten Einrichtung, in der sich eine Kinderkrippe und ein Kindergarten befanden. Der Schwerpunkt der Arbeit der Krippenerzieherinnen war im pflegerischen Bereich angesiedelt. Die Krippenerzieherinnen hatten mit dem „Programm für die Erziehungsarbeit in Krippen“ (Ministerium für Volksbildung 1985) ein detailliert ausgearbeitetes Anleitungsmaterial zur Verfügung. Darin war geregelt, wie die Entwicklungsstufen der Kleinkinder zu begleiten waren und alle anfallenden Alltagsaufgaben waren darin methodisch aufgearbeitet.

#### **4. Erziehungsaufgabe als Mutter und Erzieherin**

Ingrid hat zwei Kinder, ihre Tochter ist im Jahr 1983 geboren und ihr Sohn 1985. Ingrid ist zufrieden damit wie sich ihre Kinder entwickelt haben. Ihre Tochter arbeitet als Verwaltungsangestellte und ihr Sohn, von dem sie sagt, die Schule sei ihm nicht so leicht gefallen, hat eine Ausbildung zum Gärtner absolviert. Als Gärtner konnte er aber nur als Saisonarbeiter arbeiten und wechselte deshalb in die Trockenbaufirma, in der auch sein Vater arbeitet. In der biographischen Erzählung spielt Ingrids Familie und ihre Herkunftsfamilie eine zentrale Rolle. In die Erzählung ihrer Berufsbiographie bettet sie Paarwerdung und die Geburten ihrer eigenen Kinder ein. Sie berichtet ausführlich über ihre Kinder, erzählt von deren Schul- und Ausbildungszeit sowie ihren gegenwärtigen Lebensumständen; beide haben Partner und Ingrid freut sich darauf Oma zu werden, aber es dauere wohl noch. Im Vorkodabereich spricht sie über ihre Familie und ihre eigene Silberhochzeit, die nur einige Monate zurück liegt. Ingrid scheint die Vorstellung zu haben, dass ihre eigenen Familienverhältnisse mit ihrer Arbeit als Erzieherin zu tun haben. Das wird an der Verknüpfung ihrer Familienerfahrung und ihrer Berufserfah-

rung deutlich. Sie reflektiert nicht, was diese Verbindung zwischen Familie und Beruf für ihre Rolle als Mutter und Partnerin und ihre Berufsrolle als Erzieherin bedeutet. Die Unreflektiertheit der Abgrenzung der familialen Rolle von der Berufsrolle kann auf einen Mangel an Professionalität hindeuten, die ein Überlastungspotential birgt. Eine andere Folge der mangelnden Rollenreflexion kann aber auch sein, dass sie bestimmte über die Mutterrolle hinausgehende Rollen Aspekte des Erzieherinnenberufes nicht hinreichend im Blick hat und dass sie die Erzieherinnenarbeit auf die Mutterarbeit reduziert. Jeweils den Systemen Familie und Kindergarten inhärente Rollenzuschreibungen werden wechselseitig genutzt, beispielsweise könnte Ingrid bei ihren eigenen Kindern die gleichen Anleitungen für Entwicklungsaufgaben – z.B. Essen mit Besteck – wie in ihrer Arbeit als Krippenerzieherin verwendet haben; auf der anderen Seite könnte Ingrid Kindern in der Einrichtung mütterliche Zuwendung entgegengebracht haben. In dieser Verknüpfung ihrer Familienerfahrung und ihrer Berufserfahrung liegt sowohl die Gefahr eines Verlaufskurvenpotentials der Überforderung aber auch die Chance einer Bereicherung beider Felder. Ingrid differenziert offensichtlich nicht genügend zwischen den eigenen Kindern und den Kindern, die ihr beruflich anbefohlen sind. Als Erzieherin, könnte sie die Erfahrung gemacht haben, dass eine Differenz zwischen den eigenen Kindern und den Kindern der Einrichtung besteht. Ingrid versucht allerdings die Differenzierung zwischen eigenen Kindern und Kindern der Einrichtung zu überspielen und möglichst auszublenden. Diese Diffusität Ingrids zeigt einen Mangel an Professionalität an. Belegt werden kann diese Diffusität Ingrids ebenfalls mit ihren Ausführungen zu ihren Vorstellungen einer guten Erzieherin. Die ideale Erzieherin erscheint bei Ingrid wie eine Epiphanie – sie ist einfach da. Exemplarisch führt sie eine Praktikantin ihrer Einrichtung an. Pädagogisches Können einer Erzieherin entwickelt sich aus Ingrids Sicht nicht primär durch eine Ausbildung und die Berufserfahrung. Ingrid sieht die notwendigen Kompetenzen einer Erzieherin als etwas Gegebenes – die man hat oder nicht – was dem zugrunde liegt, sieht sie nicht. Ihr fehlt dabei die Einsicht, dass in der Sozialisation Kompetenzen erworben werden, die für Entstehung von Fähigkeiten und Persönlichkeitsmerkmalen wichtig ist. Ingrid sieht nicht, dass die Praktikantin diesen Sozialisationsvorteil hat, während andere Erzieherinnen ihn nicht hatten.

### **5. Positionierung zur DDR-Ideologie**

Die Informantin kam aus einer Familie, die sich vom politisch-ideologischen System der DDR distanzierte. Ingrids Vater war Mitglied der CDU in der DDR. Eine Parteimit-

gliedschaft in einer der Blockparteien der DDR weist darauf hin, sich von der führenden Partei der SED nicht vereinnahmen lassen zu wollen, sich gleichzeitig aber mit den Machverhältnissen und Strukturen des DDR-Systems zu arrangieren, um keine Nachteile befürchten zu müssen. Die Partei der CDU war in der DDR keine Oppositionspartei und ist in ihren politischen Zielen und Ausrichtung nicht vergleichbar mit Partei der CDU der Bundesrepublik Deutschland. Freiheitlich-demokratische Grundrechte wurden von der DDR-CDU nicht vertreten. Die Partei der CDU in der DDR war eine Blockpartei der SED und hat grundsätzlich deren Politik unterstützt.

Als Ingrid 1986 Leiterin einer neu zu bauenden Kinderkrippe werden soll, wurde ihr von der zuständigen Kinderkrippenvereinigung nahegelegt, in die SED einzutreten. Anderenfalls könne sie die Leitung nicht übernehmen. Ihr Vater hat sie in dieser Situation kurzerhand in der Blockpartei der CDU angemeldet, in der er selber Parteimitglied war. Ingrid berichtet die näheren Umstände nicht zu kennen, aber sie konnte ohne ein Parteibuch der SED, sondern mit der CDU Mitgliedschaft Kinderkrippenleiterin werden.

Die Organisationsstrukturen in staatlichen Kinderkrippen und Kindergärten waren in ein rationales System eingebettet und hatten dabei nur indirekt mit den ideologisierenden Positionen der SED zu tun. Diese Organisation der Kinderkrippen und Kindergärten hatten ihre eigene Organisationslogik, in die sich Ingrid integrieren konnte. Sie war nicht systemdistanziert wollte aber auch den Kernbestandteilen des Systems nicht zu nahe treten, indem sie in die SED eintritt. Die Leiterinnen der Kinderkrippen und Kindergärten waren für alle Bereiche innerhalb der Einrichtung verantwortlich; für die politisch-ideologische Arbeit, die inhaltliche und organisatorische Führung der Einrichtung. Trotz strenger und engmaschiger Vorgaben hatte eine Leiterin Handlungsspielräume bei der Gestaltung ihrer Einrichtung. Ihre Arbeitsgrundlage war dabei der Bildungs- und Erziehungsplan der DDR. Mit großem Engagement arbeitet Ingrid schon vor der Eröffnung an der Einrichtung und Gestaltung der Einrichtung mit. Diese Aufgabe, eine Krippe mitzugestalten, bedeutet für Ingrid, etwas Neues zu schaffen.

## **6. Wendeerfahrung-Einrichtungszusammenlegung**

Nach der Wende wurden die Kinderkrippe und der Kindergarten des Ortes in dem Ingrid arbeitete zusammengelegt. Mit der Einrichtungsleitung der nun mehr einzigen Einrichtung im Ort wurde Ingrid vom Gemeinderat als Träger beauftragt. Ingrid signalisierte dem Gemeinderat ihre Bereitschaft die Leitung der Kindertagesstätte zu übernehmen. Da die ehemalige Kindergartenleiterin die Einrichtungsleitung ebenfalls übernehmen



wollte, kam es zu Konflikten zwischen Ingrid und der ehemaligen Leiterin des Kindergartens. Es war sowohl für, warum einer so jungen Kollegin, wie Ingrid – sie war zu diesem Zeitpunkt 28 Jahre alt – die Einrichtungsleitung übertragen wurde. Die sich degradiert gefühlte ehemalige Leiterin und deren Stellvertreterin torpedierten die Arbeit Ingrids. Bei Zusammenlegungen von Einrichtungen, bei denen Führungskräfte ihre leitende Position verlieren, gibt es das Problem der ausgleichenden Gerechtigkeit (Homans 1972: 195ff.). Die Erwartungsordnung der Übernahme der Leitung des Kindergartens war in Ingrids Fall in mehrfacher Hinsicht gestört. Zum einen gibt es das Anciennitätsprinzip, nach dem die erfahrenere Person Leitungsverantwortung übertragen bekommt. Zum anderen gibt es die Vorstellung einer Einrichtungshierarchie; eine Vorstellung davon, dass der Kindergarten wichtiger ist als die Kinderkrippe. Nun wird der unerfahreneren Leiterin, Ingrid, die die Leiterin der ehemaligen Krippe war, die neue Gesamtleitung übertragen. Somit werden mehrere Erwartungen gebrochen und aus diesen Gründen ist die Übertragung der Leitungsverantwortung an Ingrid für die Kolleginnen und die ehemalige Leiterin des Kindergartens nicht nachvollziehbar.

Aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung mit der Arbeit im Kindergarten und ihres jungen Alters sprachen sie ihr die Leitungskompetenz ab. Ingrid litt unter diesen kollegialen Verwerfungen, die es schwer machten die notwendigen strukturellen Veränderungen aufgrund der Zusammenlegung umzusetzen. Erst nach dem die andere ehemalige Leiterin nach einem Jahr aus dem Dienst ausgeschieden war, fühlte sie sich in der Einrichtung respektiert. Aus dem gespannten Verhältnis zur stellvertretenden Leiterin entwickelte sich eine freundschaftliche Beziehung. Im Arbeitsbereich der Elementarpädagogik hat Ingrid viel von ihr gelernt. Als gelernte Krippenerzieherin war Ingrid für Kinder unter drei Jahren ausgebildet. Zu Beginn ihrer Arbeit im Kindergarten fielen ihr einige Bereiche der Kindergartenpädagogik, insbesondere das methodisch-didaktische Vorgehen noch schwer. Ingrid hebt den Umgang mit den Vorschulkindern in diesem Zusammenhang besonders hervor. Die in der DDR ausgebildeten Kindergärtnerinnen haben eine im Bildungs- und Erziehungsplan vorgegebene Schulvorbereitung gelernt und praktiziert. In diese standardisierte Vorschulbildung war Ingrid als Krippenerzieherin nicht eingearbeitet. Möglicherweise betrachtet sie die schulvorbereitende Arbeit mit Kindern als einen Arbeitsbereich, in dem ihre fachlichen Defizite in der Elementarpädagogik sichtbar werden.

In dem ersten Jahr, in dem Ingrid die Einrichtungsleitung übernommen hat, erleidet sie eine Verlaufskurve, in der sie vor allem von der ehemalige Kindergartenleiterin attackiert und in ihrer Arbeit beeinträchtigt wird. Nach diesem ersten Jahr konnte Ingrid ihre Leitungskompetenzen voll entfalten. Die sich entwickelnde freundschaftliche Beziehung zur stellvertretenden Leiterin bestärkt Ingrid in ihrer beruflichen Handlungskompetenz als Leiterin. Die Erfahrungen Ingrids in der Zeit nach der Wende, in der sie mit der Leitung der Kindertagesstätte beauftragt wird, trotz der Vorbehalte und Widerstände ihr gegenüber und nicht zuletzt die positive Veränderung der Beziehung zur stellvertretenden Leiterin stärken ihr berufliches Selbstverständnis als Leiterin. Sie schafft es trotz struktureller und persönlicher Widerstände die komplexe Organisation einer Kindertagesstätte zu führen. Dieses erfolgreiche berufliche Handeln bestärkt sie und bewirkt, dass sie das berufliche Selbstverständnis einer Organisationsmanagerin ausbildet.

In Kindertageseinrichtungen gibt es offensichtlich zwei Qualifikationsausprägungen, der dort tätigen Erzieherinnen: man kann eine gute Organisatorin sein – ein Kindergarten ist eine komplexe Organisation, insbesondere als es nach der Wende zu Zusammenlegungen kam und man kann eine gute Pädagogin sein, die sich inhaltlich und konzeptuell engagiert. Beides ist nicht zwingend deckungsgleich.

## **7. Anpassungsqualifikation**

Ingrid hatte in der DDR eine Ausbildung zur Krippenerzieherin abgeschlossen. Um im wiedervereinten Deutschland als Erzieherin mit staatlicher Anerkennung arbeiten zu können, musste sie die 100-Stunden-Anpassungsqualifizierung absolvieren. Die von ihr nach der Wende übernommene Einrichtungsleitung der Kindertagesstätte machte einen raschen Vollzug der Anpassungsqualifizierung notwendig. Für sie eröffnet die Anpassungsqualifizierung die Möglichkeit im Kindergartenbereich zu arbeiten. Mit ihrer Ausbildung als Krippenerzieherin wäre ihr dieser Bereich vorenthalten geblieben. Ohne die Anpassungsqualifikation hätte ausschließlich im Krippenbereich arbeiten können. Die mit der Anpassungsqualifizierung verbundene staatliche Anerkennung als Erzieherin bedeutet für Ingrid keine Degradierung ihrer bisherigen beruflichen Qualifikation sondern sie betrachtet es als Erweiterung ihrer beruflichen Möglichkeiten, es ist eine Aufstiegschance, die sie nutzt. Der Informantin sind diese Veränderungen durchaus bewusst. Das ist der Grund, dass Ingrid sich nicht darüber ereifert die 100-Stunden-Anpassungsqualifikation gemacht zu haben. Ingrid bringt keine Ressentiments gegen-

über den Fortbildnern aus der Bundesrepublik Deutschland zur Sprache, wie das bei anderen Erzieherinnen im Sampling der Fall ist. Dass die Formen und Inhalte der von ihr erlernten Pädagogik nicht mehr galten, thematisiert sie nicht. Vielmehr sieht sie einen Wissenszuwachs von Inhalten die ihre Ausbildung der basalen Pädagogik nicht beinhaltete. Im Bereich der Elementarpädagogik hat sie keine Ausbildung und kann die Anpassungsqualifizierung nutzen, um sich Wissen anzueignen. Ähnlich verhält es sich mit den Wissensbeständen der stellvertretenden Leiterin, von der Ingrid sagt, sie hat den Elementarbereich betreffend viel von ihr gelernt.

Ingrid macht sich Gedanken darüber, ob verschiedene Begriffe zur „alten“ Terminologie der DDR oder zur „neuen“ Terminologie der Bundesrepublik Deutschland gehören. Ingrid vergleicht häufig zwischen den Begriffen, „früher hieß das“ ... oder „jetzt heißt das anders“ oder „jetzt heißt das immer noch so“. Sie betrachtet die Veränderungen im Wesentlichen als eine Änderung der Kategorien, der Benennungen der Klassifikationen. Diese Veränderungen betrachtet sie geschäftsmäßig und ordnet sie als eine Änderung von Bezeichnungen ein, so dass im Grunde fast kongruent weiter gearbeitet werden kann. Ingrid weiß, dass sie gezwungen ist sich dieser Veränderung zu unterziehen. Ingrid hat eine eher nominalistische Haltung zu den Begriffen: die Begriffe werden nach der Wende verändert und der Pädagogik der Bundesrepublik Deutschland angepasst, aber im Grunde ist dasselbe gemeint, was in der DDR-Pädagogik auch gemacht wurde, dem muss man sich fügen – so die Haltung Ingrids.

## **8. Team**

Als Einrichtungsleiterin der Kindertagesstätte wird von Ingrid außer der stellvertretenden Leiterin und einer Praktikantin das Team nicht thematisiert, obwohl die Arbeit in einer Teamgemeinschaft für Erzieherinnen wichtig ist. Einerseits sind Erzieherinnen den Kindern gegenüber Einzelpersonen, die in Bezug auf die Kindergruppe und in Bezug auf das einzelne Kind pädagogisch tätig werden. Andererseits ist eine Erzieherin auch Teil einer Gemeinschaft mit anderen Erzieherinnen, mit denen sie gemeinsame Werte teilt und eine arbeitsteilige Struktur hat. Diese pädagogische Teamgemeinschaft spielt im Kindergarten eine zentrale Rolle. Eine Leiterin muss ein Bewusstsein für die Dialektik von einer Einzelperson und einer Einzelperson als Teil eines Teams haben. Die Aufgabe einer Kindertagesstättenleiterin ist es, die professionelle Gemeinschaft mit gemeinsamen Werten und der arbeitsteiligen Organisation zusammenzubringen. Da sich Ingrid in der Hauptsache als Organisationsmanagerin sieht, liegen ihre Schwerpunkte

auf struktureller-organisatorischer Ebene ihrer Einrichtung. Den pädagogischen Anteil, das handlungsleitende, an den Bedürfnissen der Kinder orientierte Arbeiten, gibt sie vermutlich an ihre im Gruppendienst arbeitenden Kolleginnen ab. Es ist möglich, dass Ingrid die pädagogischen Erfordernisse eher an strukturellen Rahmenbedingungen ableitet und weniger an den Bedürfnissen der Kinder. Die Erzieherinnen im Gruppendienst dagegen eher die Perspektive der Kinder im Blick hat. Beispielsweise ist es aus Ingrids Sicht sinnvoll, dass die Kinder Mittagsschlaf machen, da ein Teil der Erzieherinnen in dieser Zeit Pause machen kann. Aus ihrer Perspektive ist der Mittagsschlaf der Kinder aus organisatorischen Gründen notwendig. Richtet eine Erzieherin dagegen den Blick auf die unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse der Kinder, kommt sie zu dem Schluss, dass nicht alle Kinder Mittagsschlaf halten müssen. Die unterschiedlichen Betrachtungsweisen und deren zugrunde liegenden Wertevorstellungen müssen ausgetauscht werden. Ingrid, deren Aufgabe es als Leiterin ist, die Wertvorstellungen und die arbeitsteilige Organisation zusammenzubringen, müsste einen Prozess des Austausches über die handlungsleitenden pädagogischen Orientierungen initiieren und an ihm teilhaben. Über die Veranlassung von Organisationsmaßnahmen hinaus, ist eine Reflexion der pädagogischen Arbeit im Team notwendig. Ingrids Selbstverständnis ist das einer Organisationsmanagerin, die die Einrichtung und das dazugehörige Team leitet. Die pädagogische Team- und Reflexionsleistung erbringt sie nicht. Insofern wäre zu vermuten, dass die Aussparung von Erzählungen zu Kollegen oder dem Team, auf ihrem Verständnis einer Organisationsmanagerin beruht, die unabhängig vom Team agiert.

### **Kategorien Ingrid**

- 1. Spannungen** zwischen der eigenen Ausgrenzungserfahrung Ingrids und ihren Erfahrungen mit dem kranken Bruder
- 2. (Erste) Motivation für den Beruf als Evidenzerlebnis**
- 3. Diffusität** der Nichtabgrenzung der Mutterrolle und der Erzieherinnenrolle mit der Gefahr der Energieüberforderung und der Gefahr, dass ein Teil der Rollen Aspekte einer Erzieherin nicht gesehen wird
- 4. Distanzierter Opportunismus** als Positionierung zur DDR-Ideologie
- 5. Nominalismushaltung** gegenüber der Anpassungsqualifikation

### 3.4 Fallvignette Luise (C.N.)

In den Rahmenstrukturen der biographischen Entwicklung von Luise gibt es drei übermächtige Bedingungen.

#### **Erste übermächtige Bedingung der Biographie Luises**

Die erste Rahmenstruktur ihrer Biographie ist die ländliche Struktur, in der DDR in der Luise aufwächst.

Luise wird 1956 geboren. Sie lebt als Kind auf dem Land. Ihre Eltern haben ein kleines Lebensmittelgeschäft. Die Eltern sind eingespannt mit diesem Geschäft. Ihr Vater fährt für das Geschäft Milch aus und hat neben dem Geschäft noch eine weitere Berufstätigkeit. Luise muss als Kind und Jugendliche jeden Abend um 6 Uhr im Geschäft sein, um beim Aufräumen zu helfen. Sie ist schon als Kind mithelfende Familienangehörige und hat in einem erheblichem Ausmaße Pflichten zu erfüllen. Trotz der Hilfe im Geschäft kann Luise mit gleichaltrigen Freundinnen spielen, aber die permanente Mithilfe im Familiengeschäft ihrer Eltern ist eine Belastung für sie.

Diese Situation des Aufwachsens in dörflichen Strukturen, in denen Luises Eltern ein Lebensmittelgeschäft haben und ihre Hilfe notwendig ist, stellt den Rahmen ihrer biographischen Erfahrungsaufschichtung dar.

Die Selbständigkeit der Eltern als Besitzer eines Lebensmittelgeschäftes begründet eine gesellschaftspolitische Außenseiterposition der Familie im real existierenden Sozialismus der DDR, in dem Privatgeschäfte die Ausnahme waren. Dadurch hat Luise schlechtere Ausgangspositionen als Kinder systemkonformer Elternhäuser. Sie darf beispielsweise nicht mit ins Ferienlager fahren. Luise dramatisiert das in ihrer Erzählung nicht, aber es ist sicherlich eine Zurücksetzung gegenüber ihren Mitschülern gewesen. Sie hatte das Gefühl, mehr als Andere leisten zu müssen, um überhaupt Chancen wahrnehmen zu können. Hinzu kommt, dass zu dieser Zeit auf dem Land der Informationsstand bezüglich möglicher Berufsausbildungsrichtungen gering war. Berufsberatung im heutigen Sinne erlebt sie nicht. Luises Darstellung ist zu entnehmen, dass es ein erhebliches Informationsgefälle zwischen Stadt und Land gab. Sie kennt die Möglichkeitsstrukturen der Berufswahl nicht, ihr werden diese Möglichkeitsstrukturen auch nicht vermittelt durch die Institutionen Schule. Es wäre denkbar gewesen, dass Lehrerinnen einer so aufgeweckten und interessierten Schülerin, wie Luise es scheinbar war, Möglichkeiten aufzeigen. Das geschieht aber nicht. Das mag mit der ländlichen Umgebung zusam-

menhängen, das kann aber auch daran liegen, dass sie aus einer systemfernen Familie kommt. Ihre Eltern arbeiten nicht in einem volkseigenen Betrieb, sondern sind „Selbständige“. Ihr fehlt die Informationsvielfalt, um einen Ausbildungsberuf wählen zu können. Luise entscheidet ihre Berufswahl dann so, wie das auch in Westdeutschland aus Lebensschilderungen gerade bei Frauen bekannt ist. Sie orientiert sich an dem, was sie selber erfahren hatte und kennt, und das ist z.B. der Beruf der Kindergärtnerin. Die Berufsausbildung zur Kindergärtnerin bekommt für die Jugendliche Luise eine gewisse Attraktivität. Sie prüft diese Möglichkeit und kommt zu dem Ergebnis, dass sie Spaß daran hat, mit Menschen zu arbeiten. Mit Kindern zu spielen und Kinder zu betreuen, kann sie sich gut vorstellen. Und so bekommt der Beruf der Kindergärtnerin für sie Plausibilität. Luisens Großeltern waren gegen eine Berufsausbildung zur Kindergärtnerin ihrer Enkeltochter. Sie können Luise allerdings auch keine Informationsalternativen bieten.

Zu dieser Zeit, Anfang der 1970er Jahre in einem Dorf in der ehemaligen DDR, als Elisabeth eine Berufswahlentscheidung treffen musste, gab es keinen offenen Möglichkeitsspielraum der Berufswahl. Dieses Phänomen ist aus der Bundesrepublik bekannt, vergleichbar vor allem bei Frauen, die in den 1950er und 1960er Jahren und davor vor der Berufswahl standen.

Es gab in der damaligen DDR eine relativ große Übersichtlichkeit bezogen auf die Berufswahl. Die professionellen Lehrer und Berufsberater haben genaue Vorgaben gehabt. Die betroffenen Jugendlichen konnten nicht immer den Beruf wählen, den sie eigentlich erlernen wollten. Die Berufswahl war durch die Vorstellungen der Lehrer und der Schule, zum Teil auch in Abstimmung mit Kombinat und Ausbildungsstätten festgelegt. In diesen Fällen hatten die betreffenden Jugendlichen, anders als Luise, aber einen Überblick über die Berufswahlmöglichkeiten. Dass Luise diesen Möglichkeitsspielraum nicht hatte und auch keine Vorgaben durch Lehrer bekam, mag damit zusammenhängen, dass sie aus einer systemfernen Familie stammt.

Es ist aufgrund der Darstellung davon auszugehen, dass Luise hohe kognitive Kapazitäten hat und dass sie in der Ausbildung zur Kindergärtnerin und auch in der Berufssituation mit all dem, was in ihrer Berufstätigkeit der Fall war, unterfordert gewesen sein könnte. Das heißt nicht, dass das grundsätzlich für den Erzieherinnenberuf gilt. Aber in der Situation, in der Luise in den Beruf gekommen ist und auch in der konkreten Be-

rufsausübung, hat es den Anschein, als sei Luise intellektuell nicht immer genügend gefordert gewesen.

### **Die zweite übermächtige Bedingung ihrer Biographie**

Die zweite Rahmenstruktur ihrer Biographie ist die der gesellschaftspolitischen Transformation.

Luises autobiographischer Erzählung ist anzumerken, dass die Veränderungen während des Transformationsprozesses auf dem Gebiet der ehemaligen DDR für sie schwierig zu bewältigen waren. Ein scheinbar unwiderrufliches politisch-gesellschaftliches System wird zerschlagen und durch einen bis dahin nicht vorstellbaren politischen Akt ersetzt. Damit verbunden ist auch ein neuer pädagogischer Anspruch in Kindergärten und Schulen. Luise musste, um die staatliche Anerkennung als Erzieherin zu erhalten, eine Anpassungsqualifizierung absolvieren, das sogenannte 100-Stunden Anpassungsprogramm. Luise hat nicht die Haltung, dass die DDR- Kindergartenpädagogik unfehlbar war und sie stellt das Neue und die notwendigen Veränderungen nicht wie viele ihre Kolleginnen in Frage. Sie pflegt keine Gegenüberheblichkeit. Trotz ihrer Haltung, für Veränderungen offen zu sein, war dieser Prozess für Luise schwierig. Sie merkte, dass Vieles von dem sie annahm, dass es gut sei, kaputt ging: Kindergärten wurden geschlossen, Kindergärtnerinnen entlassen. Komplexe Strukturierungen, die sie in ihrem Kindergarten erlebt hatte, wurden abgeschafft und damit ging aus ihrer Sicht die Qualität der professionellen Arbeit, also Qualität der Erziehung verloren. Allerdings hat diese Kritik am Veränderungsprozess im Kontext des gesellschaftlichen Umbruchs bei ihr nicht die Konnotation, dass alles in der DDR großartig war. Vielmehr bringt Luise Verständnis auf für erforderliche Strukturveränderungen und veränderte pädagogische Leitbilder. Nichts desto trotz trauert sie um vieles, was in diesem Prozess nicht notwendigerweise und undurchdacht zerstört wurde.

In dieser Zeit nach dem gesellschaftlichen Umbruch erlebte Elisabeth, dass auf unkolle-giale Weise mit Menschen umgegangen wurde.

Luise hat nach der Wende in ihrer Einrichtung das Angebot abgelehnt, Leiterin zu werden.

Sie hat die Position frei gegeben hat für ihre Kollegin, die Krippenerzieherin war. Von ihr glaubt Luise, sie könne eine gute Verwalterin sein und vergleicht sie mit einer Sparkassendirektorin, aber sie macht Zweifel an ihren pädagogischen Fähigkeiten deutlich.

Nachdem Luise die Einrichtungsleitung ihrer Kollegin überlassen hatte, wurde sie von ihr in die Kindergartenküche delegiert und musste dort als Küchenfrau im Kindergarten arbeiten. Das entspricht nicht ihrer professionellen Qualifikation. Luise hat sich von ihrer neuen Leiterin degradiert gefühlt, nicht entsprechend ihrer Qualifikation eingesetzt zu werden. Sie erfährt es als eine Entqualifizierung ihrer Arbeit. Luise erlebt die Situation wie eine Überschwemmung, gegen die sie nichts machen konnte. Sie verwendet in ihrer Darstellung solche Bilder.

Das 100-Stundenprogramm erlebt sie in dem Sinne, dass sie viele der zu bearbeitenden Module als irrelevant empfand und sie dabei das Gefühl hatte, zu Hause habe sie wirklich wichtige Dinge zu tun. Aus diesem Grund sieht sie die Weiterbildung als Zeitblockierer.

Im Kontext der Anpassungsqualifizierung wurde offenbar der Fehler gemacht, dass ohne eine umfassende Analyse der Situation in den Kindergärten der DDR grundlegende Veränderungen eingeführt wurden, die die Kindergärtnerinnen, die schon Jahrzehnte in ihrem Beruf arbeiten, nicht erreichen konnten, weil die Anknüpfungspunkte fehlten.

Wahrscheinlich sind darüber hinaus bei der Neugestaltung des Berufes Fehler gemacht worden und es wurde zu schnell ein westdeutsches Wissens- und Kategoriensystem übergestülpt. Mit dem Ziel, die kollektivistischen Strukturen der DDR-Kindergartenpädagogik zu entfernen, wurde teilweise auch die vorhandene Professionalität der Erzieherinnen zerstört. Das soll nicht heißen, dass die vorhandene DDR-Pädagogik nicht verändert und reformiert werden sollte und dass die westdeutsche Pädagogik nicht übernommen werden sollte, aber man hätte gerade auf der Ebene der Kindergartenpädagogik sehr viel mehr Schnittstellen finden können. Es hat Prozesse gegeben, die nicht transparent waren, Dinge wurden abgeschafft und später wieder eingeführt. Diese Situation in der Kindergartenpädagogik des Transformationsprozesses hat Erzieherinnen frustriert.

### **Die dritte Rahmenstruktur**

Eine weitere Rahmenstruktur ihrer Biographie ist der Generationenvertrag, bei dem in der Regel die Frauen Hauptlast tragen müssen.

Luises Mutter stirbt, als sie zwei Jahre ist und ihr Vater heiratet kurz darauf wieder. Luise muss als Kind die Ansprüche ihrer Großmutter und Stiefmutter jonglieren, da es zwischen beiden Konflikte gibt. Die Großmutter beispielsweise fängt Luise nach der



Schule ab und ihre Mutter ist daraufhin ärgerlich. Luise muss ihre Rolle in diesem Konflikt managen, sie ist dazu gezwungen, Beziehungsarbeit zu leisten. Die Beziehung zwischen Großmutter und Stiefmutter ist nicht versöhnbar und die Schwierigkeiten zwischen ihnen sind nicht auflösbar. Luise steht dabei immer zwischen diesen beiden Bezugspersonen. Diese Situation überfordert das achtjährige Mädchen Luise. Die schwierige und überfordernde Aufgabe der Beziehungsarbeit in solch einer chaotischen Situation lassen Luise nicht die Chance, eine wirklich zufriedenstellende Gestaltung zu finden.

Später muss sie nacheinander ihre Großeltern pflegen. Luises Vater erkrankt an Blutkrebs und stirbt sehr schnell an den Folgen der Erkrankung; ihn muss sie nicht pflegen. Zum Zeitpunkt des Interviews ist Luises Mutter pflegebedürftig, Luise pflegt auch sie.

Luise scheint prädestiniert dafür zu sein, für zwei Generationen die Pflegearbeit zu leisten.

Dazu kommen Sorgen mit ihren eigenen Kindern. Ihr ältester Sohn ging zur Fremdenlegion. Das ist sehr schwer für sie, sie hängt sehr an ihm. Er hat als orthopädischer Schuster ein seltenes Handwerk gelernt, aber er findet keine Anstellung. Er ist später zur Fremdenlegion gegangen und Luise leidet sehr darunter. Sie hat das Gefühl, sehr viel Erziehungsarbeit als Erzieherin geleistet zu haben und für ihre eigenen Kinder nicht genügend Zeit aufgebracht zu haben. Dies resümiert sie, da ihr ältester Sohn zur Fremdenlegion ging. Es ist eine tragische Geschichte, die im Kontext ihrer Tätigkeit im Kindergarten steht.

Kennzeichnend für ihre Arbeit im Kindergarten ist ihr eigener Anspruch, den sie im Interview wie folgt ausdrückt, „ich hab einen Anspruch, wenn ich auf Arbeit geh, nach Hause zu gehen und zu sagen, hast alles gemacht für die Kinder, und da hab ich manchmal ein bisschen Angst, dass ich das nicht mehr so schaffe – und unsere Kinder sind anspruchsvoller geworden“. (Luise Z: 1085-1088) Luise will den Kindern im Kindergarten sehr viel Aufmerksamkeit und Zuwendung geben und leistet zusätzlich die Beziehungsarbeit zu ihren pflegebedürftigen Großeltern. Sie hat diese Beziehungsarbeit schon als Kind leisten müssen bei ihrer Stiefmutter und Großmutter, die sich wechselseitig ablehnten.

Im Grunde hat Luise in drei Generationen Beziehungsarbeit leisten müssen: erstmals als Kind, in der kindlichen Sphäre, dann musste sie die Großeltern pflegen und danach ihre Mutter. Die Pflege ihrer Familienangehörigen übernimmt sie. Dazu kommt, dass sie als

Erzieherin einen Beziehungsberuf hat. Sie ist Beziehungsexpertin. Auch für ihre Familie ist es selbstverständlich, dass sie die Pflege der Angehörigen übernimmt, sie gilt in ihrer Familie als Expertin in Pflegearbeit. Das ist seit ihrer Kindheit so und wird durch den Beruf der Erzieherin noch weiter verstärkt. Ein Kernproblem des Erzieherinnenberufes wird durch diese mehrdimensionale Beziehungsarbeit deutlich. Meist sind es Frauen, die den Beruf der Erzieherin ausüben und sie bewältigen sowohl zu Hause als auch im Kindergarten die energiereichen zwischenmenschlichen Arbeitsformen. Der Erzieherinnenberuf hat dadurch eine ganz spezifische Berufsfalltendenz, die zur Überforderung führen kann. Ähnlich wie *Hochschild* (1990) für den Beruf der Stewardessen analysierte, gilt die doppelte Gefühlsarbeit und die Gefahr der damit verbundenen Überforderung auch für den Beruf der Erzieherinnen. Aber im Gegensatz zu Erzieherinnen können sich Stewardessen auch während ihrer Tätigkeit zurückziehen. Erzieherinnen müssen im Kindergarten stets Beziehungsarbeit leisten. Es ist verständlich, dass Luise müde ist und sagt, „ja eigentlich möchte ich jetzt Tischlerin werden oder Architektin, wo ich nichts mehr mit solchen Beziehungssachen zu tun habe oder ich wollte Bibliothekarin werden und wo ich all das nicht zu tun habe“ (Luise Z: 1072-1074).

Unter diesen drei abträglichen Bedingungen ihrer Biographie ist dennoch bei Luise eine grundlegende pädagogische Professionalität zu finden. Es wäre sicher wünschenswert, dass die Veränderungen innerhalb des Transformationsprozesses von ihr noch rationaler analysiert und strukturierter reflektiert würden, allerdings ist unter den Bedingungen in der Nachwendezeit und bei allen Problemen, die Luise privat und beruflich hat, verständlich, dass sie das nicht tut.

Müller hat eine Problematik der ostdeutschen Berufssozialisation aufgezeigt, nämlich dass offenbar viele Professionelle in den pädagogischen Berufen<sup>111</sup> nicht die grundsätzliche Differenz zwischen kollektiven Anforderungen und biographischen Anforderungen sehen. Sie versuchten dagegen die kollektive und individuelle Differenz zu harmonisieren. Wenn professionelle Pädagogen nicht in der Lage sind, diese Differenz zu sehen, wenn darüber hinaus keine Ansätze von Mehrperspektivität und Selbstkritikbereitschaft bei ihnen vorhanden sind, sei das ein Kennzeichen für mangelnde Professionalität (Müller 2006: 128ff.).

---

<sup>111</sup> Die Kategorie der Harmonie zwischen Individuum und Kollektiv wurde durch die Studie von *Monika Müller* für Fürsorgerinnen in der DDR analysiert (Müller 2006:128ff.).

Luise hat im Gegensatz zu dem von Müller analysierten professionellen Defizit vieler ihrer Kolleginnen die Kompetenz, mehrperspektivisch vorzugehen. Sie ist in der Lage, die Perspektive ihres Gegenübers einzunehmen. Dabei ist sie bezüglich der Kategorie der Harmonie zwischen Individuum und Kollektiv sehr kritisch. Bei Luise ist eine harmonisierende Tendenz, wie sie in den Fallstudien bei Müller auftritt, nicht zu finden. Zwischen den individuellen Bedürfnissen eines Kindes und denen der Gruppe bleibt immer eine Differenz, die auch disharmonisch sein kann. Anders als in den Fallstudien der DDR Fürsorgerinnen von Müller, in denen das Individuum und Kollektiv in Harmonie sind, sieht Luise die Differenzen zwischen Individuum und Kollektiv. Sie will den Kindern als Individuen gerecht werden.

In der Erzählung über ihren Ehemann wird deutlich, dass Luise und ihr Mann sich mit sich als Paar und mit der Familie auseinandergesetzt haben. Es hat in der Beziehung Luises zu ihrem Mann Konflikte gegeben, es hat Schwierigkeiten gegeben mit den Kindern, es hat Konflikte hinsichtlich des älteren Sohnes gegeben. Luise hat ihren Mann kritisiert; er war aus ihrer Sicht zu wenig zu Hause. Im Interview wird dieser Konflikt mit ihrem Mann von ihr angedeutet. Luise hält eine Persönlichkeit für entwicklungsfähig und Beziehungen zwischen Menschen für gestaltbar. Die individuelle Persönlichkeit ist für sie nichts Feststehendes. Eine essentielle Identität, an der sich nichts mehr ändern kann, gibt es bei ihr nicht. Auch Beziehungen sind für sie nichts einmal festgelegtes, bei dem sich nichts wandeln kann, über das man nicht mehr nachdenken muss<sup>112</sup>. Luises Sicht ist differenzierter. Sie hat besondere Fähigkeit, soziale Beziehungen zu gestalten, und bei ihrer Tätigkeit im Erzieherinnenberuf finden ihre Kompetenzen der Beziehungsgestaltung Berücksichtigung. – Die Erfahrungen mit der sie degradierenden Leiterin sind für Luise aber übermächtig und wirken in einem hohen Maße hemmend bezüglich der Realisierung ihres professionellen pädagogischen Potentials. Wenn sie in einem anderen Kindergarten gewesen wäre, mit einer kompetenten Leiterin, dann hätte sie ihre Arbeit als Erzieherin viel zufriedener und differenzierter darstellen können.

Luise musste drei große Problembereiche bewältigen, die fast übermächtig für sie waren. Sie musste sich damit aufhalten und sie bearbeiten. Obwohl es diese drei über-

---

<sup>112</sup> *Durkheim* hat 1901 den Artikel „Classification primitive“ geschrieben, in dem nachgewiesen wird, wie in verschiedenen nichteuropäischen Ethnien, Eskimos usw., elementare Kategorien verwendet werden, die gleichzeitig das Inventar der jeweiligen Welt definieren. Man denkt darüber nicht nach, man hat diese Kategorien und dann gestaltet dies auch, wie man der Welt gegenüber tritt (*Durkheim/Mauss* 1901/1902/1993: 169-256.).

mächtigen Verlaufskurvenpotentiale gab, ist sie daran nicht zerbrochen. Gleichzeitig ist es so, dass sie selbst selten nach ihrem Wohlbefinden gefragt wurde, ausgenommen von ihrem Mann. Während Luise das im Interview erzählt, wird ihr diese paradoxe Situation der Ungleichheit klar. In ihrer Erzählung gibt es eine bittere Ironie, z.B. wenn Luise über die Leiterin spricht, von der sie in die Küche delegiert wurde. Eine Bitterkeit, die ihre Ursache darin hat, dass keine gesellschaftliche Instanz Luise Anerkennung entgegengebracht und ihr Entfaltungsräume, d. h. Freiräume und Entwicklungsräume, gegeben hat. Im Interview formuliert Luise dazu: „wenn ich mal wirklich eine gute Fortbildung kriegen würde, dann würde ich auch 200km fahren, wenn die wirklich mal was machen würden, wenn das nicht so eine zwangsweise Sache ist, wo wir ganz wenig von haben. Und die Bedingung wäre, dass sie auch da ansetzen müssten, wo wir wirklich was mit anfangen können.“ (Luise Z. 1009-1013).

### **Kulmination der Verlaufskurvenentwicklung**

Mit der einführenden Formulierung „dann starb bald unser Vater“ beginnt die Darstellung der Entfaltung der Verlaufskurvenstrukturen. Vor dem Tod ihres Vaters gab es bei Luise sowohl beruflich als auch privat in der eigenen Familie biographische Entwicklungen. Luise stellte sich auf ein Familienleben mit Kindern ein, ähnlich wie ihre Arbeitskolleginnen im Kindergarten. Luise und ihre Kolleginnen haben zu dieser Zeit, als ihre Kinder klein waren, auch privat viel gemeinsam unternommen und Gemeinschaftserfahrungen gemacht. Trotz der materiellen Schwierigkeiten und der engen Wohnverhältnisse ist es für sie eine angenehme Erinnerung. Im Erzählsegment wird Harmonie, eine Atmosphäre des Aufgehobenseins und eine erfüllte Lebensphase dargestellt. Das ist eine Abschlussevaluation als Endstellung im Erzählsegment. Danach kommt ein Einschnitt in Luisens Biographie. Der Beginn der Verlaufskurvenstruktur ist mit dem Tod des Vaters verbunden. Die Formulierung Luisens „da war’s ein bisschen schwieriger mit allem“ (Luise Z: 520) macht durch die Verwendung des suprasegmentalen Markierers deutlich, dass etwas Neues in die biographische Erfahrungsaufschichtung hinein kommt – das Potential einer Verlaufskurve. Luise schwächt die Situation ab, indem sie sagt: „ein bisschen schwieriger“ (ebd.). Luise versucht eher unterzudramatisieren und alles noch harmonisch zu sehen. Die Progression der Verlaufskurve ist allerdings zu sehen, als Luise sagt: „da war’s ein bisschen schwieriger mit allem“(ebd.). Hier beginnt sich Luisens Leben zu verkomplizieren; davor konnte sie alles gut bewältigen.

Luise wechselte zu dieser Zeit den Arbeitsplatz und arbeitet in einem Kindergarten, der einen längeren Arbeitsweg erforderte. Dadurch steigt plötzlich das Komplexionsniveau im Alltagsleben. Sie muss täglich mit dem Moped in den Kindergarten fahren.

Die nächste starke Belastung erfährt sie durch die Pflegebedürftigkeit ihres Großvaters. Damit kommt es nun zur Überlastungsverlaufskurve, die im Segment vorher schon als Potential angedeutet war und nun immer stärker wird.

Luise ist in einer Überlastungsverlaufskurve durch ihre spezifischen, im weitesten Sinne sozialen Kompetenzen. Es kommen für Luise in der Zeit des Einrichtungswechsels und der Pflegebedürftigkeit des Großvaters viele Belastungen zusammen, und ihr ist im einzelnen nicht klar, wie es zu ihrer Überlastung eigentlich gekommen ist. Wenn sie jetzt darauf angesprochen würde, dann würde sie möglicherweise sagen, „vielleicht hätte ich die neue Stelle nicht annehmen sollen, dadurch habe ich noch eine zusätzliche Belastung bekommen und ich hätte das ja voraussehen können, dass die Großeltern so alt werden, dass sie hinfällig werden, und meine Schwester hätte auf keinen Fall gepflegt, es war klar, dass ich das tun müsste, und ich hätte mir das schon freischaufeln müssen.“

Luise rutscht gewissermaßen in diese Situation hinein. Sie ist noch in einer Lebensphase, in der viel Neues auf sie zukommt, einschließlich der Entwicklung ihrer eigenen Kinder mit ihrer Persönlichkeit. Das Familienleben entwickelt sich und sie entwickelt sich auch im Beruf; sie wird stellvertretende Leiterin in dem Kindergarten, in den sie wechselte. Nun kommt plötzlich die Situation, dass ihr Großvater pflegebedürftig wird, und sofort greifen wieder die notwendigen familialen Milieuarbeiten nach Luise und die Beziehungsarbeiten. In dieser Situation ihrer Verantwortungs- und Zuständigkeitsvielfalt werden ihr die Mehrfachbelastungen zu viel. Das drückt sie aus, indem sie sagt „und irgendwie ist mir das dann auch so über'n Kopf gewachsen“ (Luise Z: 555/556). Luise hat bis heute nicht durchdacht, wie es zu dieser Überlastung gekommen ist und drückt das mit dem Wort „irgendwie“ aus. Sie hat die damalige Situation noch nicht analysiert und vermutlich ist es das erste Mal, dass sie darüber spricht.

Luise sieht ihre Position als stellvertretende Kindergartenleiterin in gewisser Weise so, dass ihr beruflicher Aufstieg der erste Schritt dazu war, dass es ihr schlecht geht. Kurz nachdem sie stellvertretende Leiterin wurde, werden die Großeltern pflegebedürftig. Luise ist beruflich aufgestiegen, allerdings passte der berufliche Aufstieg nicht zu ihrer Familiensituation. Luise deutet an, dass sie auch Leiterin hätte werden können. Sie übernimmt die Position der Leiterin des Kindergartens nicht, weil der bisherige berufli-

che Aufstieg mit der Gesamtgestalt der Erfahrung verbunden war, in übermächtige familiäre Überlastungsprobleme verstrickt zu sein. Aus diesem Grund fühlt sich Luise durch Aufstiege bedroht. Luise überlässt daraufhin einer Frau die Leitungsposition, die sie später degradiert. Der berufliche Aufstieg ist für sie eine Bedrohung, weil dadurch die Anforderungen zunehmen. Die Erfahrung des Aufstiegs war bei ihr verknüpft mit zunehmender familiärer Belastung: der Vater starb und sie wechselte die Arbeitsstelle, dann wird der Großvater krank und sie wurde stellvertretende Leiterin.

Luise erzählt von ihren Erfahrungen im Transformationsprozess. Sie spricht von Kündigungen, organisatorischen Schrumpfung d. h. Zusammenlegungen. Zunächst wurden Organisationen zerschlagen und innerhalb der übriggebliebenen Organisationsteile entstanden neue Hierarchien. Für Luise persönlich bedeutete das in dieser Situation ständig durch Arbeitslosigkeit bedroht gewesen zu sein und den erworbenen professionellen Status verlieren zu können. Eine weitere Bedrohung erfährt sie zusätzlich zu den Belastungen im familiären Umfeld durch die Degradierung, die ihr durch die Leiterin des Kindergartens widerfährt. Dieser Frau hatte Luise erst die Möglichkeit gegeben, Leiterin zu werden, indem sie selbst nicht auf die Stelle zugegriffen hatte. Sie hat Luise als Küchenkraft eingesetzt und sie damit degradiert und stigmatisiert. Wenn die Küchenarbeit als Rotationsstelle für alle Mitarbeiter angelegt gewesen wäre, wäre sie bei Belastungen durch berufsfremde Arbeit erträglich gewesen, aber Luise ist Einzige, die diese küchenhausmeisterlichen Funktionen übernehmen sollte.

Die Belastungsverlaufskurve verdichtet sich mit all den häuslichen Überlastungen und mit der Zerschlagung der Organisationsstrukturen nach der „Wende“. Beides verbindet sich und schafft noch zusätzlichen Druck. Luise ist einem doppelten Verkaufskurven- druck ausgesetzt. Die Bedrohung, den Beruf zu verlieren und degradiert zu werden sowie die familiale Überlastungsverlaufskurve kulminieren.

Später bekommt sie im Kindergarten wieder eine Gruppe. Für Erzieherinnen ist es etwas Elementares, für Kinder zuständig zu sein, die einem anbefohlen sind. Luise hatte wieder eine Gruppe und hätte anfangen können, die pädagogische Arbeit zu gestalten. Zu diesem Zeitpunkt kommt die Anpassungsweiterbildung, die von Dozenten aus den alten Bundesländern durchgeführt wurde. Damit beginnt die zweite Welle der Wende- verlaufskurve: Aus Luises Sicht wurde erst viel zerschlagen und dann kam, wie sie ausdrückt die „Indoktrination aus dem Westen“ (Luise Z: 639/640) hinzu.

Luise markiert im Text, dass sie lernbereit war: „ich hätte sehr gern davon profitiert, aber es ist anders gekommen“ (Luise Z: 637/638). In einer durch die Interviewerinnen eingeleiteten Hintergrundkonstruktion, die zwei Teile hat, sagt sie, dass sie dann feststellte, vieles sei strukturell oder funktional ganz ähnlich, Beurteilungsbögen beispielsweise, und „dann fühlt man sich in gewisser Weise betrogen, erst wird es zerschlagen und dann gibt es das doch, ein bisschen anders, aber es gibt es doch wieder“ (Luise Z:629/630).

Die westliche Beglückungswelle, die nach der Organisationszerschlagungswelle kam, hat Luise besonders getroffen, weil sie sich in ihrer professionellen Identität nicht anerkannt fühlte. Luise führt dazu aus: „Ich möchte im Beruf nicht mehr sein“ (Luise Z: 701/702).

Eine weitere Enttäuschung im Zusammenhang mit ihrer Arbeit als Erzieherin nach der Wende erlebt Luise in Bezug auf die Chancengleichheit der Kinder. Für Luise gehört zu einer pädagogischen Situation, dass jedes Kind dieselben Chancen hat. Sie sieht das individuelle Kind mit seinen Bedürfnissen, es soll sich physisch, psychisch und sozial entwickeln. Luise erlebte nun Situationen, in denen sie merkte, dass sie die Kinder nicht mehr in ihrer grundsätzlichen Gleichwertigkeit erfassen kann, weil die einen zu Hause einen Katapultstart bekommen haben und auf die anderen stigmatisierend hinunter sehen, z.B. bezüglich der Kleidung der Kinder. Sie stellte fest, dass Ungleichheit und Konkurrenz auch im Kindergarten vorhanden ist und strukturell gefördert wird. Dabei erfuhr sie auch, dass die westdeutsche Elementarpädagogik diese Problematik noch nicht bewältigt hat. Luise beschreibt, dass Kindern komplexes Wissen vermittelt werde und dass die Eltern, die Geld haben, ihren Kindern vielfältigere Anregungen bieten können und sie diesen Unterschied im Kindergarten sehe. Luise leidet darunter, dass schon im Kindergarten soziale Statushierarchien wirksam werden und sie als Erzieherin kaum etwas dagegen tun könne. Luise sieht die soziale Ungleichheit und ist von ihr betroffen. Darüber, dass Benachteiligungen bereits im Kindergarten stattfinden, wird aus ihrer Sicht vom Team nicht hinreichend reflektiert. Luise möchte gemeinsam mit ihren Kolleginnen darüber nachdenken, wie sie im Kindergarten mit Situationen umgehen können, in denen sie nicht alle Kinder erreichen.

Im Interview ist zu erkennen, dass verschiedene Verlaufskurvenentwicklungen zusammentreffen. Diese mehrfache Verlaufskurvenentwicklung ist der Grund für Luisens Ver-

schlossenheit. Ihre Verslossenheit nimmt jedoch zum Ende des Interviews ab. Sie sagt, dass sie bereit sei, wieder etwas zu lernen.

Es ist nachzuvollziehen, welche äußeren und inneren Bedingungen ursächlich dafür waren, dass die Weiterbildungen nach der Wende Luise nicht erreicht haben und die beschriebenen Weiterbildungsangebote keine adäquate Lehr- und Lernsituation für sie waren. Die Verlaufskurven haben sich zur Zeit der Wende verdichtet: ihre berufliche Verlaufskurve, die Überlastungsverlaufskurve, Bedrohungsverlaufskurve durch die Wende und die Enttäuschungsverlaufskurve durch die „westliche pädagogische Beglückung“.

Obwohl Luise sehr viel Energie aufgewandt hat, sagt sie voller Bitterkeit: „wenn mir morgen jemand die Kündigung bringen würde, ich geh ohne eine Träne“ (Luise Z:701); auf der anderen Seite sagt sie aber auch: „ich wär froh, wenn ich mal eine wirklich schöne Weiterbildung machen könnte“ (Luise Z.1017/1018).

Die Darstellungsarbeit der Informantin Luise ist hochgradig authentisch. Ein Kennzeichen für die Authentizität der Erzählung Luises ist die Doppelperspektivität. Sie blickt als Erzählerin auf die vergangene Zeit ihres Lebens und sieht, dass sich ihre Perspektive verändert hat. Nicht nur in dem Sinne, dass sie in der Rückschau klüger ist, weil sie mehr Erfahrungen hat und dadurch heute manche Dinge anders sehen kann. Sondern auch in dem Sinne, dass wenn sie, Luise, in zurückliegenden Situationen mit größerer Umsicht ausgestattet worden wäre, sie sich vielleicht anders orientiert hätte. Als Beispiel nennt Luise ihre Berufswahl. Die heutige Erzählperspektive und die damalige Erfahrungsperspektive werden von Luise differenziert. Hierdurch ist eine Stufe der Reflexivität erreicht. Diese in der Doppelperspektivität stattfindende Reflexion schließt Selbstkritik ein, auch wenn es um ihre eigene Erfahrungsaufschichtung geht. Die Diskrepanz gegenwärtiger Erzähl- und vergangener Erfahrungsperspektive ist Luise bewusst und ist ein Indiz für die Authentizität und Validität des Interviews. Eine große Textvalidität wird deutlich, da biographische und soziale Prozesse zum Ausdruck kommen.

Obwohl Luise – für ein autobiographisch-narratives Interview untypisch – durch das Interview hindurch in starkem Maße von den Interviewerinnen geleitet wurde, gehen wir wie dargestellt von einer hochgradig authentischen Darstellung Luises aus. Die Interviewerinnen haben in der Situation des Interviews den Erzählfluss immer wieder in Gang gesetzt und an einigen Stellen fremdausgelöste Hintergrundkonstruktionen provo-



ziert. Luise hat sich auf diese Form der Interviewführung eingelassen und außerordentlich gut kooperiert. Sie hat auch die Hintergrunddarstellungen ausgeführt, in denen Schwieriges zum Ausdruck gekommen ist

Unsere These ist, dass Luise als relativ systemferne Person, die in der DDR eine Ausbildung zur Kindergärtnerin absolvierte, pädagogische Grundsätze für sich selbst verdichtet hat. Diese pädagogischen Grundsätze sind in einer ganzheitlichen, das Kind in seiner jeweiligen Individualität zu achtenden Wertschätzung angelegt. Bei Luise sind professionell-pädagogische Kernelemente zu finden, die auch in der Bundesrepublik Deutschland voll akzeptabel waren.

Während des Interviews erlebt Luise in der Erinnerung das DDR System der Kindergärten und schildert ihre Erfahrungen in der DDR und im Transformationsprozess. Obwohl Luise nicht DDR ideologisiert ist und obwohl sie offen war für die Veränderungen des Umbruchs, leidet sie unter den Veränderungen. Sie schildert eine innere Zerrissenheit und kann das Neue nicht einfach mit vollem Herzen für sich übernehmen und neu anfangen – obwohl sie das möchte.

### **3.4.1 Kategorien Luise (C.N.)**

#### **Bedingungen der Erschwernis der Professionalisierung**

##### **1. negative Kategorisierung aus der Selbstständigkeit der Eltern**

Luise wird 1956 in ländlicher Umgebung geboren. Ihre Eltern haben ein kleines Lebensmittelgeschäft im Dorf. Luises Eltern sind entgegen den gewünschten Eigentumsverhältnissen einer sozialistischen Gesellschaftsordnung selbstständige Unternehmer. Aus diesem Grund werden ihr als Kind Chancen genommen und sie wird stigmatisiert, Freundschaften zu finden, fällt ihr schwer, da sie durch die Selbstständigkeit der Eltern regelmäßig im Geschäft helfen muss und die Möglichkeit ins Ferienlager zu fahren gibt es für sie nicht. Luise hat schlechtere Ausgangspositionen als Kinder systemkonformer Elternhäuser. Sie hatte das Gefühl, mehr als Andere leisten zu müssen, um überhaupt Chancen wahrnehmen zu können. Luise ist in der Schule sehr leistungsstark gewesen, sie war vermutlich intellektuell unterfordert. Es gab in ihrer Kindheit und Jugend keine signifikanten Anderen, die das Potential Luises erkannt haben und ihr weitergehende Perspektiven eröffnet haben. Da sie unter der negativen Klassifikation „Unternehmerkind“ stand, war die Chance, dass sie gefördert werden würde, nochmal geringer.

## 2. Transformationsbedingungen

Luise musste, um die staatliche Anerkennung als Erzieherin zu erhalten, eine Anpassungsqualifizierung absolvieren, das sogenannte 100-Stunden-Anpassungsprogramm. Die DDR-Kindergartenpädagogik war aus Luises Sicht durchaus problematisch und sie stellt das Neue in der westlichen Kindergartenpädagogik, nicht wie viele ihre Kolleginnen in Frage. Der Prozess der Veränderung war trotz ihrer Haltung, der Offenheit schwierig für Luise. Die strukturellen Veränderungen waren für sie nicht immer nachvollziehbar.

Bei der Einführung des bundesdeutschen Jugendhilfeapparates wurde der Fehler gemacht, ohne eine umfassende Analyse der Situation in den Kindergärten der DDR grundlegende Veränderungen einzuführen. Dem Erzieherinnenberuf wurde bei der Neugestaltung unbedacht ein westdeutsches Wissens- und Kategoriensystem aufgezwungen. Den Kindergärtnerinnen, die schon Jahrzehnte in ihrem Beruf arbeiteten, fehlten Anknüpfungspunkte an die westdeutschen pädagogischen Modelle und Theorien, so konnten die neuen pädagogischen Inhalte die Kindergärtnerinnen nur bedingt oder gar nicht erreichen. Auffällig ist in diesem Sinne die Unangepasstheit der Anpassungsqualifikation. Die teilweise vorhandene Professionalität der Erzieherinnen wurde mit dem Ziel, die kollektivistischen Strukturen der DDR-Kindergartenpädagogik zu entfernen, zerstört. Bei einem bedachten analysierenden Vorgehen hätten sich sehr viel mehr Schnittstellen finden lassen.

Luise ist enttäuscht, dass lediglich eine andere Terminologie eingeführt wird, dabei wird ihr aber nicht deutlich, dass diese andere Terminologie auch tatsächlich Neues bringt.

Es hat Prozesse gegeben, die nicht transparent waren. Zum Teil wurden Elemente und Strukturen, die mit der DDR-Terminologie behaftet waren vorschnell abgeschafft und später wieder eingeführt. All das wurde von den westdeutschen WeiterbildnerInnen nicht ausreichend begründet. Zu dieser Zeit nach der Wende fehlten distanzierte BeraterInnen, die den Erzieherinnen der DDR Verständnis und Respekt entgegenbrachten. BeraterInnen, die die Perspektive der Erzieherinnen berücksichtigten und die Erzieherinnen an die Ziele der neuen Pädagogik heranführten und dabei bedachten, dass mit dieser Form des Systemumbruchs bisher keinerlei Erfahrungen vorliegen. Von der Anpassungsqualifikation ist Luise enttäuscht und entmutigt. Es ist denkbar, dass Luise durch Gesprächsangebote wie beispielsweise Gruppensupervisionen, bei denen die Ver-

änderungen besprochen worden wären, nicht dermaßen unzufrieden geworden wäre. Luise erlebt in der Transformation die Zerstörung der alten Einrichtungsstrukturen. Sie verzichtet bei der Zusammenlegung zweier Einrichtungen auf die Leitung und wird in Folge von der Leiterin zur Arbeit in die Küche degradiert. Denkbar ist, dass die neue Leiterin von dem Träger unter enormem Kostendruck stand. Mitarbeiterinnen sollten entlassen werden und sie sah die Möglichkeit, Luise in der Küche zu beschäftigen, um sie nicht entlassen zu müssen. Allerdings wusste die neue Leiterin, dass Luise die Einrichtungsleitung abgelehnt hatte und fühlte sich deshalb möglicherweise von ihr bedroht. Sie wollte Luise nicht als Kollegin akzeptieren und hat sie zum Küchenpersonal degradiert. Die neue Leiterin hatte zwei Möglichkeiten mit der Situation umzugehen, sie konnte versuchen die Kontrahentin auszuschalten und zu erniedrigen, sie hätte sie aber auch mit ihrer Kompetenz heranziehen können, ihr Ehre erweisen und Möglichkeiten geben können. Es wird deutlich, dass die neue Leiterin wenig Umsicht hatte, wenn sie Luise als Küchenkraft beschäftigt. Luise spricht dieser Leiterin das notwendige Feingefühl in der Situation der Kindertageseinrichtungen ab. Sie fühlte sich erniedrigt und litt unter den Kommentaren und der Ausgrenzung durch die Kolleginnen der Einrichtung.

Allerdings bargen die grundsätzlichen Umstrukturierungen auch die Chance Potential freizusetzen: Denn nur so wurde die Möglichkeit geschaffen, dass Mitarbeiterinnen, die durch die DDR-Restriktionen keine Karrierechancen hatten, Leitungspositionen übernehmen konnten. Wäre Luisens familiäre Situation anders gewesen – sie pflegte ihre kranke Mutter – hätte sie vermutlich die Leitung der Einrichtung übernommen.

### **3. Generationenvertrag**

Die Pflege der Familienangehörigen übernimmt Luise und nicht ihre Geschwister. Sie pflegte zunächst ihre Großeltern und danach ihre Mutter. Dass Luise die Pflegearbeit übernimmt ist für sie selbstevident. Im Erzieherinnenberuf sind hohe Pflegeanteile enthalten, die von den Frauen tagtäglich für (*fremde*) Kinder erbracht werden. Es ist daher für die Erzieherinnen selbst und häufig für die sie umgebenden Menschen selbstverständlich bei familialen Pflegenotwendigkeiten zuständig zu sein. Es ist eine ubiquitäre Bedrohung das Frauen im Erzieherinnenberuf, immer auch automatisch in Familien diejenigen sind, die bei Pflegenotwendigkeiten zur Verfügung stehen. Sie scheinen gewissermaßen eine unendliche soziale Energie zu haben, um neben ihrer Berufsarbeit und Familienarbeit auch Pflege von Familienangehörigen leisten zu können. Dabei

werden die Frauen strukturell immer überfordert. Sowohl Erzieherinnen als auch Familienangehörige glauben, der Schatz an Beziehungs- und Sozialenergie ist unendlich. Ein Teil der Erzieherinnen leidet unter der Gefahr dieses Verlaufskurvenpotentials.

Im Blick auf ihren ältesten Sohn quälen Luise Schuldgefühle. Er ist zur Fremdenlegion gegangen. Luise gibt sich dafür die Schuld. Sie sieht den Grund seiner Entscheidung in ihrem Versagen der familialen Beziehungs- und Gefühlsarbeit. Sie hat das Gefühl, ihm zu wenig Zuwendung, Zeit und Liebe gegeben zu haben. Der Erzieherinnenberuf erfordert ein hohes Maß an sozialer Energie, es besteht die Gefahr auszubrennen. Luise hat das Gefühl sich auf institutioneller Ebene emotional verausgabt zu haben und drückt aus, ihr Sohn ist dabei zu kurz gekommen und unglücklich geworden.

Luise ist im Kern eine professionelle Erzieherin und hat das Potential eine Einrichtungsleitung zu übernehmen und eine Einrichtung selbstständig zu gestalten. In der Vergangenheit war es in Luises Leben jedoch so, dass in dem Augenblick, in dem sie erste Schritte zum beruflichen Aufstieg machte, Familienangehörige pflegebedürftig wurden. Für Luise ist der berufliche Erfolg und der berufliche Aufstieg mit der Gesamtgestalt der Erfahrung verbunden, in übermächtige familiäre Überlastungsprobleme verstrickt zu sein. Aus diesem Grund fühlt sich Luise durch Aufstiege bedroht. Sie entwickelt einen Habitus respektive eine Einstellung, in der jede neue Aufgabe, die auf sie beruflich zukommt und die meist mit Aufstiegs-elementen verbunden ist für sie eine Gefahr darstellt. Diese Verknüpfung von beruflichem Aufstieg und Überlastungsgefahr ist für die professionelle Entwicklung Luises abträglich. Zu einer eigenständigen professionellen Entwicklung gehört das Vertrauen in die eigenen Kräfte und Gestaltungsmöglichkeiten. Luise hat jedoch das Gegenteil verinnerlicht.

### **Kategorien Luise:**

#### **Bedingungen der Erschwernis der Professionalisierung:**

1. **Staatssozialistische Gesellschaftsformation** und deren negative Kategorisierung aus der Selbstständigkeit der Eltern mit schlechteren beruflichen Ausgangsbedingungen mit der Unmöglichkeit zu studieren
2. **Existenzkampf und Degradierungserfahrungen** im Transformationsprozess
3. Die gefährdete Position der Erzieherin im **Generationenvertrag**

### 3.5 Fallporträt Elisabeth (M.S.)

#### 3.5.1 Strukturelle Beschreibung (M.S.)

Im Vorgespräch, das nicht aufgezeichnet wurde, haben die Interviewerinnen der Informantin erklärt, dass ihre Lebensgeschichte von besonderer Bedeutung ist, weil eine Erzieherin immer mit ihrer ganzen Person agiert und das „Gewordensein“ dieser Person von Interesse ist. Die Interviewerinnen haben erläutert, welche Bedeutung die Informantin als Erzieherin mit ihrer gesamten Person für den Sozialisationsprozess der Kindergartenkinder hat. Die Informantin wurde gefragt, ob sie einem Tonmitschnitt des Interviews zustimme. Elisabeth war somit vor Aufzeichnungsbeginn bewusst, dass das Aufnahmegerät zu Gesprächsbeginn eingeschaltet werden würde. Zusätzlich wurde Elisabeth vor der Erzählaufforderung von den Interviewerinnen darauf hingewiesen, dass das Gerät aufnahmebereit ist.

#### Segment 1

*II: Bitte erzählen Sie Ihr Leben und beginnen Sie dort, wo Sie sich erinnern.*

*E: Jetzt läuft's, okay. Also, mein Name ist Elisabeth Rückert, und vielleicht ist es interessant, ich bin jetzt ehm 42 Jahre, bin verheiratet und habe selbst vier Kinder, bin begeistert Mutter und ja, und an der Tatsache an sich, dass ich vier Kindern habe, ist natürlich auch zu sehen, dass ich gern mit Kindern zusammen bin, und bin in einer großen Familie aufgewachsen. Also, wir waren zu Hause auch vier Kinder. Meine Eltern waren schon etwas reifer, als ich geboren wurde, ich hab' also noch zwei große Geschwister und bin also das dritte Kind in der Familie und hab' noch 'nen kleinen Bruder, um den ich mich dann als Kind auch sehr viel gekümmert habe, weil meine Eltern beruflich eben mit Haus, Hof, Viehzeug und Garten, mit allem was dazu gehört, auch sehr eingespannt waren. Und einfach aus der familiären Situation heraus und aus der Tatsache, dass ich schon immer gern mit anderen Kindern zusammen war und ehm, ja.*

Das erste Segment beginnt mit der Aufforderung der Interviewerinnen – im Transkriptionsschema abgekürzt mit I – an die Informantin Elisabeth – abgekürzt mit E –, ihre Lebensgeschichte zu erzählen. Die Informantin wird aufgefordert, ihre Erinnerungen an ihr eigenes Leben vom frühesten Zeitpunkt an zu schildern.

Nachdem die Informantin durch den Erzählstimulus gebeten worden ist, „ihr Leben“ zu erzählen, beginnt sie mit der Vergewisserung: „jetzt läuft's, okay“. Diese Vergewisserung stellt eine Bestätigung der Aufzeichnung des Gesprächs dar. Die Informantin bestätigt zustimmend die Aufnahme mit ihrer ersten Aussage noch einmal. Die Zustimmung, ihre Lebensgeschichte zu erzählen, signalisiert sie mit dem Wort „okay“,

und es wird deutlich, dass sie zu Beginn des Interviews sehr konzentriert und angespannt ist.

Elisabeth beginnt nach Bestätigung der Aufnahme des Interviews ohne Aushandlungsaustausch die Erzählung ihrer Lebensgeschichte mit der Nennung ihres Namens. Sie leitet die Vorstellung von sich selbst mit „also“ ein, was ihre Anspannung und Aufregung zu Beginn der Interviewsituation verdeutlicht.

Bevor die Informantin weiter von sich berichtet, dass sie 42 Jahre alt sei, schiebt sie die Formulierung: „und vielleicht ist es interessant“ ein. Elisabeth ist sich offenbar nicht sicher, was in ihrem Leben für die Interviewsituation relevant ist. Die Unsicherheit, die in der Aushandlungssituation zu Beginn des Interviews deutlich wurde, setzt sich hier fort. Die Informantin zeigt mit der Abfolge, mit der sie am Anfang des Interviews in ihre Biographie einführt, die für sie selbst relevanten Fakten ihrer Biographie auf: Das sind zuerst ihr Name und ihr Alter. Sie sagt anschließend, dass sie verheiratet sei und dass sie selbst vier Kinder habe. An dieser Stelle endet die Aufzählung, und Elisabeth ergänzt zu der Information, vierfache Mutter zu sein, die Bekräftigung, sie sei „begeistert Mutter“. Diesen Einschub, begeistert Mutter zu sein, betont die Informantin, indem sie ein bestätigendes „und ja“ anfügt. Bereits hier kündigt sich an, dass die Mutterschaft Elisabeths einen besonderen Stellenwert in ihrer biographischen Erzählung einnehmen wird.

Elisabeth leitet nun von der Tatsache, vierfache Mutter zu sein, ab, gern mit Kindern zusammen zu sein. Sie wendet hierbei das Schema der Argumentation an. Elisabeth schlussfolgert, dass man an der Tatsache, mehrere Kinder zu haben, „natürlich“ sehe, dass sie gern mit Kindern zusammen sei. Diese Schlussfolgerung Elisabeths lässt sich aus unserer Sicht nicht verallgemeinern, da es durchaus auch denkbar ist, dass es Mütter oder Väter mit mehreren Kindern gibt, die dieser Aussage Elisabeths nicht zwingend zustimmen. Elisabeth ergänzt die Aussage, dass sie gern mit Kindern zusammen sei, mit dem Verweis auf ihre Herkunftsfamilie: Sie sei in einer großen Familie aufgewachsen, in der sie, genau wie in ihrer eigenen Familie, auch vier Kinder gewesen seien. Dieser Bezug zur Kinderzahl ihrer Herkunftsfamilie soll vermutlich Elisabeths Schlussfolgerung untermauern, dass sie gern mit Kindern zusammen sei.

Elisabeth beschreibt im Folgenden ihre Herkunftsfamilie genauer. Über ihre Eltern sagt sie, dass diese zum Zeitpunkt der Geburt Elisabeths „schon etwas reifer“ gewesen seien. „Reifer“ ist hier vermutlich im Sinne von „älter“ zu verstehen. Da Elisabeth davon be-

richtet, zwei große Geschwister zu haben, ist die Informantin demzufolge das dritte Kind der Familie. Ob Elisabeths Geschwister Jungen oder Mädchen sind, bleibt an dieser Stelle des Interviews offen. Elisabeth führt im Anschluss ihren kleineren Bruder, das vierte Kind ihrer Eltern, ein. Die Informantin fügt an, sie habe sich um ihren kleinen Bruder sehr viel gekümmert, als sie selbst noch ein Kind war. Das sei aus Elisabeths Sicht notwendig gewesen, da die Eltern aus beruflichen Gründen wenig Zeit gehabt hätten.

Die Informantin sagt über die Situation ihrer Eltern, sie seien beruflich „sehr eingespannt“ gewesen. Das erläutert Elisabeth näher, indem sie in einer Aufzählung die Dinge benennt, um die sich die Eltern zu kümmern hatten: Haus, Hof, Viehzeug und Garten, mit allem was dazugehöre. Die Aufzählung lässt den Schluss zu, dass Elisabeth auf einem Bauernhof groß geworden ist.

Zum Abschluss der Anfangssequenz begründet die Informantin noch einmal ihre Verantwortung für ihren kleinen Bruder, indem sie bekräftigt, dass die familiäre Situation ihrer Herkunftsfamilie dieses notwendig gemacht habe. Warum Elisabeth ihre größeren Geschwister nicht anführt und warum sie nicht auf die naheliegende Frage eingeht, ob sich die Geschwister auch um den kleinen Bruder gekümmert haben, bleibt offen. Wir wissen nicht, ob sie sich vielleicht ebenso wie Elisabeth um den kleinen Bruder gekümmert haben, oder gar, ob sie sich auch zuvor um Elisabeth hatten kümmern müssen. Die Informantin vermittelt allerdings nicht den Eindruck, als habe sie als Kind die Fürsorge ihrer großen Geschwister genossen. Vielmehr führt Elisabeth die Tatsache an, dass sie schon immer gern mit anderen Kindern zusammen gewesen sei, um ihre Fürsorge für den kleinen Bruder zu begründen.

In der gerade dargestellten Anfangssequenz fällt die dominante Argumentationsstruktur auf. Dieses Segment wird von Elisabeths Begründungen bestimmt, die die Interviewerinnen nachvollziehen lassen sollen, woher Elisabeths Wille und Bereitschaft kommen, sich mit Kindern zu umgeben. Elisabeth führt dabei ihre eigene Mutterschaft an, die sie emotional unterstreicht, indem sie sagt, sie sei „begeistert Mutter“. Zum Beleg führt sie keine detaillierten Erzählungen ein, sondern kommt sogleich auf ihre Herkunftsfamilie zu sprechen, die den zweiten Darstellungsstrang der Anfangssequenz bildet.

## **Segment 2**

*Ich kann gar nicht sagen, wieso der Gedanke so jetzt gekommen ist, aber für mich stand es von Anfang an fest, wenn ich mal groß bin, arbeite ich mit Kindern. Gab's*

*auch gar keine Alternative, das hat sich einfach so ergeben. Das ist in mir gewachsen und ich hab immer gern mit Kindern zusammen gearbeitet auch schon, wo ich selber noch jünger war. Ich hab mit ner Freundin zusammen in der Schulzeit Patenschaften über jüngere Hortkinder übernommen, und wir haben mit denen gebastelt und gespielt und ehm Spiele ge- äh, na wie nennt man das so, (leise) jetzt fällt es mir nicht ein, gibt's das. Na ja so so Pfadfinderspiele oder irgend so was in der Art immer organisiert und gemacht. Und das hat uns immer viel Spaß gemacht und das irgendwie hat mich das geprägt und (.) hab auch ehm.*

Die Befragte beginnt das zweite Segment mit der Aussage, sie könne gar nicht sagen, wie der Gedanke entstanden sei, es habe aber von Anfang an festgestanden, dass sie, wenn sie erwachsen sei, mit Kindern arbeiten würde. Erstaunlich ist, dass Elisabeth im vorangegangenen Segment viel Argumentationskraft in die plausible Darstellung ihres Wunsches, sich um Kinder zu kümmern, investiert. Nun, zu Beginn des zweiten Segments, sagt Elisabeth, sie wisse nicht, wie ihr der Gedanke ihres Berufswunsches gekommen sei.

Dies lässt vermuten, dass die Informantin ihre Berufsmotivation nicht hinreichend reflektiert hat. Vielleicht ist sie aber auch selbst überrascht, dass es in ihrer Erinnerung scheinbar keine Bezugspunkte gibt, die sich aus ihrer Sicht anführen lassen. Indem die Befragte sagt, „für mich hat es von Anfang an festgestanden“, baut sie dann doch die Brücke zum vorherigen Segment. Elisabeth sagt nicht, wann dieser Anfang für sie war. Mit dem Begriff: „von Anfang an“ will sie vermutlich ausdrücken: „solange ich denken kann“. Es ist für Elisabeth keine andere Möglichkeit vorstellbar, als die Arbeit mit Kindern; damit unterstreicht sie die Alternativlosigkeit ihres späteren Berufslebens.

Auffallend ist die sprachliche Gestaltung des von Elisabeth eingeschobenen Nebensatzes: „wenn ich mal groß bin, arbeite ich mit Kindern“. Die Befragte antwortet wie ein Kind, das nach seinen Vorstellungen in der Erwachsenenwelt gefragt wird. Elisabeth berichtet über die Entstehung und Manifestierung ihrer Berufsvorstellung. Sie verwendet in diesem Abschnitt eine Sprache, die deutlich macht, dass sie bei ihrer Darstellung aus ihrer eigenen Kinderperspektive reflektiert. In der von Elisabeth verwandten Kindersprache verdeutlicht sie, dass sie schon von klein auf mit Kindern zusammen arbeiten wollte. Es ist zu vermuten, dass Elisabeth den Ablösungsprozess aus ihrer Kindheit nicht vollständig vollzogen hat, da sie ihren Berufswunsch aus einer quasi kindlichen Perspektive mitteilt. Als Erzieherin gehört es zwar zum Berufshabitus, sich in eine kindliche Situation der Betrachtung zu versetzen. Das hätte Elisabeth freilich markieren und sich danach zugleich wieder von der kindlichen Perspektive distanzieren können. Dass



sich Elisabeth aber nicht distanziert, verleiht der oben angeführten Interpretation eine gewisse Plausibilität.

Elisabeth sagt, dieser Berufsweg habe für sie schon immer festgestanden. Sie habe sich tatsächlich nie etwas anderes vorstellen können. Offenbar hat sie nie in eine andere Richtung gedacht. Die Interviewte bekräftigt ihre Berufsvorstellungen, indem sie sagt, es habe für sie gar keine Alternative gegeben. Elisabeth verdeutlicht mit der sprachlichen Verwendung von „gar keine Alternative“ den aus ihrer Sicht vorbestimmten Weg der beruflichen Arbeit mit Kindern. An dieser Stelle ist anzumerken, dass es in der kindlichen Entwicklung in verschiedenen Phasen unterschiedliche Vorstellungen über das spätere Leben gibt. Diese Vorstellungen werden jeweils von den spezifischen Erfahrungen der Kinder bestimmt. Ungewöhnlich ist also im Fall von Elisabeth, dass sie offenbar auch als Kind über verschiedene Entwicklungsphasen hinweg diesen einen Berufswunsch und diese eine Vorstellung ihres Erwachsenenlebens gehabt hat.

Elisabeth bekräftigt im Folgenden noch einmal ihren Berufswunsch, indem sie sagt, das habe sich einfach so ergeben, das sei in ihr gewachsen und sie habe schon immer gern mit Kindern zusammen gearbeitet. Diese Sequenz erinnert sehr an die Anfangssequenz, in der auch schon eine argumentative Erklärung zu finden war, warum Elisabeth stets mit Kindern arbeiten wollte. Es scheint, als müsse sie mehrmals das Evidenzerlebnis ihrer beruflichen Selbstidentifikation wiederholen, um dem Hörer zu versichern, dass es das Phänomen der alternativlosen Berufswahl gibt, die sich bei ihr seit dem Kindesalter nicht gewandelt habe. Die Frage, warum Elisabeth sich so vehement und nachdrücklich der Plausibilisierung ihrer Berufsentscheidung widmet, steht im Raum. Für Elisabeth ist es offenbar selbst erstaunlich, dass es so etwas wie die bei ihr selbst erlebte Alternativlosigkeit bezüglich der Vorstellung von Beruf und Erwachsenenleben gibt. Sie scheint einen Zwang zur Erklärung zu spüren.

Denkbar ist, dass Elisabeth sich in ihrem bisherigen Leben für ihre Berufswahl schon einmal oder mehrfach rechtfertigen musste. Wenn Elisabeth sagt, ihre Berufswahl habe sich einfach so ergeben, könnte man meinen, sie wäre in das Berufsfeld hineingerutscht, ohne sich bewusst dafür entschieden zu haben, bzw. sie habe sich wenig eigene Gedanken über ihre Zukunft oder über alternative Wege gemacht. Es entsteht der Eindruck, dass sie sich mit nichts anderem beschäftigen wollte. Die Interviewte möchte vermutlich mit diesen beharrlichen Aussagen verdeutlichen, wie „richtig“ dieser Beruf der Erzieherin für sie sei; sie lässt keine diesbezüglichen Zweifel zu.

Im weiteren Verlauf des Segmentes elaboriert Elisabeth die Begründungsstruktur noch weiter. Dass der Berufswunsch, mit Kindern zu arbeiten, in ihr gewachsen sei, wird von Elisabeth ein weiteres Mal dadurch unterstrichen, dass sie angibt, immer gern mit Kindern zusammen gearbeitet zu haben, auch als sie noch jünger war. Elisabeth macht an dieser Stelle keine Angabe über ihr Alter, sie sagt lediglich, dass sie, als ihr Berufswunsch schon evident war, jüngeren Alters gewesen sei. Wir vermuten, dass Elisabeth mit diesem jüngeren Alter ihre Pubertätszeit meinen könnte.

Elisabeth wird nun in ihrer Darstellung konkreter. Sie beschreibt, dass sie mit einer Freundin zusammen Patenschaften für jüngere Hortkinder übernommen habe. Damit verdeutlicht die Befragte ihr frühes Bedürfnis, sich um andere zu kümmern, anderen zu helfen und für andere da zu sein. Vermutlich hat Elisabeth sich bestätigt gefühlt, wenn sie sich für andere engagiert hat. Die jüngere Elisabeth hat gerne mit den Kindern gebastelt und gespielt.

Doch dann stockt Elisabeth, ihre Stimme wird leiser, weil ihr ein bestimmter Begriff für ein typisches Spiel in der damaligen Zeit nicht einfällt, die Befragte wirkt unsicher.

Vermutlich ist Elisabeth verunsichert, weil ...

1.) ...es in der DDR typisch war in der Schule Patenschaften für jüngere Kinder zu übernehmen. Diese Patenschaften waren vom Staat organisiert, und es war gewollt, dass die Jugend zusammenwächst. Das heißt, die von Elisabeth übernommene Patenschaft war nichts Besonderes für diese Zeit.

2.) ...es viele organisierte Freizeitbeschäftigungen in der FDJ gab. Vielleicht wird der Befragten bei dem Stichwort „Pfadfinderspiele“ der Einfluss der DDR ins Gedächtnis gerufen, den ihre religiöse Gesinnung möglicherweise nicht akzeptiert hat. Es mag eventuell zu Problemen gekommen sein bzw. die Befragte konnte ihren Glauben nicht ausleben. Die Interviewte spricht darüber jedoch nicht offen. Vielleicht ist dies auch ein Grund, warum Elisabeth über ihren evangelischen Kindergarten und die evangelische Ausbildung spricht, aber die Schulzeit in ihren Ausführungen wenig Beachtung findet.

Im weiteren Verlauf berichtet Elisabeth, dass sie während der Zeit, in der sie sich mit ihrer Freundin um jüngere Kinder im Hort gekümmert habe, gern organisiert und „gemacht“ habe. Elisabeth hatte offenbar Freude am Gestalten und auch Erfolg mit ihren Ideen und Initiativen. Wir vermuten, dass Elisabeth in dieser Zeit Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht und Selbstbewusstsein daraus gewonnen hat, ihre Ideen, Vorstel-

lungen und Ziele umzusetzen. Elisabeth schließt das Segment ab, indem sie resümiert, dass diese Erfahrungen sie irgendwie geprägt hätten, was die Vermutung der Selbstwirksamkeitserfahrung in dieser Zeit unterstützt.

### Segment 3

*Also ich komme aus einer christlichen Familie, wir sind evangelisch und bin in einem evangelischen Kindergarten groß geworden, der mich auch sehr geprägt hat. Die Atmosphäre, das war nen recht kleiner Kindergarten, es ging sehr familiär zu. Wir hatten ganz tolle Erzieherinnen, an die kann ich mich noch sehr genau erinnern, eine war auch ne ältere und die hat immer uns äh zum Schlafen zum Beispiel Lieder mit der Flöte vorgespielt, Lieder vorgesungen und. Ja dann hatten wir eine Erzieherin, das war die, für uns die Schwester Agnes, dass wie, wie nen Mutterersatz, ne, und ja das hat mich auch sehr geprägt und so einfach so bleiben, also der Wunsch, Vorbild gelebt bekommen, das willst du auch mal machen.*

Im nun folgenden Segment beginnt Elisabeth mit „also“ und versucht so einen Einstieg für den Gedanken zu finden, den sie aufgreifen möchte. Sie ordnet mit dem Multifunktionswort „also“ ihre Gedanken, um für das folgende Thema Raum zu schaffen. Elisabeth berichtet, dass sie aus einer christlichen Familie kommt und spezifiziert dies, wenn sie sagt, „wir sind evangelisch“. Sie schließt an, sie sei in einem evangelischen Kindergarten groß geworden. Die Abfolge, die Elisabeth beschreibt, „christlich“, „evangelisch“ und schließlich „evangelischer Kindergarten“, deutet darauf hin, dass Elisabeth diese Reihenfolge nicht zufällig verwendet und dass das am Anfang des Segments stehende „also“ eine Erklärung Elisabeths einleitete. Es ist davon auszugehen, dass Elisabeth in der Diaspora aufgewachsen ist und auch zum Interviewzeitpunkt von einem nichtchristlichen Hintergrund bei den Interviewerinnen ausgeht.

Elisabeth leitet die Erzählung über ihre Kindergartenzeit ein, indem sie sagt, sie komme aus einer christlichen Familie. In der DDR waren Christen eine Minderheit, die geduldet war und die offiziell keine Nachteile auf Grund ihrer Kirchenzugehörigkeit erleiden musste. Laut Verfassung der DDR bestand Religionsfreiheit. In der Realität wurden Christen, die sich zu ihrem Glauben bekannten und innerhalb der christlichen Gemeinden engagierten, aber durchaus benachteiligt.

Wenn Elisabeth sagt, sie komme aus einer christlichen Familie, deutet das darauf hin, dass in ihrer Kindheit innerhalb ihrer Familie die christliche Religion eine Rolle spielte. Elisabeth schließt die Spezifizierung „wir sind evangelisch“ an. Damit wird ihre gegenwärtige Identifikation mit dem evangelischen Glauben deutlich, denn sie sagt nicht, dass ihre Familie evangelisch „war“, sondern sie verwendet sprachlich die Präsensform.

Es ist davon auszugehen, dass Elisabeth sowohl ihre Herkunftsfamilie, hier verwendet sie die Beschreibung „christlich“, als auch ihre eigene Familie meint, wenn sie sagt, „wir sind evangelisch“. Vor dem Hintergrund dieser einleitenden Begründung, christlich bzw. evangelisch zu sein, kommt sie auf ihre Zeit im Kindergarten zu sprechen.

Elisabeth erklärt, dass sie in einem evangelischen Kindergarten groß geworden sei. Sie sagt nicht, sie sei in einen evangelischen Kindergarten „gegangen“, sondern sie sei in dieser Einrichtung „groß geworden“. Der Bezug zum vorherigen Segment liegt nahe: Auch da hat Elisabeth in der Passage über ihre Berufsvorstellungen, davon gesprochen, einmal „groß“ zu sein. Sie sagte, „...wenn ich mal groß bin, arbeite ich mit Kindern...“. Wenn Elisabeth davon spricht, im evangelischen Kindergarten groß geworden zu sein, deutet das darauf hin, dass der Befragten der Kindergarten besonders in Erinnerung geblieben ist und dass dieser einen hohen Stellenwert in ihrem kindlichen Erleben hatte. In dieser Zeit ereigneten sich bewusste und unbewusste Sozialisationserfahrungen, die Elisabeths Leben bis heute bestimmen. Elisabeth unterstreicht selbst die Wichtigkeit des Kindergartens für ihr Leben, indem sie sagt, dass der Kindergarten sie sehr geprägt habe. Damit unterstreicht Elisabeth noch einmal ausdrücklich die Relevanz, die sie der Zeit zuschreibt, die sie im evangelischen Kindergarten verbracht hat.

Die Informantin beschreibt im Folgenden den Kindergarten genauer. Sie beginnt damit, von der Atmosphäre zu sprechen, die in der Einrichtung herrschte. „Atmosphäre“ ist hier gleichbedeutend mit einer bestimmten Stimmung oder auch Aura, die durch die Gestaltung einer Umgebung in spezifischer Weise auf Menschen wirkt. Elisabeth beschreibt ihren Kindergarten als kleine Einrichtung, in der es sehr familiär zugegangen sei. Familiär könnte bedeuten, dass Elisabeth sich im Kindergarten ähnlich gefühlt hat wie zu Hause. Es scheint eine vertrauensvolle Umgebung für Elisabeth gewesen zu sein.

Wie viele Kinder in den Kindergarten gegangen sind oder wie viele Gruppen es gab, sagt Elisabeth nicht. Elisabeth schwärmt von ihren Erzieherinnen: sie, die Kindergartenkinder, hätten ganz tolle Erzieherinnen gehabt. Elisabeth verwendet an dieser Stelle das Personalpronomen „wir“; das deutet auf Elisabeths Identifikation mit ihrem Kindergarten hin. Sie spricht im Namen ihrer Kindergartengruppe, wenn sie bewertend formuliert „wir hatten ganz tolle Erzieherinnen“. Elisabeth unterstreicht die Bedeutung ihrer Erzieherinnen, indem sie sagt, dass sie sich an diese noch sehr genau erinnern könne.

In der nun nachfolgenden Darstellung spricht Elisabeth über zwei Erzieherinnen ihrer eigenen Kindergartenzeit genauer. Über eine Erzieherin sagt Elisabeth, dass diese auch

älter gewesen sei. Die Verwendung von „auch“ lässt die Vermutung zu, dass Elisabeth an eine Vergleichsperson denkt. Im Erzählfluss wird nicht völlig klar, dass sie sich auf ihre Mutter bezieht, es ist aber nicht unwahrscheinlich. Die Bezugnahme auf ihre Mutter wäre denkbar, da Elisabeth bei der Einführung in ihre biographische Darstellung davon sprach, dass ihre Eltern bereits reifer waren. Eine andere Lesart ist, dass Erzieherinnen in Elisabeths Vorstellung jung sind. Die Befragte berichtet, dass die ältere Erzieherin zum Mittagsschlaf in der Einrichtung oft gesungen und Flöte gespielt habe. Dies könnte ein Grund für Elisabeths Liebe zur Musik sein, und vielleicht ist zu jener Kindergartenzeit in ihr der Wunsch und das Interesse entstanden, später selbst ein Instrument zu spielen.

Elisabeth leitet dann zur Beschreibung der zweiten Erzieherin über, indem sie einführt: „Ja dann hatten wir eine Erzieherin, das war für uns die Schwester Agnes“. Bei der Vorstellung ihrer Erzieherin, Schwester Agnes, deutet die Informantin durch die Wirt-Perspektive, die Elisabeth einnimmt, wenn sie von der Erzieherin spricht, ein Erleben als Kind an. Elisabeth spricht für die anderen Kinder ihrer Gruppe, wenn sie sagt, das sei für „uns“, also für die Kindergartengruppe, „Schwester Agnes“ gewesen. Hier bestätigt sich die Identifikation Elisabeths mit ihrer Kindergartengruppe, und die Bedeutung der Gemeinschaft für die Befragte wird deutlich. Außerdem ist es denkbar, dass Elisabeth das eigene Individualitätsgefühl bzw. die eigene Perspektive zugunsten des Wir-Gefühls einbüßt.

Elisabeth kommt dann auf ihre eigene Beziehung zu dieser Erzieherin zu sprechen. Sie sagt, Schwester Agnes sei ein Mutterersatz gewesen. Das deutet auf eine starke emotionale Bindung Elisabeths zu ihrer Erzieherin und auf eine lange Verweildauer in der Einrichtung hin. Es stellt sich die Frage, ob die Interviewte einen Mutterersatz gebraucht hat. Zu der Beziehung Elisabeths zu ihrer Mutter wird bisher im Interview nichts ausgeführt. Vermutlich ist das, was Elisabeth in ihrer Erzieherin gesehen hat, ihre Vorstellung von einer guten Erzieherin. Die Bezeichnung Mutterersatz ist eine Umschreibung für Elisabeths Bild der idealen Erzieherin, die Elisabeth selbst als Kind gehabt und die in ihrem Leben eine wichtige Rolle gespielt hat. Elisabeth drückt das aus, indem sie sagt, die Erzieherin habe sie sehr geprägt. Wenn Elisabeth ausführt, durch Schwester Agnes sei ihr vorgelebt worden, was sie selbst einmal machen und wie sie sein wolle, wird ihr Berufsbild und ihre Vorstellung von einem gelungenen Leben an dieser Bezugsperson

konkret. Elisabeth hat diese junge Erzieherin als Vorbild angesehen und möchte dies genauso in ihrem späteren beruflichen und familiären Umfeld spiegeln und darstellen.

Bei der Darstellung ihrer beiden vorbildlichen Erzieherinnen werden Elisabeths Vorstellungen vom Erzieherinnenberuf und ihre Berufsidentität deutlich. Die Interviewte hat die Erzieherinnen in ihrem Kindergarten verehrt: Die beiden waren Personen in ihrem Leben, zu denen sie eine starke Bindung hatte und noch bis heute hat. Auf diese Erfahrungen in ihrer eigenen Kindergartenzeit ist es vermutlich zurückzuführen, dass Elisabeth den Beruf der Erzieherin auf das „Mütterlich sein“ als Kern des Berufsbildes ausrichtet.

Elisabeth geht an dieser Stelle des Interviews über die beschriebene Kategorie der Mütterlichkeit bei der Darstellung ihres Wunschberufes Erzieherin, für den es aus ihrer Sicht keine Alternative gab, nicht hinaus. Sie fasst den Abschnitt über die beglückende Begegnung mit den beiden für sie vorbildlichen Erzieherinnen zusammen und sagt: „das willst du auch mal machen“. „Das“ bezieht sich auf die vorangegangene Darstellung der Vorbildfunktion von Schwester Agnes. Elisabeth tritt gewissermaßen aus sich heraus und spricht hier nicht in der Ich-Form in dem Sinne: „Das will ich auch mal machen“; sie spricht stattdessen über sich aus einer Metaperspektive. Dabei könnte sie nicht nur den Beruf der Erzieherin im Blick haben, sondern einen Gesamtlebensentwurf meinen, der ein Leben wie das ihrer Erzieherin Schwester Agnes zum Vorbild hat.

#### **Segment 4**

*Bin dann .. innerhalb der Gemeinde dann auch in die Kinderstunde gegangen und ganz automatisch hat sich das ergeben, dass ich dann, als ich dann eigentlich aus dem Kinderstundenalter herausgekommen bin, auch dann dort mitgearbeitet habe und das hat mir sehr viel Spaß gemacht. Kindern Geschichten zu erzählen, mit denen zu spielen, das denen also auch vorzubereiten, mit anderen zusammenzuarbeiten. Hat sich das immer halt fortgesetzt bis ich dann eben äh ja zehnte Klasse kam.*

In ihrer biographischen Darstellung beschreibt Elisabeth nun, dass sie im Rahmen der evangelischen Kirchengemeinde in die Kinderstunde gegangen sei. Sie schließt damit an die Erzählung über ihren familiären christlichen Hintergrund an. Dass Elisabeth sagt, sie sei „auch“ in die Kinderstunde gegangen, legt nahe, dass sie neben der Kinderstunde noch andere Aktivitäten innerhalb der Kirchengemeinde wahrgenommen habe. Elisabeth beschreibt, wie es sich aus ihrer Sicht nach ihrem Herauswachsen aus der Kinderstunde ganz automatisch ergeben habe, bei den Kinderstunden als Helferin mitzuarbeiten. Von dieser Mitarbeit spricht nun die Informantin und führt aus, dass sie, als sie

nicht mehr selbst Teilnehmerin in der Kinderstunde der Gemeinde war, ehrenamtlich die Kinderstunde mitgestaltet habe. Elisabeth führt die zwei Ebenen ihrer Teilnahme und ihrer Mitarbeit in der Kinderstunde als Selbstverständlichkeit ein. Für sie ist es ein Automatismus, von der Ebene der Betreuten zur anderen Ebene der Betreuerin zu kommen.

Es habe sich automatisch so ergeben, sagt Elisabeth, dass sie in der Kinderstunde mitgearbeitet habe. Es gab sicherlich Faktoren, die ihre Wahrnehmung einer automatischen Abfolge geprägt haben, wie sie sich aus heutiger Sicht darstellt. Ein möglicher Grund könnte gewesen sein, dass sie von Verantwortlichen in der Gemeinde, z.B. von einem Pastor oder Mitarbeiter, gefragt wurde, ob sie Verantwortung im Rahmen der Kinderstunde übernehmen würde. Denkbar ist auch, dass es Jugendliche gab, die sich bereits in der Kinderstunde engagierten und von denen Elisabeth dann gefragt wurde, ob sie mitmachen würde. Vielleicht hat sie mit Gleichaltrigen die Idee entwickelt, diese Mitarbeit in der Kinderstunde zu übernehmen, ähnlich wie in der Situation, die Elisabeth weiter oben beschreibt, als sie mit einer Freundin Patenschaften für jüngere Hortkinder übernommen hatte. Die Informantin sagt, es habe ihr sehr viel Spaß gemacht, bei der Kinderstunde mitzuarbeiten. Damit beschreibt sie die Wichtigkeit der Gemeinde in ihrer Kinder- und Jugendzeit.

Elisabeth beschreibt nun ihre konkrete Mitarbeit in der Kinderstunde. Sie habe Kindern Geschichten erzählt, mit ihnen gespielt und diese Veranstaltungen vorbereitet. Das habe sie mit anderen zusammen gemacht. Bis zur Beendigung ihrer zehnjährigen Schulzeit, sie war damals 16 Jahre alt, hat Elisabeth die Mitarbeit in der Kinderstunde fortgesetzt.

Elisabeth hat zu dieser Zeit Gemeinschaftserfahrungen gemacht, aus denen sie Energie für und Freude an ehrenamtlicher Arbeit mit Kindern in ihrer Kirchengemeinde gewann. Analog zu ihrer Mitarbeit im Schulhort sind es Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, die sie bei der Gestaltung und Verantwortungsübernahme der Kinderstunden machte. Das ehrenamtliche Engagement und die Gemeinschaftserfahrung der jugendlichen Elisabeth stärkten ihr Selbstbewusstsein und verstärkten ihren Wunsch nach einer beruflichen Arbeit mit Kindern.

Wir vermuten, dass die von Elisabeth genannten Tätigkeiten in der Kinderstunde in ihrer heutigen Arbeit als Erzieherin von großer Bedeutung sind. Der Bezug zum vorherigen Segment liegt nahe, denn die Zusammenarbeit mit anderen Menschen und die Vorbildwirkung scheinen auch für die jugendliche Elisabeth – und nicht nur für das Kin-

dergartenkind – einen hohen Stellenwert zu haben. Die sich hier abzeichnende Kontinuität der Präferenzen in Elisabeths Leben von der Kinderzeit im Kindergarten bis zur Jugendzeit in der Kirchengemeinde deuten wir als die von der Informantin selbst mehrmals thematisierte automatisch-„natürliche“ Entwicklung ihrer biographischen Themenbezüge, die sich in der alternativlosen Berufswahl manifestiert.

### Segment 5

*Und dann gab's die Entscheidung, also die berufliche Entscheidung, was macht man jetzt. Und zu DDR-Zeiten gab es nicht allzu viel Möglichkeiten, entweder man wurde staatlich ausgebildete Erzieherin äh und das wollte ich eigentlich nicht, weil das war mir zu leistungsorientiert, zu festgelegt und ja das war nicht so. Hab aber durch ne Freundin, die eben drei Jahre älter war als ich (räuspern), erfahren, dass es eben auch im kirchlichen Bereich die Möglichkeit gibt, eine Ausbildung zur Kinderdiakonie, nannte sich das, zu machen. Das ist nun im Prinzip ne Erzieherinnenausbildung auf, in der Kirche, wo dann eben auch die kirchlichen und christlichen Werte mit vermittelt werden. Es gab ja auch kirchliche Kindergärten, die eben staatlich nicht anerkannt waren, in denen auch nur kirchliche Mitarbeiter äh dort eingestellt waren, und das war dann für mich eigentlich der Weg, wo ich dann wusste, den geh ich.*

Elisabeth erläutert den Schritt ihrer anstehenden Berufswahl zum Ende der zehnjährigen Schulzeit. Sie leitet die Darstellung der Entscheidung für einen Beruf mit der Frage ein, „Was macht man jetzt?“. An dieser Stelle der biographischen Darstellung Elisabeths scheint eine Auswahl von Berufsmöglichkeiten denkbar. Anders als in der bisherigen Darstellung, bei der es für die Befragte scheinbar keine Alternative zum Erzieherinnenberuf gegeben hatte, lässt Elisabeth hier Raum für andere Optionen. Sie führt aber nicht aus, ob es für sie überhaupt andere berufliche Optionen gegeben habe. Die Informantin nimmt einen Bezug zu ihrem Aufwachsen in der ehemaligen DDR auf und führt zunächst aus, dass es zu DDR-Zeiten nicht allzu viel Möglichkeiten der Berufswahl gegeben habe. Hier stellt Elisabeth freilich die Auswahlmöglichkeiten zwar als eingeschränkt dar, erweckt aber dennoch den Eindruck, es habe durchaus eine Palette von Berufswahlmöglichkeiten gegeben. Diese Spanne von Berufswahlmöglichkeiten wird von Elisabeth im nachfolgenden Nebensatz durch die Bemerkung, dass man „entweder“ – die hier angedeutete Alternative wird zunächst nicht benannt – staatlich ausgebildete Erzieherin werden konnte, wieder auf den Erzieherinnenberuf eingeschränkt.

Elisabeth führt den Gedanken vorerst nicht zu Ende, ihre eingeleitete alternative Wahlmöglichkeit, „entweder“ die staatliche Erzieherausbildung zu machen, wird anfangs nicht durch eine formal ausgewiesene Oder-Darstellung komplettiert. Die Informantin führt zunächst aus, dass sie diese staatliche Ausbildung nicht antreten wollte und be-



gründet dies damit, dass ihr die staatliche Erzieherinnenausbildung zu leistungsorientiert und zu festgelegt gewesen sei. Elisabeth verdeutlicht ihre Ablehnung gegenüber der staatlichen Erzieherinnenausbildung. Was Elisabeth mit der Leistungsorientierung meint, führt sie nicht aus.

Erzieherin-Sein war in der DDR ein Beruf, den Schulabgängerinnen mit sehr guten und guten Zeugnissen ergriffen. Die Zugangsvoraussetzung war ein Abschluss der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule, was dem Abschluss der mittleren Reife gleichwertig ist. Ob Elisabeth dieses sehr gute Abschlusszeugnis als Voraussetzung meint, wenn sie von Leistungsorientierung spricht, bleibt offen. Eine andere Lesart ist, dass Elisabeth in der staatlichen Ausbildung ihre Berufsvorstellungen von der Tätigkeit einer Erzieherin nicht erfüllt sah. Wir erinnern an Elisabeths Bild der idealen Erzieherin in Gestalt ihrer beiden eigenen Kindergärtnerinnen im vorangegangenen Segment, das von Mütterlichkeit dominiert und von der Vorstellung geprägt war, dass das gesamte Leben der Erzieherin eine Vorbildfunktion haben sollte. An diesem Bild Elisabeths wird deutlich, dass eine Erzieherinnenausbildung, die diese Idealvorstellungen nicht zu verwirklichen versucht, von Elisabeth abgelehnt wird zudem: die staatlichen Kindergärten in der DDR waren dem Ministerium für Volksbildung unterstellt und hatten klare Vorgaben, nach denen die Kindergartenpädagogik organisiert war. Dazu gehörten u.a. Bildungsziele wie die Stärkung der Sozialistischen Persönlichkeit und der Vorrang der Gemeinschaft vor den Interessen des Individuums. Sowohl die staatlich geprägte Ausbildung zur Erzieherin als auch die Erziehungsziele staatlicher Kindergärten widersprachen Elisabeths Vorstellungen von diesem Beruf.

Zu vermuten ist außerdem, dass Elisabeths Frauenbild nicht mit dem Frauenbild in der DDR harmoniert. Das Frauenbild in der DDR war bestimmt durch die Berufstätigkeit der Frau und die damit verbundene frühe außerhäusliche Kinderbetreuung. Das Modell der Mutter und Hausfrau existierte in der DDR offiziell nicht und widersprach der gesellschaftlichen Norm. Da diese Normen der Gesellschaft der DDR der staatlichen Erzieherinnenausbildung zugrunde lagen und vermittelt wurden, könnte es sein, dass die Befragte sich auch aus diesem Grund für den kirchlichen Weg der Kinderdiakonin entschied. Das christliche Familienideal, das vom Bild einer harmonischen Familie und sorgenden Mutter ausgeht, harmoniert mit der Lebenseinstellung von Elisabeth.

Die Befragte erfuhr nun über eine Freundin von der Möglichkeit der kirchlichen Ausbildung zur Kinderdiakonin. Die Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen

in der DDR, aber auch die Berufsausbildung, befanden sich fast ausnahmslos in der Hand des sozialistischen Staates und waren geprägt von dessen atheistischer Weltanschauung. Die Evangelischen Landeskirchen im Osten Deutschlands reagierten nach der Gründung der DDR 1949, um den qualifizierten Nachwuchs zu sichern, mit der Errichtung eigener Berufsausbildungen, z.B. zur Gemeinédiakonin, Kinderdiakonin, Wirtschaftsdiakonin oder Verwaltungsdiakonin. Ihre Berufswahl begründet Elisabeth im Folgenden mit der Aussage, ihr sei die Vermittlung der kirchlichen und christlichen Werte wichtig. Sie schließt erklärend an, dass es auch kirchliche Kindergärten gegeben habe, die staatlich nicht anerkannt waren, in denen nur kirchliche Mitarbeiter beschäftigt waren. Es gab in der DDR im Rahmen sowohl der evangelischen als auch der katholischen Kirche in der Tat Einrichtungen, die vom Staat als kirchliche Kindergärten geduldet waren, d.h. nicht anerkannt waren. Die Erzieherinnen, die im Rahmen einer der beiden christlichen Kirchen ihre Ausbildung machten, erhielten keine staatliche Anerkennung als Erzieherin, was bedeutete, nur in den kirchlichen Einrichtungen arbeiten zu können. Die staatlichen Einrichtungen blieben den kirchlich ausgebildeten Erzieherinnen versperrt. Die Entscheidung Elisabeths für diesen „engen“ und eingeschränkten Weg erzählt sie geradezu pathetisch und mit starker Bildsprache, wenn sie meint, das sei für sie der Weg gewesen, von dem sie wusste, dass sie ihn gehen werde.

Elisabeth war bei der Entscheidung, eine kirchliche Erzieherinnenausbildung zu absolvieren, ganz klar, dass sie als Konsequenz an kirchliche Einrichtungen gebunden sein werde. Mit der Wortwahl des Bildes vom Weg, von dem sie wusste, dass sie ihn gehen werde, macht Elisabeth die Lebensentscheidung deutlich. Sie entscheidet sich, innerhalb der Kirche und mit Kindern zu arbeiten. Hiermit werden die Parameter, die schon seit ihrer frühen Kindheit als berufswahlentscheidend von ihr dargestellt wurden, erneut bestätigt.

### Segment 6 | Teil 1

*Dann hab ich mich dort beworben und ja, dann die Aufnahmeprüfung bestanden. Die Ausbildung war in X-Stadt im Seminar für kirchlichen Dienst und das war für mich so ne Zeit, die mich sehr geprägt hat und an die ich mich nach wie vor sehr gern erinnere, weil das wirklich ne ganz, ganz tolle Zeit war. Wir waren also, ehm, das war eine sehr lockere Atmosphäre, die, das Verhältnis der Dozenten und Schüler das war sehr, ja teilweise auch schon sehr persönlich oft, also wir haben jetzt wirklich nen ganz, ganz schönes Verhältnis miteinander gehabt, wir konnten über viel Dinge reden, die Dozenten waren eigentlich immer für uns da und wir hatten nie so das Gefühl äh dass wir, ja wie soll ich (?) also wir waren wie ne Familie, würd ich mal sagen, ne. Wir haben in einem wunderschönen alten Haus gewohnt und hatten auch ne ganz tolle Hausmutter und das wirklich ne, wie ne*

*„Familiengemeinschaft und das prägt natürlich auch mit dem was man so an Idealen mitbringt und Vorstellungen. Wir hatten auch in unserer Zeit der Praktika und der Ausbildung ganz, ganz viele Möglichkeiten, unsere Ideen und Ideale auch auszuprobieren. Und na gut, ich hab jetzt nicht den Vergleich, wie es an den staatlichen Schulen war, aber ich denke, die waren sehr in ihrer Linie festgelegt und wir hatten wirklich ganz ganz viele Möglichkeiten, wo wir uns selber ausprobieren durften. Das fand ich natürlich sehr toll. Jeder hatte so seine eigene Stärke, jeder hatte so seine Dinge, die er besonders gut konnte, anderes nicht und da hat man sich sehr ergänzt, man hat viel voneinander gelernt, man hat miteinander gemacht und ja, das war für mich eine wirklich sehr, sehr schöne Zeit*

Im sechsten Segment spricht Elisabeth über ihre Berufsausbildung zur Kinderdiakonin. Die Informantin beginnt die Erzählung damit, sich beworben zu haben. Die Thematisierung der Bewerbung unterstreicht die am Ende des letzten Segments beschriebene Erkenntnis Elisabeths, ihren Weg gefunden zu haben. Sie hatte beschlossen, diesen Weg zu gehen. Folgerichtig war die Bewerbung an einer Ausbildungsstätte der evangelischen Kirche notwendig. Es fand eine Aufnahmeprüfung statt, über deren Inhalte Elisabeth keine Auskunft gibt. Die Informantin bestand die Aufnahmeprüfung und begann ihre Ausbildung als Kinderdiakonin in einem Seminar für den kirchlichen Dienst in X-Stadt. Ob es schwierig war, einen solchen Ausbildungsplatz zu bekommen, führt Elisabeth nicht aus. Da es eine Aufnahmeprüfung gab, ist davon auszugehen, dass es außer der Bedingung, evangelisch getauft worden zu sein und aktiv am Kirchenleben teilzunehmen, andere Aufnahmekriterien gab. Hier ist vermutlich insbesondere eine Eignung für die Arbeit mit Kindern geprüft worden. Elisabeth führt das nicht aus.

Gleich zu Beginn des Segmentes sagt Elisabeth, dass sie die Zeit der Ausbildung sehr geprägt habe und dass sie sich auch heute noch sehr gern daran erinnere. Damit gibt Elisabeth zu Beginn ihrer Erzählung über die Ausbildung einen Hinweis auf die Wichtigkeit ihrer Ausbildungszeit in X-Stadt. Es macht den Eindruck, als sei Elisabeth bei der Erinnerung an ihre Ausbildungszeit eingenommen von der prägenden Kraft ihrer Berufssozialisation. Denn bevor sie anfängt zu erzählen, was ihre erinnernden Gedanken sind, bekräftigt sie zum wiederholtem Male die Evaluation, wie toll diese Zeit für sie gewesen sei und dass das der Grund für ihre so angenehmen Erinnerungen seien.

Nach dieser Einführung in die Relevanz ihrer Ausbildungszeit beginnt Elisabeth einen Satz, den sie mit „wir waren also ...“ anfängt. Hier hält sie dann aber inne, bricht den Erzählfluss ab, macht eine kurze Sprechpause und beschreibt die Atmosphäre, die während der Ausbildung zwischen Dozenten und Schüler herrschte. An dem nicht vollendeten Satzanfang ist sichtbar, dass Elisabeth, während sie erzählt, ihre Gedanken sortieren

muss. Nach diesem nicht beendeten Satzfragment erwähnt Elisabeth, dass die Atmosphäre sehr locker gewesen sei; das Verhältnis zwischen Dozenten und Schülern beschreibt Elisabeth als sehr persönlich. Sie bekräftigt diese Beschreibung mit der Formulierung: „wir haben jetzt wirklich nen ganz ganz schönes Verhältnis miteinander gehabt.“

Elisabeth differenziert sodann ihre Darstellung, indem sie sagt, dass sie als Schülerinnen mit den Dozentinnen und Dozenten über viele Dinge reden konnten; letztere seien immer für die Schüler da gewesen. Elisabeth nimmt hier die Wir-Perspektive der Schulklasse ein. Elisabeth fasst das Verhältnis der Schüler zu den Dozentinnen und Dozenten als familienähnlich zusammen. Ihre Beschreibung des wunderschönen Hauses, in dem sie mit einer tollen Hausmutter wohnten, vergleicht sie ebenfalls mit einer Familiengemeinschaft. Es scheint, als wohnten Schüler, Dozentinnen und Dozenten und die Hausmutter, die vermutlich die Leiterin des Internats war, zusammen.

Auffallend an Elisabeth Darstellungsform ist die Verwendung der Steigerungsformen und Bekräftigungen. Ihr Sprachfluss ist stockender als in der bisherigen Darstellung. Das lässt den Schluss zu, dass Elisabeth ihre Gedanken über diesen Lebensabschnitt erst einmal ordnen muss und dass sie darüber noch nicht oft gesprochen hat. Denkbar ist auch, dass bei ihr so positive Emotionen ausgelöst werden, dass sie kaum in der Lage ist, inhaltlich zu erzählen, bevor sie nicht wiederholt klargestellt hat, wie toll, prägend, schön die Zeit der Ausbildung gewesen sei und bevor sie dies mehrfach und unter Verwendung des Superlativs vorträgt.

Elisabeth beginnt ihre Ausbildung nach Beendigung der zehnten Klasse. Sie müsste also zu Beginn der Ausbildung 16 oder 17 Jahre alt gewesen sein. Elisabeth lebt in der Ausbildungsstätte und nicht mehr zu Hause. Sie beschreibt im Interview das Erleben der Ausbildungszeit als eine sehr intensive Zeit. Das drückt die Informantin wiederholt mit den Worten aus, das habe sie geprägt. Die Gemeinschaft, die sie erlebt, sowohl zwischen den Schülerinnen als auch insbesondere zu den Lehrerinnen und der Hausmutter, lässt sie wiederholt von einem Familienempfinden dieser Beziehungen sprechen. Es scheint, als herrschte ein persönliches Verhältnis zwischen den Schülerinnen und Dozentinnen, das geprägt war von hohem Vertrauen – ein sowohl pädagogisches und auch menschliches Verhältnis, bei dem sich Elisabeth angenommen, aufgehoben und anerkannt fühlte.

Elisabeth äußert sich im ersten Teil der Darstellung zu den Ausbildungsinhalten dieser Zeit nicht. Elisabeth hätte auf bestimmte fachliche Erkenntnisse eingehen können oder erzählen können, welche Fächer ihr in Erinnerung geblieben seien. Das tut sie hier aber nicht. Elisabeths Erinnerungen sind zunächst bestimmt von den aufgeführten guten Beziehungen zu Dozentinnen und Mitschülerinnen. Ihre inhaltliche Darstellung zur Ausbildung beginnt Elisabeth dann damit, dass sie mitteilt, was man an Idealen und Vorstellungen in die Ausbildung mitbrachte und was man in Praktikumszeiten und in der Ausbildung, womit sie vermutlich den Schulunterricht meint, ausprobieren konnte. Elisabeth beschreibt, dass es viele Möglichkeiten gegeben habe, ihre Ideen und Ideale zu realisieren. Typisch an ihrer Darstellungsweise ist eine doppelte Bekräftigung wie z.B. „ganz, ganz viel Möglichkeiten“.

Elisabeth erinnert sich in ihrer Darstellung zunächst nicht an Inhalte, die sie neu erlernt hat; ihre Betrachtung ist stattdessen dominiert von der positiv erlebten Erfahrung, eigene Vorstellungen auf Praxistauglichkeit hin zu überprüfen. Elisabeth vollzieht diese Überprüfung gewissermaßen hypothetisch, da sie selbst darauf hinweist, den Vergleich nicht zu haben: den Vergleich ihrer Ausbildungserfahrung mit Erfahrung an der Ausbildung an staatlichen Fachschulen der DDR. Hier vermutet sie, dass „die sehr in ihrer Linie festgelegt waren“ und sich deren Schülerinnen nicht nach den eigenen Vorstellungen und Idealen, wie Elisabeth es von ihrer kirchlichen Ausbildung erfahren hat, ausprobieren konnten.

Elisabeth bekräftigt ihre positive Erfahrung mit der Ausbildung, die sie in der Darstellung nun auf die inhaltliche Ebene der Ausbildung im Sinne der Erprobung ihrer eigenen Ideen und Ideale, die zugleich die Ideale einer pädagogischen Wir-Gemeinschaft sind, bezieht. Elisabeth beschreibt, wie jede Auszubildende ihre eigenen Stärken hatte und diese auch einbringen konnte. Dabei schildert Elisabeth, dass sich die angehenden Kinderdiakoninnen in der Gruppe sehr gut ergänzt und voneinander gelernt hätten.

Elisabeth bestätigt wiederum ihre Darstellung, mit einem bekräftigendem „und ja“, indem sie ausführt, es sei für sie eine wirklich sehr, sehr schöne Zeit gewesen. Eine in gewisser Weise verklärende Darstellung der Vergangenheit ist hier in Betracht zu ziehen. Ohne auf einzelne Bereiche der Ausbildung in ihrer Erzählung einzugehen, bleibt die Informantin weitgehend im Kontext der Beschreibung der Stimmung, die in der Ausbildungszeit dominant war. Der wiederholte Vergleich des sozialen Ausbildungsarrangements mit dem Lebensbereich einer Familiengemeinschaft lässt darauf schließen,

dass der vertrauensvolle Umgang, bei dem sie sich in dieser Gemeinschaft geborgen fühlte, Elisabeth Stabilität und Selbstvertrauen gegeben hat. Ihre Verortung in Gemeinschaften, ob in der Familie oder in Seminargruppen, scheint Quelle ihrer Identität zu sein.

### Segment 6 | Teil 2

*Und ich könnt mir's eigentlich gar nicht anders vorstellen, es ist nach wie vor so ... Also wir haben das letztes Mal in der Dienstberatung miteinander besprochen, wie sind wir so zu dem Beruf gekommen sind und da hab ich so für mich festgestellt, dass war für mich genau der richtige Weg und ich würde das auch wieder so machen, das kann ich heute so wirklich 100%ig sagen.*

Das nun folgende Teilsegment hat die Funktion einer biographischen Kommentierung und Evaluation. Elisabeth legt dar, dass sie sich den Weg in den Beruf gar nicht anders hätte vorstellen können. Sie beginnt den Gedanken zu ergänzen, indem sie anfügt, dass dieses nach wie vor so sei, bricht jedoch den Erzählfluss ab und macht eine kurze Sprechpause. Sie führt den Gedanken nicht zu Ende. Elisabeth hat an dieser Stelle eine Erinnerung, die sie kurz sortieren und in Bezug zum Gesagten bringen muss.

Elisabeth verlässt die bisherige Darstellungslinie und beginnt von ihrer letzten Dienstberatung zu erzählen. Sie ist plötzlich in der Gegenwart ihres derzeitigen Berufslebens angekommen. In dieser Dienstberatung wurde besprochen, wie sie und ihre Kolleginnen in den Beruf gekommen seien. Elisabeth berichtet nicht, wie es anderen Erzieherinnen ging. Elisabeth bleibt bei sich und der Reflexion ihres biographischen Erlebens, wenn sie sagt, „ ...da hab ich so für mich festgestellt, das war für mich genau der richtige Weg...“.

Der Gesichtspunkt, dass Elisabeth zeitlich relativ kurz vor dem Interview über dieses Thema nachgedacht hat, könnte erklären, warum Elisabeth an viele Erzählpassagen stark bekräftigende Aussagen anheftet und damit die Bestätigung sichern möchte. Elisabeth spricht von genau dem richtigen Weg, den sie eingeschlagen habe; sie unterstützt dies durch die Aussage, dass sie es wieder so machen würde.

Die Interviewte beendet ihren Gegenwartseinschub in die Haupterzähllinie mit der Bekräftigung, dass sie heute wirklich „100%ig sagen“ könne, dieser Berufsweg sei für sie der richtige gewesen. Der letzte Satz dieses Segments deutet darauf hin, dass Elisabeth in jüngerer Vergangenheit über alternative Wege ihres Berufslebens nachgedacht haben könnte. Elisabeth sagt, dass sie bezugnehmend auf die Auseinandersetzung mit ihrem beruflichem Werdegang in der Dienstberatung zu dem Schluss gekommen sei, dass

selbst, wenn sie über einen gedanklichen Neuanfang nachdenke, von ihr wiederum der von ihr damals gewählte und beschrittene Weg gewählt würde. Elisabeth bringt damit den am Anfang des Interviews von ihr als sich automatisch ergebend eingeführten Weg ihres beruflichen Lebens in Bezug zu einer Rückschau auf ihre Berufswahl aus heutiger Sicht. Elisabeth hat zunächst aus der Perspektive des Kindes und dann der Jugendlichen ihren Berufswunsch, mit Kindern zu arbeiten, nachdrücklich herausgestellt, indem sie mehrfach formuliert hat, ihr Weg habe sich ergeben, sie sei hineingewachsen, sie habe sich nichts anderes vorstellen können. In der reflektierenden Rückschau wird von der erwachsenen Elisabeth die ergriffene Berufswahl „Kinderdiakonin“, d.h. eine evangelische Erzieherin zu sein, als der richtige Lebensweg bewertet.

### Segment 7

*Ja, die Ausbildung in X-Stadt, die ging vier Jahre und das erste Jahr war von sehr, sehr viel Praxis geprägt. Also wir hatten äh zum Anfang gleich nen Praktikum von nem viertel Jahr, wo man dann so noch so unbedarft in eine Einrichtung gekommen ist und dann erstmal so reingeschnuppert hat. Wie läuft das überhaupt in so nem Kindergarten und wie kann ich mich da einbringen, wo find ich da so meinen Platz, ohne jetzt so wirklich schon ganz spezielle Aufgaben übernehmen zu müssen? Hat man natürlich auch gehabt, aber ehm, dass man wirklich die Möglichkeit hatte zu gucken, ist es wirklich das Richtige. Und ja, also ich bin wirklich von Anfang an mit sehr viel Spaß an die Arbeit gegangen. Hab immer versucht meine eigenen Ideen und Ideale mit einzubringen, das ist natürlich nicht immer so einfach, wenn man dann auf die Situation in den Einrichtungen stößt und dann guckt, ja es funktioniert nicht immer alles so, wie man sich das vorstellt. Aber das ist natürlich jetzt nen ganz großer Lernfaktor und ja. Hab da eine sehr schöne Zeit in diesem Praktika erlebt, viele gute Kontakten gefunden, die ich teilweise heute noch pflege, auch außerhalb des Kindergartens. Man war dann natürlich dann irgendwo allein gestellt in dem Ort und dann musste man irgendwo Anschluss finden. Ich hab dann viel Anschluss gefunden in Gemeinden, in Gemeinden, hab dann Freundschaften geschlossen, die mich bis heute noch begleiten zum Großteil.*

Beginnend mit dem Wort "ja" verschafft sich Elisabeth eine kurze Pause, um sich an den Verlauf und die Erlebnisse ihrer Ausbildungszeit zu erinnern. Elisabeth verweist zunächst auf die Dauer der Ausbildung von vier Jahren. Sie beginnt anschließend vom ersten Ausbildungsjahr zu erzählen; von diesem sagt Elisabeth, es sei von sehr, sehr viel Praxis geprägt gewesen. Ihre Wiederholung des Adverbs „sehr“, verstärkt die Aussage über ihre Wahrnehmung des hohen Praxisanteils im ersten Ausbildungsjahr. Sie erzählt, dass gleich zu Beginn der Ausbildung ein vierteljähriges Praktikum zu absolvieren war.

Vor diesem Praktikum scheint nach den Ausführungen Elisabeths kein oder nur wenig theoretischer Unterricht stattgefunden zu haben. Elisabeth bestätigt diese Vermutung, indem sie sagt, man sei noch so unbedarft in eine Einrichtung gekommen und habe

dann erst einmal reingeschnuppert. Es ist davon auszugehen, dass Elisabeth dieses Praktikum in einem evangelischen Kindergarten absolvierte, der mit der Ausbildungsstätte, an der der theoretische Unterricht stattfand, zusammenarbeitete. Elisabeth machte ihre erste berufliche Erfahrung im Rahmen dieses Praktikums.

Wie im bisherigen Verlauf des Interviews deutlich wurde, arbeitete die Informantin schon von klein auf ehrenamtlich mit Kindern. Mit Beginn der Berufsausbildung hat sich ihre Perspektive der Arbeit mit Kindern geändert. Durch die bereits zuvor im Interview dargestellten Ausführungen Elisabeths zu ihren bisherigen ehrenamtlichen Tätigkeiten mit Kindern ist der Eindruck entstanden, dass die Informantin im Umgang mit Kindern versiert sei und klare Vorstellungen von ihrer Rolle im Kindergarten habe. Wenn Elisabeth jetzt bei der Beschreibung des ersten Praktikums davon spricht, „unbedingt“ in die Einrichtung gekommen zu sein, könnte sie damit meinen, dass die Praktikanten im theoretischen Unterricht nicht auf das Praktikum vorbereitet worden sind. Eine andere Lesart für den Ausdruck „unbedingt“ ist, dass Elisabeth offen für die neuen Anforderungen und Erfahrungen in der Praxiseinrichtung war oder aber die Praxis nicht immer ihren Vorstellungen entsprach. Elisabeth sagt, sie habe erst mal reingeschnuppert, wie es so in einem Kindergarten laufe. Damit wird eine gewisse Zurückhaltung und Vorsicht Elisabeths deutlich. Sie führt weiter aus, dass es für sie zu Beginn des Praktikums zu schauen galt, wie sie sich einbringen könne, wo sie ihren Platz fände, ohne schon spezielle Aufgaben übernehmen zu müssen. Elisabeth stellt ihre Rolle als Praktikantin zu Beginn ihrer Ausbildungszeit dar und beschreibt sich dabei als orientierend, offen und abwartend, einen Platz in dieser besonderen Position als Praktikantin suchend, ohne die volle Verantwortung übernehmen zu müssen. Elisabeth scheint die Rolle als Praktikantin anzunehmen.

Ob die Informantin zur damaligen Praktikumszeit ihre Rolle als Praktikantin tatsächlich wie dargestellt aufgefasst hat oder ob sie sie aus heutiger Perspektive reflektiert, bleibt offen. Es ist denkbar, dass Elisabeth die heutige Perspektive mitformuliert, da Elisabeth in ihrer Berufspraxis als Erzieherin bei der Arbeit mit Praktikanten eigene Erfahrungen gesammelt hat und möglicherweise ihr Bild einer guten Praktikantin in die Darstellung ihrer eigenen Person im Zuge der Erfahrung des ersten Praktikums einbringt.

Elisabeth eröffnet sich während der Wahrnehmung ihrer ersten Berufspraktikumsstelle auch die Möglichkeit der Überprüfung der Berufswahl zu diesem frühen Zeitpunkt der Ausbildung. Begünstigt wird die Prüfung, ob sie die richtige Wahl getroffen habe,



durch die Absolvierung des dreimonatigen Praktikums gleich zu Beginn der Ausbildung. Elisabeth fügt der unpersönlichen Man-Darstellung, dass „man“ die Möglichkeit gehabt habe zu schauen und zu überprüfen, ob man wirklich die richtige Berufswahl, getroffen habe, ihre persönliche Positionierung zum Beruf der Erzieherin in der Ich-Form an, indem sie sagt: „Und ja also ich bin wirklich von Anfang an mit sehr viel Spaß an die Arbeit gegangen...“. Das von Elisabeth bestätigende „und ja“ kann als positive Antwort auf die im Praktikum institutionell attestierte Frage nach der Richtigkeit der Berufswahl verstanden werden; die Darstellung der Informantin verleiht dieser Antwort sogar zusätzlichen Nachdruck und zusätzliche Überzeugungskraft. Elisabeths Darstellung ist eine Bestätigung der bisherigen eindeutigen Berufswahlentscheidung, die aufgrund positiver Erfahrungen im Berufsfeld neu bestätigt wird.

Elisabeth verweilt zeitlich und thematisch bei ihrem ersten Praktikum und bezieht dabei ihre eigenen Ideen und Ideale ein; dadurch bringt sie zum Ausdruck, dass ihre – christlich-konservativen Ideen und Ideale auch in der Praktikumszeit besonders wichtig waren. Elisabeth eröffnet damit das Spannungsfeld zwischen der offenen, sich orientierenden, lernenden Haltung einer Praktikantin, als die sie sich beschrieben hat, und einer mit eigenen Vorstellungen agierenden ehrenamtlichen Quasi-Erzieherin Elisabeth, die bereits Erfahrungen bei der Arbeit mit Kindern im ehrenamtlichen Bereich gesammelt und darüber hinaus eigene Sozialisationserfahrungen gemacht hat, an die ihr Berufswunsch und damit auch ihre Berufsvorstellung anknüpfen.

Elisabeth räumt ein, dass der Versuch, ihre eigenen Ideen und Ideale einzubringen, nicht immer einfach gewesen sei, „wenn man dann auf die Situation in den Einrichtungen stößt...“. Elisabeth deutet hier einen Gegensatz zwischen der Situation in den Einrichtungen und ihren Idealen an. Die Informantin scheint dabei ähnliche Erfahrungen auch bei Tätigkeiten in anderen Einrichtungen als denen des ersten Praktikums gemacht zu haben, denn sie spricht nur an dieser Stelle innerhalb des Segmentes von den Einrichtungen im Plural. Elisabeth führt die Erfahrung, mit den eigenen Ideen auf Widerstände zu stoßen, weiter und allgemeiner aus, wenn sie sagt, dass sie feststellen musste, es funktioniere nicht immer alles so, wie man sich das vorstelle. Dass Elisabeth in die Man-Darstellung wechselt, könnte darauf hindeuten, dass sie meint, diese Widerständigkeitserfahrung auch auf andere professionelle Arbeitssituationen generalisierend übertragen zu können, dass sie damit gewissermaßen eine allgemeine Wahrheit unter diesen – oder gar allen- professionellen Menschenberufen formuliert. Diese Lesart be-

stätigt sich in Elisabeths anschließender Erklärung, dass solche Erfahrungen ganz große Lernfaktoren seien. Sie beschreibt damit eine für geradezu jede Lebenssituation vom frühesten Kindesalter an gültige Erkenntnis, wenn sie sagt, dass nicht immer alles so funktioniere, wie man sich das vorstelle. Sie schließt an – und sie bezieht das vermutlich gerade auf die professionellen Menschenberufe – diese Erkenntnis sei ein ganz großer Lernfaktor.

An dieser Stelle der Darstellung über ihre Erfahrungen des ersten Praktikums kommen verschiedene Perspektiven Elisabeths zum Ausdruck, zum einen das oben angedeutete Spannungsfeld der offenen, sich orientierenden Elisabeth versus der Elisabeth mit klaren Vorstellungen und Idealen des Berufs. Mit ihren Vorstellungen und Idealen sei sie während des Praktikums auf Widerstand gestoßen; damit macht sie zur Praktikumszeit die wichtige Erfahrung des Praxiswiderstandes, der „inertia“ alles professionellen Handelns.<sup>113</sup> Ein professionelles Praktikum hat diese wichtige Funktion der Erfahrung des Praxiswiderstandes und der angeleiteten Reflexion darüber. Elisabeths Fokussierung auf diese Praxiswiderstände bekräftigen die oben dargestellte Lesart, nach der es möglich ist, dass Elisabeth die Rolle und Haltung einer Praktikantin aus ihrer heutigen Sicht als erfahrene Erzieherin beschreibt.

Elisabeth verändert nun schließlich innerhalb der Erzählung den Fokus, auf den sie im Zuge der Darstellung ihres ersten Praktikums blickt. Weg von der Erfahrung in der Praxiseinrichtung kommt sie auf die soziale Umgebung und auf ihre eigene soziale Einbettung zu sprechen. Elisabeth erinnert sich an eine sehr schöne Zeit, die sie erlebt habe. Sie habe viele gute Kontakte gefunden, auch solche außerhalb der Kindergarten – Kontakte, die Elisabeth teilweise heute noch pflege.

Sprachlich ist die Formulierung „Kontakte gefunden“ nicht gängig. Vielleicht wollte Elisabeth sagen, Freunde gefunden, dachte dann aber an eine oder mehrere Personen, die sie eigentlich nicht als „Freund“ bezeichnen würde, oder sie hatte zunächst die Formulierung „Kontakte geknüpft“ im Kopf, und sie macht sich während des Sprechens klar, dass es sich teilweise auch um mehr als beruflich – funktionale Kontakte gehandelt habe. Dass Elisabeth auch außerhalb der Praktikumeinrichtung Kontakte knüpfte, obwohl sie allein an einem Ort und ganz auf sich selbst gestellt gewesen war, deutet auf ihre kommunikativen und sozialen Kompetenzen hin. Elisabeth findet den Anschluss,

---

<sup>113</sup> Dies bedeutet die Trägheit hervorgebrachter Gewohnheiten und Sichtweisen, die der Entfaltung kreativer Handlungskompetenzen entgegensteht (Dewey 1980).

von dem sie sagt, dass sie ihn allein finden musste, wiederum in der Kirchengemeinde. Sie berichtet, viel Anschluss gefunden zu haben und auch Freundschaften geschlossen zu haben, die sie bis heute begleiten. Hier unterscheidet Elisabeth zwischen Freundschaften und Kontakten, die sie in dieser Zeit hatte. Elisabeth scheint sich in diesen drei Monaten des Praktikums einen Freundeskreis geschaffen zu haben, der es ihr leicht gemacht hat sich wohlfühlen. Sie knüpft dabei an ihre Erfahrungen in der Kirchengemeinde ihres Heimatortes an und nutzt die dort erworbenen Kompetenzen, um aktiv Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen und eingebunden zu sein. Freundschaftspflege scheint ihr wichtig zu sein, denn sie beschreibt, dass die damals gefundenen Freunde sie bis heute begleiten.

### Segment 8

*Ja, dann hatten wir eine theoretische Zeit, wo man so die ersten theoretischen wichtigen Dinge vermittelt bekommen hat und ab da war's für mich nach wie vor, genau, dass ich das werde, das ist mein Weg, den ich weiter geh.*

*Und ja interessant, weil wir hatten also in unserer Ausbildung wenig Lehrbücher, wir ham Dozenten gehabt, die, war halt bei Kirche so, dass auch viel westliche Kontakte da gepflegt wurden und geguckt wurde, wie wird dort gearbeitet, weil man sich ja doch in vielen Dingen von den staatlichen Schulen unterschieden hat. Schon allein durch die religiöse Sache, äh das ist ja nen Hauptbestandteil unserer Arbeit, nach wie vor. Heute noch und war damals auch schon so in den kirchlichen Kindergärten. Und ja dann war dann auch viel Spielraum und manchmal hatten wir so nen bisschen das Gefühl es wird auch mit uns experimentiert, was ist machbar, was ist nicht machbar, aber es war natürlich auch recht sehr spannend, weil wir hatten dann dadurch die Möglichkeit auch ma Neues auszuprobieren und ja dann, dann hat sich festgestellt, dass sich das in der Praxis vielleicht auch dort nicht so bewährt. Haben wir dann auch mit den Dozenten drüber gesprochen und dann wurde geguckt, wie man das anders verändern kann und besser machen kann, also es war nen sehr gutes Maß.*

Elisabeth beginnt dieses Segment mit der einführenden Überleitung „ja, dann“. Hiermit leitet sie zu einem anschließenden Gedanken über, den sie als „theoretische Zeit“ tituliert. Die Verwendung des einleitenden „dann“ wird von der Informantin als ein zeitlicher Markierer der Ausbildungszeit benutzt. Sie sagt damit, dass sich nach dem dreimonatigen Praktikum eine Zeit anschloss, in der sie und ihre Mitschüler theoretischen Unterricht hatten. Inhaltlich beschreibt Elisabeth die theoretische Zeit als die Zeit, in der man die ersten theoretischen wichtigen Dinge vermittelt bekommen habe. Was diese theoretischen Dinge an Denk- und Lerngegenständen beinhalten, lässt sie an dieser Stelle offen. Elisabeth ergänzt, dass es wichtige Dinge waren, die sie vermittelt bekommen habe.

Nach dieser Einführung in die von ihr so genannte „theoretische Zeit“ bestätigt sie die Ergreifung ihres Berufes erneut. Im Vergleich zu vorherigen berufsbestätigenden Formulierungen kommt Elisabeth hier in Formulierungsschwierigkeiten, die vermuten lassen, dass sie beim Sprechen merkt, dass sie eigentlich etwas anders ausdrücken möchte. Sie führt aus, „ab da war’s für mich nach wie vor, genau, dass ich das werde ...“. Elisabeth spricht bei der erneuten Bestätigung der Berufswahl in der persönlichen Ich-Form. Die Formulierung „ab da war’s für mich...“ ließe den Schluss zu, dass Elisabeth ihre endgültige Entscheidung für den Beruf erst in der Zeit der theoretischen Ausbildung getroffen habe. Dieser Zeitpunkt wird von Elisabeth jedoch anschließend in eine zeitliche Kontinuität mit den schon vorher getroffenen Entscheidungen für den Erzieherinnenberuf gebracht, indem sie sagt, dass es „nach wie vor...“. Hier bricht leider der Sprachfluss ab. Vielleicht spürt Elisabeth einen Widerspruch zwischen ihrer Aussage, dass es seit der theoretischen Ausbildung klar war, den Erzieherinnenberuf zu ergreifen, und den von ihr vorher wiederholt ausgesprochenen Bestätigungen ihrer Berufswahl, beispielsweise im letzten Segment, als sie über ihre erste Praxiserfahrung berichtet. Elisabeth lässt ein bekräftigendes „genau, dass ich das werde, das ist mein Weg, den ich weiter geh“ als wiederholte Bestätigung des Berufswunsches folgen. Hier spricht Elisabeth wie auch an anderen Stellen des Interviews, bei denen es um ihre Entscheidung, den Beruf der Kinderdiakonin zu ergreifen, geht, ganz persönlich von „ihrem“ Weg. Auch hier deutet das Sprachbild vom Weg auf eine Lebensentscheidung hin, die für Elisabeth anscheinend eine große Tragweite hatte.

Wenn Elisabeth an unterschiedlichen Anfangspunkten der Ausbildung, wie der praktischen und theoretischen Ausbildung, ihre Entscheidung für den Erzieherinnenberuf explizit thematisiert, hatte sie sich zwar schon vorher entschieden, jedoch angesichts der Tragweite, die sie dieser Entscheidung beimisst, scheinen für sie erneute Bestätigungen bei jeder begonnenen Etappe notwendig. Wir vermuten, dass die Wahl des Berufes „Kinderdiakonin“ für Elisabeth einer Berufung gleichkommt. Diese Vermutung wird durch die – in protestantischen Kreisen auch religiös – gedachte Metapher des Weges, von dem Elisabeth spricht, unterstrichen.

Nachdem Elisabeth den Bericht über die berufstheoretische Ausbildung begonnen und durch die nochmalige Bekräftigung der Berufswahlentscheidung unterbrochen hat, nimmt sie ihre Darstellungsaktivität der Beschreibung der theoretischen Ausbildung wieder auf. Beginnend mit den einleitenden Worten „und ja, interessant“ greift sie den

Erzählfluss ihrer Darstellung wieder auf. Elisabeth stellt voran, dass es eine Eigenart der Ausbildung gegeben habe, die aus ihrer Sicht nicht üblich war und von ihr als interessant bezeichnet wird. Elisabeth begründet, warum die Auszubildenden in der Ausbildungsstätte nur wenige Lehrbücher gehabt hätten und dass sie „Dozenten gehabt“ hätten, „die ...“. Hier vollendet Elisabeth den Satz nicht, fügt aber grammatisch unrichtig an, dass es bei der Kirche selbstverständlich gewesen sei, dass „viel westliche Kontakte“, gemeint sind Kontakte zu Menschen, insbesondere natürlich zu Fachleuten, in der ehemaligen BRD, gepflegt worden seien. Vermutlich ist von den Lehrenden der Ausbildungsstätte für Kinderdiakoninnen in X-Stadt mit Hilfe dieser Kontakte zum Westen – wahrscheinlich unterstützt durch Vorträge von West-Fachleuten – geschaut worden, wie im westlichen Teil Deutschlands die Ausbildung zur Erzieherin praktiziert wurde und wie dort Kindergartenpädagogik in der Praxis vollzogen wurde. Wir vermuten, dass Teile des Lehrmaterials, das die Dozenten nutzten, aus der BRD kamen. Diese Orientierung auf die Ausbildung und Praxis in der BRD gab es in den staatlichen Ausbildungsstätten der DDR nicht. Elisabeth fügt erklärend hinzu, „weil man sich doch in vielen Dingen von staatlichen Schulen unterschieden hat“. Die Informantin detailliert den von ihr beschriebenen Unterschied zwischen der evangelischen Ausbildungsstätte und den staatlichen Schulen der Erzieherinnenausbildung mit den Worten „schon allein durch die religiöse Sache“.

In den staatlichen Schulen gab es keinerlei Bildungsbereiche, die die Religion zum Thema machten. Die DDR war in ihrem Selbstverständnis ein atheistischer Staat, der in der Bildungs- und Erziehungsarbeit eine wichtige Aufgabe der sozialistischen Gesellschaft sah. Propagiertes Ziel der Erziehung war die sozialistische Persönlichkeit. Bei der Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit, die institutionalisiert in den Kinderkrippen, Kindergärten und Schulen stattfand, hatten religiöse Bereiche keinen Platz. Sie wurden vielmehr offen und unterschwellig diffamiert. Das gesamte Bildungswesen der DDR, (zu dem auch Kindergärten gehörten Kinderkrippen waren dem Gesundheitswesen zugeordnet), wurde durch das Ministerium für Volksbildung zentral gesteuert. Von dort wurden sowohl Inhalte der Ausbildung als auch die Erziehungspläne für die Arbeit in den Kindergärten vorgegeben.

Die evangelische Ausbildungsstätte, die Elisabeth besuchte, stellte einen diametralen Gegensatz zu den staatlich Fachschulen der Erzieherinnenausbildung dar. Den Gegensatz präzisiert Elisabeth, indem sie den Punkt der religiösen Erziehung benennt. Die Ausbil-

derung und Arbeit der Kinderdiakoninnen zielte in einem Schwerpunkt auf die religionspädagogische Arbeit mit Kindern, zu der neben Vermittlung von Wissen über christliche Religion auch die Verkündigung des Glaubens der christlichen Religion gehört.

Elisabeth fügt im Nebensatz an, dass dieses religiöse Engagement auch heute noch ein Hauptbestandteil ihrer Arbeit sei. Sie verwendet hier die Präsensform, spricht demnach in der Gegenwart und bekräftigt diesen Gedanken, indem sie anschließt, dass die „religiöse Sache“ nach wie vor ein Hauptbestandteil ihrer Arbeit sei. Hier stellt Elisabeth den Bezug zur Gegenwart her. Elisabeth weist aber auch im Interview noch einmal explizit darauf hin, dass der religiöse Bereich in kirchlichen Kindergärten aus ihrer Sicht auch heute eine dominante Rolle einnimmt: „heute noch und war damals auch schon so in den kirchlichen Kindergärten“. An den gerade erörterten Formulierungen wird deutlich, dass der religiöse Bereich ihrer beruflichen Tätigkeit für Elisabeth seit Beginn ihrer Arbeit eine wesentliche Rolle gespielt hat. Unter diesem Gesichtspunkt betrachtet, wird die Wahl und Entscheidung Elisabeths zum Beruf der Kinderdiakonin eine Lebensentscheidung für ihren christlichen Glauben, der sie sich vermutlich ein Leben lang verpflichtet fühlt. Diese Interpretationsperspektive verstärkt die Vermutung, dass die Berufswahl von Elisabeth emphatisch-tiefgehend als Berufung gesehen worden ist.

Elisabeth leitet zur nächsten thematischen Darstellungsaktivität des Segments mit einem die eigenen Gedanken sortierenden „und ja“ über. Den Erzählfluss über die theoretische Ausbildung aufnehmend, berichtet Elisabeth über ihr eigenes Erleben des ersten theoretischen Teils der Ausbildung. Sie beschreibt, dass es viel Spielraum gegeben habe, erklärt jedoch nicht näher, worin und wofür diese Freiräume bestanden hätten. Elisabeth könnte damit meinen, dass es weniger Vorgaben von Dozentinnen und Dozenten gab, als sie erwartet hatte; vielleicht nutzten die Lehrenden aber auch für Elisabeth ungewohnte Lehr- und Unterrichtsformen.

Elisabeth führt weiter aus und spricht in der Wir-Form, dass sie, die Schülerinnen, das Gefühl hatten, dass mit ihnen als Auszubildenden experimentiert wurde. Die Lehrenden hätten aus Elisabeths Blickwinkel probiert, was machbar und nicht machbar gewesen sei. Sie sagt weiter, dass es auch spannend gewesen sei, da sie dadurch die Möglichkeit gehabt hätten, Neues auszuprobieren. Eine kirchliche Ausbildungsstätte in der DDR war auf Kontakte und Unterstützung aus der BRD angewiesen. Das Lehrmaterial aus der BRD musste den spezifischen Gegebenheiten in der evangelischen Erzieherinnenausbildung der DDR angepasst werden. Diese Adaption könnte dazu geführt haben, dass

die Wahrnehmung bei den Auszubildenden entstand, dass experimentiert wurde und Neues ausprobiert werden konnte.

Der kirchlichen Ausbildung in der DDR lag ein christliches Menschenbild zugrunde, und es fand eine enge Zusammenarbeit mit kirchlichen Kreisen in der BRD statt. Im Rahmen dieser kirchlichen Ausbildung in der DDR wurden Bildungs- und Erziehungs-ideale auch durch die Dozentinnen und Dozenten verkörpert, und sie praktizieren eine Pädagogik, die auf der Grundlage von christlichem Humanismus, Demokratie, Partizipation und Achtung vor dem Leben stand. Die von Elisabeth während ihrer Schulkarriere im staatlichen Schulsystem erlebten pädagogischen Ideale wie Disziplin, Ordnung und Gemeinschaft und die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit standen den Idealen in der kirchlichen Ausbildungsstätte, wie Achtung der Individualität, dem Wunsch nach Mitbestimmung und der Auseinandersetzung mit anderen Meinungen gegenüber. Elisabeth war sich zu Beginn der Ausbildung vermutlich nicht bewusst darüber, dass die von ihr selbst als Schülerin und Auszubildende erlebten Ausbildungsstätten der Polytechnischen Oberschule und Berufsausbildung völlig verschiedene und entgegengesetzte Menschenbilder hatten und dass sich von diesen jeweils eine grundlegend andere Pädagogik ableitete.

Elisabeth sagt, nachdem sie berichtet hat, dass sie als Auszubildende Neues ausprobieren konnten, dass es sein könne, dass sich manches in der Praxis nicht bewährt habe. Hier bleibt Elisabeth in ihrer Darstellung unkonkret und erzählt nicht genau, was für Begebenheiten sie damit meint. Elisabeth beschreibt, wie mit den Dingen, die in der Praxis aus ihrer Sicht nicht funktioniert haben, umgegangen worden sei. Die Auszubildenden hätten auch mit den Dozenten darüber gesprochen, und dann sei jeweils geschaut worden, wie man etwas verändern und besser machen könne.

In der evangelischen Ausbildungsstätte schien ein partnerschaftlicher und konstruktiver Umgang zwischen Auszubildenden und Dozierenden zu herrschen. Wenn Elisabeth sagt, dass mit Lehrenden über Hindernisse und Probleme gesprochen werden konnte, unterstreicht das das von Elisabeth in einem vorangegangenen Segment beschriebene gute und persönliche Verhältnis zwischen den Auszubildenden und den Lehrenden. Elisabeth schließt die Passage über das Lehr- bzw. Lernverhältnis in der Ausbildungsstätte mit der Zusammenfassung ab, dass die wechselseitige Kritik und Anregung sowie die Rückspiegelung ein sehr gutes Maß und Gleichgewicht gehabt hatten. Elisabeth bewer-

tet mit diesem Resümee die Balance zwischen Anleitung, Eigeninitiative und Reflexion im Kontext der Ausbildung aus ihrer Sicht als sehr gut.

### Segment 9 | Teil 1

*Äh die Ausbildung insgesamt ging vier Jahre, dann warn nach dem ersten Jahr zwei Jahre, wo viel Theorie mit drankam, wo man dann so Wissen vermittelt hatte und als Abschluss hatten wir dann ein berufspraktisches Jahr, wo wir ein Jahr lang in eine Einrichtung gegangen sind, wo wir die Verantwortung für die Gruppe übernommen haben und wo wir dann all das, was wir in der Zeit gelernt haben und auch so an Potenzialen, uns genutzt haben, ausprobieren durften.*

Dieses Teilsegment beginnt Elisabeth mit der allgemeinen Beschreibung ihrer kirchlichen Ausbildung. Sie berichtet, dass die Ausbildung insgesamt vier Jahre gedauert habe. Nach dem ersten Ausbildungsjahr, das Elisabeth in den vorherigen Segmenten ausführlich beschrieben hat, gab es zwei weitere Jahre der Ausbildung, von denen sie sagt, „wo viel Theorie mit drankam, wo man dann so Wissen vermittelt hatte“. Elisabeths wesentliche Erinnerung an das zweite und dritte Ausbildungsjahr ist, dass sie viel Theorie gehabt habe. Ihr Einschub „mit drankam“ könnte ein Hinweis darauf sein, dass neben theoretischen Fächern auch praxisbezogene Fächer eine Rolle spielten. Elisabeths beschreibt die Theorie näher, wenn sie sagt, dass „man dann so Wissen vermittelt hatte“. Ob Elisabeth meint, dass sie sich aktiv Wissen angeeignet habe oder passiv Wissen vermittelt bekommen habe, wie sie im Interview zunächst sagt, bleibt offen. Anzunehmen ist, dass Elisabeth daran denkt, dass in den theoretischen Unterrichtsfächern ihrer Ausbildung Wissen vermittelt wurde, das sie aktiv anwenden und wiedergeben mussten. Auffallend ist, dass Elisabeth über diese zwei Jahre der Ausbildung eine zusammenfassende Darstellung mit den Termini „Theorie und Wissen“ gibt. Sie führt nicht aus, welche Fächer es gab, welche sie gemocht habe und welche weniger. Sie sagt, wenn sie über die zwei Jahre Berufsausbildung spricht, auch nichts über Freundschaften zu anderen Auszubildenden. Elisabeth führt auch nicht weiter aus, wie sich das von ihr im ersten Ausbildungsjahr beschriebene gute und familiäre Verhältnis in der Ausbildungsstätte entwickelte.

Anschließend an die Darstellung über das zweite und dritte Ausbildungsjahr kommt Elisabeth auf den Abschluss der Ausbildung zu sprechen. Sie berichtet, dass als Abschluss der Ausbildung zur Kinderdiakonin ein berufspraktisches Jahr angeschlossen worden sei, in dessen Kontext die Auszubildenden ein Jahr in eine Einrichtung gegangen seien. In diesen Einrichtungen des berufspraktischen Jahres hätten die Auszubildenden Verantwortung für die Gruppe übernommen. Wenn Elisabeth von Verantwor-



tung für die Gruppe spricht, meint sie vermutlich, dass sie als Erzieherin im Gruppendienst einer Einrichtung tätig war. Sie sagt hier nicht, ob sie allein für eine Gruppe zuständig war und so Verantwortung übernommen habe oder zusammen mit einer Erzieherin des Kindergartens in einer Gruppe gewesen sei und innerhalb eines Mentorinnenverhältnisses bestimmte Dinge eigenverantwortlich ausgeführt habe. Elisabeth formuliert, was sie aus ihrer Sicht als Auszubildende – sie spricht im Plural für ihre Mitschüler mit – in der Zeit des berufspraktischen Jahres in den Praxiseinrichtungen gemacht hätten. Die auszubildenden Kinderdiakoninnen hätten all das, was sie in der Zeit der theoretischen Ausbildung gelernt hätten, ausprobiert, und das, was die Auszubildenden an Potential gehabt hätten, habe von ihnen im berufspraktischen Jahr genutzt werden können. Elisabeths Darstellung bleibt auch bei der Beschreibung des letzten Teils der Ausbildung wie auch bei der Beschreibung des zweiten und dritten Ausbildungsjahres relativ abstrakt und vage. Sie sagt in diesem Segment nichts darüber, ob sie eine Mentorin gehabt habe und wie sie ihre berufspraktische Arbeit empfand, beispielsweise ob all das, was sie als Schülerinnen in der Zeit der theoretischen Ausbildung gelernt hätten und von dem sie sagt, sie hätten es in der Praxis ausprobiert, sich von ihr auch tatsächlich wirksam und flexibel anwenden ließ oder ob sie von sich als Praktikantin meine, durch die Ausbildung Handlungskompetenzen bekommen zu haben. Das Aussparen solcher detaillierteren inhaltlichen Beschreibungen könnte daran liegen, dass Elisabeth mit der Ausbildungsstätte in irgendeiner Form Probleme hatte. Andererseits ist eine abstrakt-vage Darstellung von intensiven Lerninhalten im Rahmen von Befragungen adoleszenter Persönlichkeiten relativ üblich, weil es um die Erfahrung intensivster Bildungsprozesse geht, bei denen die Erinnerung an die überwundenen früheren Stadien der Inkompetenz durch neue neuronale Engramme verlorengehen. Deshalb kann der Lernfortschritt gerade bei intensiven adoleszenten Bildungsprozessen kaum detailliert rekonstruiert und reflektiert werden – ein typisches Anzeichen intensiver Bildungs- und Wandlungsprozesse – wie auch hier: Elisabeth fügt der Darstellung, dass die angehenden Kinderdiakoninnen das in der theoretischen Ausbildung erworbene Wissen in der Berufspraxis „ausprobieren durften“, an, dass ihnen ihre Potenziale in der Zeit des berufspraktischen Jahres „genutzt“ hätten. Elisabeth könnte damit meinen, dass die Möglichkeiten, die jede Schülein hatte und die im Laufe der Ausbildung erweitert wurden, in der Praxis von Nutzen waren. Es ist zu vermuten, dass Elisabeth Handlungskompetenzen für die Arbeit mit Kindern in der Kindertagesstätte meint, die sie als Potentiale bezeichnet und die die Auszubildenden im berufspraktischen Jahr nutzen konnten.

**Segment 9 | Teil 2**

*Ja und das hab ich in A-Stadt absolviert, es war auch nicht nen ganz so einfaches Jahr, weil ehm ja ich hab dann nen bisschen so meine Probleme mit der (.) Leiterin gehabt, wir waren nicht so auf einer Wellenlänge, aber trotz allem muss ich sagen, hab ich in der Zeit sehr viel gelernt, wo ich's damals nicht so empfunden hab, also ich hab's als sehr schwierig und mehr glaub ich äh wenn ich's gekonnt hätte, hätte ich gern gewechselt, aber jetzt im Nachhinein denk ich, dass es auch ne sehr gute und wichtige Zeit war, in der man auch lernt einfach mit den Realitäten zurecht zu kommen und zu gucken, wie man Situationen, die vielleicht nicht so gelegen sind irgendwie, die man sich anders vorstellt, wie, wie man damit umgeht und das Beste draus macht.*

Das vorhergehende Teilsegment hat auch die Funktion einer Präambel für die nachfolgende Darstellung des Praxisjahres. Im nun folgenden Teilsegment berichtet Elisabeth, wie bereits angekündigt, über das letzte Jahr ihrer Ausbildung zur Kinderdiakonin. Es war ihr berufspraktisches Jahr. Bezugnehmend auf die Darstellung im letzten Teilsegment schließt Elisabeth mit einem „und ja, das hab ich in A-Stadt absolviert“ an. Vermutlich kommen hier Zugzwänge des Erzählens zum Tragen, denn die Informantin hat die Erzählung über das letzte Ausbildungsjahr als Ankündigung bereits eröffnet und leitet mit „und ja“ die detaillierte Darstellung ein.

Elisabeth teilt den Interviewerinnen nun Informationen mit, deren Darstellung zunächst vielleicht gar nicht im Detail beabsichtigt war. Damit die Erzählung nachzuvollziehen ist, sind sie aus Elisabeths Sicht nun aber notwendig. Die hier wirksamen Zugzwänge des Erzählens werden als Gestalterschließungszwang und Detailierungszwang bezeichnet. Elisabeth berichtet, es sei ein nicht so ein einfaches Jahr für sie gewesen, weil sie mit der Leiterin des Kindergartens, in dem sie das berufspraktische Jahr absolviert hat, Probleme gehabt habe.

Elisabeth verwendet in ihrer Darstellung ergänzende Wörter, wie „nicht nen ganz so einfaches Jahr“, oder „bisschen so meine Probleme“. Es fällt Elisabeth vermutlich schwer, die Problemlagen als solche zu benennen. Auffallend ist ihre vorsichtige, zurückhaltende Darstellungsweise des Konflikts. Elisabeth sagt zum Verhältnis zwischen ihr und ihrer Leiterin, dass sie nicht so auf einer „Wellenlänge“ gewesen seien. Was die Informantin meint, wenn sie sagt, sie seien nicht so auf einer „Wellenlänge“ gewesen, führt sie nicht weiter aus.

Überlegend, was Elisabeth mit dem Begriff „Wellenlänge“ gemeint haben könnte, sehen wir die Möglichkeit, dass die beiden Erzieherinnen sich vielleicht nicht gut verstanden haben oder dass sie das Gefühl gehabt haben könnten, nicht zueinander zu passen.

Wir vermuten, dass es auch um unterschiedliche pädagogische Vorstellungen von der Arbeit mit Kindern in der Kindertagesstätte gegangen sein könnte. Elisabeth gibt diesem Konflikt in der Erzählung keinen Raum; stattdessen ändert sie die Perspektive und blickt aus der Gegenwart zurück und versucht anscheinend dieser problembelasteten Zeit etwas Gutes abzugewinnen. Elisabeth bilanziert, „aber trotz allem muss ich sagen, hab ich in der Zeit sehr viel gelernt“.

Um diese Perspektive einzunehmen, brauchte Elisabeth zeitlichen Abstand, denn sie fügt selbstreflektierend ihre Empfindung zur Zeit des berufspraktischen Jahres hinzu, wenn sie sagt, dass sie es damals nicht so empfunden habe. Denn es war für sie damals sehr schwierig, mit der Kindergartenleiterin zu arbeiten. Wir vermuten, dass es Elisabeth in diesem berufspraktischen Jahr sehr schlecht ging und der Konflikt mit der Leiterin, die gleichzeitig ihre Mentorin gewesen sein könnte, enorm gewesen sein muss. Elisabeth drückt ihre Verzweiflung in der damaligen Situation aus, wenn sie erzählt, dass sie, wenn sie gekonnt hätte, gern gewechselt hätte. Elisabeth sagt nicht, warum sie die Praxiseinrichtung nicht wechseln konnte. Eine Lesart könnte sein, dass Elisabeth sich vor einer offenen Austragung des Konflikts gescheut hat. Sie berichtet nicht, ob sie mit ihrer damaligen Leiterin offene Auseinandersetzungen hatte oder ob sie ihre Verletzungen und ihre Verzweiflung gegenüber der Leiterin, anderen Kolleginnen gegenüber oder auch gegenüber Dozentinnen und Dozenten der theoretischen Ausbildungsstätte ausgesprochen hatte. Es scheint, als hätte Elisabeth sich in sich selbst zurückgezogen und ihr Leid ertragen.

Elisabeth wechselt nach diesen bedrückenden Andeutungen in der Erzählung wieder den Darstellungsmodus und bilanziert, anschließend an die bereits begonnene reflektierende Sichtweise, die Situation des damaligen Konflikts aus gegenwärtiger Perspektive. Elisabeth sagt, dass sie im Nachhinein denke, dass es eine sehr gute und wichtige Zeit gewesen sei, in der man gelernt habe mit den Realitäten zurecht zu kommen und zu schauen, wie man mit Situationen, die anders seien, als man sich das wünschte, umgehen und das Beste daraus machen könne.

Die Lernsituation, die Elisabeth in ihrem Resümee des Konflikts mit der Leiterin der Praxiseinrichtung beschreibt, bezieht sich auf den Umgang Elisabeths mit Situationen, die anders sind, als sie sich vorgestellt habe. Elisabeth berichtet, aus dem Konflikt im berufspraktischen Jahr gelernt zu haben, mit dem zurecht zu kommen, was sie als gegeben hinnehmen muss. Elisabeth geht bei ihrer Darstellung nicht auf die inhaltliche Ebene

ne des Konflikts ein. Möglicherweise liegt die von Elisabeth dargestellte Lernerfahrung nicht auf einer inhaltlichen Ebene der Auseinandersetzung, sondern eher auf einer operativen Ebene des Sich-Arrangieren-Müssens. Es scheint nicht wichtig, um welche Gegebenheiten es sich inhaltlich handelt, viel wichtiger ist es, das Beste daraus zu machen. Die gerade skizzierte Haltung Elisabeths lässt die Vermutung zu, dass Elisabeth gelernt haben könnte, anderen Menschen gerecht zu werden und Problemen eher defensiv zu begegnen, anstatt offensiv mit ihnen umzugehen, und dass Elisabeth, auch wenn sie in und an bestimmten Situationen leidet, versucht, für sich selbst Gutes aus leidvollen Erfahrungen mitzunehmen. Es muss hier auch darauf hingewiesen werden, dass Elisabeth keine Unterstützung durch eine außenstehende Praxisanleiterin oder gar Supervisorin erfahren zu haben scheint. Das ist sicherlich ein schwerer Mangel der Ausbildung. Vielleicht hätte eine solche Beratung sie zu einer aktiveren Gestaltung oder Bearbeitung des Konflikts ermutigen und anleiten können.

### Segment 10

*Und ja nach der Zeit dort in A-Stadt hab ich dann mein Diplom bekommen als, ne Anerkennung als Kinderdiakonin und hab mich dann in hier in G-Stadt beworben. Ja und bin dann in einen kleinen Kindergarten in G-Stadt gekommen, hab dort eine Gruppe von, (nachdenklich) wie viel Kinder waren's, 12 bis 15 Kinder; also sehr schön überschaubar und damals das war's eben auch reine Gruppen, nicht wie jetzt diese Altersmischung, sondern wir hatten diese reinen Gruppen und das war nen ganz anderes Arbeiten wie jetzt, .. doch ne sehr schöne Zeit.*

*Und hab dann, nach zwei Jahren, die ich dort gearbeitet hab auch für ein Jahr die Leitung übernommen und dann gemerkt, dass das nichts für mich ist äh und bin dann nach dem einem Jahr halt wieder ganz normal in die Gruppenarbeit übergegangen.*

Nach der, das Segment einleitenden gedanklichen Sortierung durch die Formulierung „und ja“, berichtet Elisabeth, dass sie nach der Zeit des berufspraktischen Jahres, welches sie in A-Stadt absolvierte, ihr Diplom bzw. die Anerkennung als Kinderdiakonin bekommen habe. Elisabeth unterscheidet bei ihrem Berufsabschluss sprachlich zwischen Diplom und Anerkennung, was darauf schließen lässt, dass ihr Abschlusszeugnis beides, das Diplom und die Anerkennung als Kinderdiakonin, umfasste. Elisabeth geht auf die beiden Zeugnisarten nicht näher ein. Mit der Anerkennung als Kinderdiakonin war anscheinend die Zulassung zur Arbeit als Erzieherin in kirchlichen Kindergärten verbunden.

Elisabeth führt aus, dass sie sich, nach ihrem Abschluss zur Kinderdiakonin in G-Stadt beworben habe. Die Formulierung, sie habe sich „hier in G-Stadt beworben“, ist ein Hinweis darauf, dass Elisabeth zum Zeitpunkt des Interviews in derselben Stadt, in der sie sich bereits nach der Ausbildung beworben hatte, arbeitet. Elisabeth berichtet, sie sei damals in einen kleinen Kindergarten in G-Stadt gekommen. Der kombinierte Hinweis, dass Elisabeth sich in G-Stadt beworben habe und dass sie in dieser Stadt in einen kleinen Kindergarten gekommen sei, lässt vermuten, dass es in G-Stadt mehrere kirchliche Kindergärten gegeben hat und dass der Einsatzort der Bewerberin zentral bestimmt wurde.

Elisabeth berichtet im Fortgang des Segmentes näheres über den Kindergarten, in dem sie nach ihrer Ausbildung tätig war. Es sei eine kleine Einrichtung gewesen, in der Elisabeth für eine Kindergartengruppe, mit 12 bis 15 Kindern, verantwortlich war. Die Gruppengröße ihres ersten Einsatzortes weiß sie nicht mehr sicher. Sie formuliert die Frage, „wie viel Kinder waren´s“ und versucht sich auf diese Weise zu erinnern. Sie schätzt es seien 12 bis 15 Kinder gewesen. Diese Gruppengröße sei für Elisabeth sehr schön überschaubar gewesen. An ihre Erinnerung an die damalige Gruppengröße schließt sie einen Vergleich mit der Gruppenstruktur der Gegenwart an, indem sie sagt: „damals das war's eben auch reine Gruppen, nicht wie jetzt diese Altersmischung, sondern wir hatten diese reinen Gruppe und das war nen ganz anderes Arbeiten wie jetzt...“. Elisabeth setzt die Erlebnisweise der Vergangenheit mit ihrem Erleben der Gegenwart in Kontrast. Für Elisabeth sei es „ein ganz anderes Arbeiten“ gewesen, als sie mit „reinen Gruppen“ gearbeitet habe. „Rein“ bezieht Elisabeth in ihrer Darstellung auf die Altershomogenität innerhalb der Kindergartengruppen. Sie führt aus, dass es einen Unterschied in der Arbeit als Erzieherin gebe, wenn man mit „reinen“ Gruppen, also altershomogenen, oder wenn man mit altersgemischten, also altersheterogenen Gruppen arbeite. Es scheint, als zweifle Elisabeth an der Sinnhaftigkeit altersgemischter Gruppen. Aus Elisabeths Sichtweise war die Arbeit mit den Kindern in altershomogenen Gruppen anscheinend besser.

Darüber hinaus ist die Gruppengröße der Kindergartengruppe ein weiterer Faktor, der einen Unterschied zwischen den damaligen Arbeitserfahrungen Elisabeths und ihren Arbeitserfahrungen zum Interviewzeitpunkt, auf den sie mit „jetzt“ Bezug nimmt, ausmacht. Eine Gruppengröße von 12 bis 15 Kindern, wie sie Elisabeth aus ihrer damaligen Einrichtung schildert, ist im Vergleich zu den Bemessungsgrößen für die pädagogi-

sche Arbeit in Kindertageseinrichtungen, wie sie im derzeit gültigen Thüringer Kindertagesstättengesetz (ThürKitaG) festgelegt sind, sehr klein. Üblicherweise sind zwei Erzieherinnen für eine Gruppe zuständig, dadurch verdoppelt sich die mögliche Kinderzahl pro Gruppe. Nach dem Thüringer Kindertagesstättengesetz ist eine Erzieherin für 15 Kinder im Alter von 3 Jahren bis zum Schuleintritt vorgesehen. Elisabeth führt nicht aus, dass sie mit einer anderen Erzieherin für die Gruppe zuständig gewesen sei. Sie beschreibt die Arbeit mit ihrer damaligen Kindergartengruppe als „sehr schön überschaubar“. Anscheinend hat sich Elisabeth bei der Arbeit mit der kleineren altershomogenen Gruppe wohl gefühlt, und wenn sie die Arbeit mit den heutigen Gruppenbedingungen vergleicht, entsteht der Eindruck, als wüsste sie sich die damaligen Bedingungen zurück. Unterstützt wird diese Vermutung durch ihre erst nach einer kurzen Sprechpause einsetzende und die Passage abschließende resümierende Aussage: „... doch ne sehr schöne Zeit“.

Elisabeth setzt ihre Erzählung über die Einrichtung, in der sie nach der Ausbildung gearbeitet hat, fort. Sie berichtet, dass sie nach zwei Jahren, die sie in diesem Kindergarten gearbeitet habe, auch für ein Jahr die Leitung des Kindergartens übernommen habe. Elisabeth ist demnach nach ihrer Ausbildung zwei Jahre lang im Gruppendienst des Kindergartens gewesen und nach diesen zwei Jahren Leiterin dieser Einrichtung geworden. Die Umstände, die sie Leiterin haben werden lassen, warum die Leiterinnenstelle zu vergeben war, ob Elisabeth sich um diese Position bemüht hat oder ob sie gefragt wurde, die Leitungsposition zu übernehmen, spart die Informantin aus. Denkbar ist, dass Elisabeth vom Träger der Einrichtung gefragt wurde und ihr gut zugeredet wurde, die Leitungstätigkeit zu übernehmen. Möglicherweise hat sie aus ihrem Selbstverständnis heraus, für andere da sein zu wollen, die Kindergartenleitung als Auftrag verstanden und angenommen. Vorstellbar ist außerdem, dass Elisabeth so gehandelt hat, wie es von ihr verlangt wurde. Elisabeth erzählt dann aber, nach einem Jahr habe sie erkannt, dass die Position der Kindergartenleiterin ihr nicht entsprach, und so sei sie wieder in den Gruppendienst übergegangen. Ähnlich wie Elisabeth nichts über die Umstände erzählt, wie sie in die Leitungsposition gekommen ist, erwähnt sie, außer, dass sie erkannt habe, dass Leitung nichts für sie sei, keine weiteren Gründe für den Rückzug aus der Position als Leiterin. Hier wäre interessant zu erfahren, was es für Gründe waren, die den Entschluss bewirkt haben, die Kindergartenleitung abzugeben.

Elisabeth war zwei Jahre nach Beendigung ihrer Ausbildung ungefähr 22 Jahre alt, also sehr jung für die Übernahme einer Einrichtungsleitung. Eine mögliche Lesart ist, dass Elisabeth die Chance, Leiterin zu werden, ergriffen hat, um ihre Vorstellungen von der pädagogischen Arbeit im Kindergarten in der Position als Leiterin besser umsetzen zu können. Da sie nach einem Jahr, also nach einer relativ kurzen Zeit, diese Leiterinnenposition wieder abgegeben hat, scheint Elisabeth schnell klar geworden zu sein, die Leitungsaufgabe nicht längerfristig übernehmen zu wollen. Vielleicht fühlte sich Elisabeth mit der Leitungsposition überfordert. Möglicherweise hatte Elisabeth innovative Ideen, die aus ihrer noch nicht lange zurückliegenden Ausbildungszeit herrührten und bei der Umsetzung ihrer Ideen stieß sie dann –so könnte man vermuten auf Widerstände erfahrener Erzieherinnen. Als Leiterin hätte Elisabeth Durchsetzungsstrategien entwickeln müssen. Möglicherweise ist ihr die Entwicklung solcher Leitungskompetenzen nicht in ausreichendem Maße gelungen. Vorangegangene Segmente, in denen Elisabeth ihr Verhalten in Konfliktsituationen geschildert hatte, lassen die Vermutung zu, dass sie in Konfliktsituationen auch als Leiterin eher zum Rückzug geneigt hat. Vermutlich begegnet Elisabeth Problemen weniger offensiv, sondern nimmt eine sich selbst zurücknehmende defensive Haltung ein. Vielleicht war Elisabeth auch von der Verwaltungsarbeit, die eine Leiterin neben der pädagogischen Arbeit erledigen muss, abgeschreckt und wollte deshalb die Leitungsposition wieder abgeben. Eine weitere Lesart ist, dass Elisabeth vom Träger oder einer Kollegin das Angebot bekam, die Leitungsposition abzugeben. Sie handelte in einem solchen Falle, wie es ihr vorgeschlagen wurde, und gab die Leitungsposition ab.

Elisabeth führt weiter aus, sie sei nach einem Jahr „wieder ganz normal in die Gruppenarbeit übergegangen“. Wie Elisabeth diesen Schritt empfunden hat, erfahren wir nicht. Vermutlich empfand sie diesen Schritt als etwas, was eben so war und in diesem Sinn als *normal*. Die im vorherigen Segment von Elisabeth formulierte Lernerfahrung: mit Realitäten zurecht zu kommen und das Beste aus Gegebenheiten zu machen, scheint auch in dieser Situation handlungsleitend gewesen zu sein.

### **Segment 11**

*Hab dann in der Zwischenzeit mein Mann kennengelernt, hab den auch geheiratet und haben dann unsere Kinder bekommen, so nach und nach, das heißt das ich dann zwischenzeitlich fast zehn Jahre zu Hause war, um mich der Erziehung meiner eigenen Kinder zu widmen, was ich sehr, sehr wichtig fand, ehm mich nicht um andere Kinder zu kümmern, sondern einfach ja meine, meine Familie war mir dann auch schon wichtiger. Und ehm der erste Junge war 89 geboren, dann kam eineinhalb*

*Jahre später das zweite Kind, war also vom Prinzip dann erst mal vier Jahre zu Hause; hab dann nen halbes/ dreiviertel Jahr wieder gearbeitet, aber auch nur verkürzt, einfach um wirklich Zeit für meine eigenen Kinder zu haben. Hab dann mein drittes Kind bekommen, meine Tochter, war dann wieder vier Jahre zu Hause, hab dann die Zeit auch wieder sehr genossen und genutzt.*

Elisabeth führt aus, sie habe in der Zwischenzeit ihren Mann kennengelernt. Ihre zeitliche Angabe „in der Zwischenzeit“ deutet darauf hin, dass Elisabeth ihren Mann in der Zeit der ersten Berufsjahre oder am Ende der Berufsausbildung kennenlernte. Elisabeth macht keine weiteren Ausführungen dazu, wie und wo sie ihren späteren Ehemann kennengelernt habe. Elisabeth führt zu ihrem Mann weiter aus, dass sie „den“ auch geheiratet habe. Die Erzählpassage Elisabeths über ihren Mann wirkt kurz und staccatoartig; das könnte ein Indiz dafür sein, dass Elisabeth zwar weiß, dass die Interviewerinnen sich für die gesamte Biographie interessieren, sie jedoch das Bedürfnis hat in erster Linie ihre berufliche Entwicklung darzustellen. Aus diesem Grund ist es möglich, dass Elisabeth den Bericht über ihren Mann kurz hält und die für sie wesentlichen Punkte zum Ausdruck bringt. Nachdem Elisabeth berichtet, ihren Mann kennengelernt und geheiratet zu haben, führt sie aus, dass „sie“, damit meint sie im Plural ihren Mann und sich selbst, ihre Kinder bekommen hätten. Sie fügt an, „so nach und nach“. Die Darstellung Elisabeths lässt vermuten, dass die Gründung einer eigenen Familie für die Informantin ein selbstverständlicher, nicht anders denkbarer und von ihr gewünschter Lebensentwurf ist, der ihrem christlichen Familienbild entsprach. Anscheinend stimmten Elisabeth und ihr Mann mit diesem Lebensentwurf überein.

Elisabeth sagt, sie und ihr Mann hätten ihre Kinder „so nach und nach“ bekommen. Das deutet auf eine relativ kurze Abfolge der Geburten der Kinder hin. Elisabeth scheint den Zeitraum der Geburten mehrerer Kinder als eine zusammenhängende Einheit erfahren zu haben. Elisabeth leitet aus der Beschreibung, nach und nach ihre Kinder bekommen zu haben, ab, dass das heiße, sie sei zwischenzeitlich fast zehn Jahre zu Hause gewesen, um sich der Erziehung ihrer eigenen Kinder zu widmen. Aus ihrer Formulierung, „das heißt“, wird ersichtlich, dass es für Elisabeth folgerichtig und notwendigerweise logisch war, dass sie, als die Mutter, zur Erziehung ihrer Kinder zu Hause blieb. Es scheint, als sei es für Elisabeth nicht vorstellbar gewesen, während der Zeit, in der ihre Kinder klein waren, arbeiten zu gehen. Dass Elisabeth im Interview den Bezug zu ihrer Berufstätigkeit aufrechterhält, wird an ihrem Erzähleinschub, „sie sei zwischenzeitlich fast zehn Jahre zu Hause gewesen“ sichtbar. Damit könnte sie die Zeit zwischen ihrer schon dargestellten ersten Phase der Berufstätigkeit und der von ihr noch darzustellenden zweiten



Phase der Berufstätigkeit meinen. Elisabeth weist in ihrer Darstellung ausdrücklich darauf hin, dass sie zu Hause war, um sich der Erziehung ihrer eigenen Kinder zu widmen. Die Formulierung: „der Erziehung ihrer eigenen Kinder“, macht ebenfalls einen Bezug zu ihrer Berufstätigkeit als Erzieherin deutlich. Elisabeth setzt mit ihrer Wortwahl die Erziehung anderer Kinder, denen sie sich in einer Einrichtung widmen würde, in direkte kontrastive Beziehung zu der Erziehung ihrer eigenen Kinder, denen sie sich zu Hause widmet.

Diese zwei Kinder- und Arbeitsbereiche scheint Elisabeth von ihrer Intention der Erziehungsaufgabe her gleich zu betrachten. In beiden Feldern der von ihr beschriebenen Erziehungsaufgaben, der institutionellen Erziehungsaufgabe in einer Einrichtung und der privaten Erziehungsaufgabe in der Familie, scheint Mütterlichkeit die von Elisabeth angenommene wichtigste erzieherische Kompetenz zu sein. Elisabeth bringt die beiden in ihrer Lebensgeschichte so wichtigen Erziehungsbereiche, Einrichtung und Familie, in eine Rangordnung, wenn sie sagt, dass sie es sehr wichtig gefunden habe, sich in den ersten Lebensjahren ihrer Kinder, nicht um andere Kinder zu kümmern, sondern um ihre eigenen Kinder. Diese von Elisabeth benannte Priorität der eigenen Kinder und ihrer Familie wird von ihr unterstrichen, indem sie sagt: „meine Familie war mir dann auch schon wichtiger“. Die Verwendung des Komparativs unterstreicht den abstuften Vergleich Elisabeths von institutionellem Erziehungsbereich und privatem Erziehungsbereich, die sie in kontrastive Beziehung zueinander setzt.

Elisabeth berichtet weiter über die Geburten ihrer Kinder. Der erste Junge sei 1989 geboren, das zweite Kind sei dann eineinhalb Jahre später gekommen. Die Geburtenfolge der ersten beiden Kinder war rasch. Dies erklärt Elisabeths Aussage, sie habe die Kinder „nach und nach“ bekommen. Die Zeit der Geburt des ersten und zweiten Kindes fiel in die Zeit der politischen Wende in der DDR. Elisabeth erwähnt den politischen Systemumbruch in ihrer eigenbiographischen Darstellung nicht, obwohl zu vermuten gewesen wäre, dass Elisabeth am Geschehen der friedlichen Revolution mehr oder weniger aktiv beteiligt gewesen war, da Elisabeth in evangelischen Kreisen verwurzelt war und seit ihrer Ausbildung in einer gesellschaftlichen Nische der DDR gelebt hatte und damit aktiv und ohne Repressalien des DDR-Systems im Schutz der Kirche leben und arbeiten können.

Elisabeth sagt an dieser Stelle des Interviews nichts über den Verlauf der Schwangerschaften oder der Geburten. Ihre Darstellung bezieht sich auf die zeitlichen Abläufe

zwischen der Kindererziehung zu Hause und ihrer Berufstätigkeit. Sie führt aus, dass sie aus Prinzip erst mal vier Jahre zu Hause gewesen sei; danach habe sie ein halbes oder dreiviertel Jahr gearbeitet. Elisabeth ergänzt, dass sie verkürzt gearbeitet habe, um „wirklich Zeit“ für ihre eigenen Kinder zu haben. Wenn Elisabeth sagt, dass sie „vom Prinzip“ zu Hause gewesen sei, ist das eine grammatikalisch ungewöhnliche Ausdrucksweise, die verschiedene Lesarten zulässt. Denkbar ist, dass Elisabeth sagen wollte, dass sie „vom Prinzip“ her erst einmal vier Jahre zu Hause blieb. Das würde bedeuten, dass sie nach einem Grundsatz gehandelt habe, der besagt, die Kindererziehung der ersten Jahre müsse von der Mutter erbracht werden.

Eine weitere Lesart ist, dass Elisabeth sagen wollte, dass sie „im Prinzip“ bzw. in der Regel erst mal vier Jahre zu Hause blieb, was bedeuten könnte, sie habe neben der Kindererziehung zu Hause noch andere Dinge gemacht. Zum Beispiel wäre denkbar, dass sie „im Prinzip“ zu Hause war, hat sich aber ehrenamtlich in der Kirchengemeinde engagiert. Noch eine andere Möglichkeit ist, dass Elisabeth weiß, dass sie sich in einem Spannungsverhältnis bewegt, in dem sie sich auf der einen Seite, resultierend aus der Erfahrung mit der Berufstätigkeit ihrer eigenen Mutter, vorgenommen hatte, es selbst mit ihren Kindern anders zu machen als ihre eigene Mutter und Zeit für ihre Kinder zu haben.

Auf der anderen Seite weiß Elisabeth aber auch, dass sie mit der Entscheidung der häuslichen Kinderbetreuung eine Position bezieht, die in der DDR unüblich gewesen ist und sich gegenwärtig in der gesellschaftlichen Diskussion befindet und dass sie nicht einschätzen kann, wie die Meinung der Interviewerinnen über die frühe Kinderbetreuung ist. Diese Lesart würde mit „im Prinzip“ im Sinne einer Unsicherheit Elisabeths gedeutet werden können.

Die Zeitspanne der zeitweilig wiederaufgenommenen Berufstätigkeit zwischen den häuslichen Kinderbetreuungszeiten Elisabeths war recht kurz; Elisabeths spricht von einem halben bzw. dreiviertel Jahr. In diesem Zeitraum ist es vermutlich nur schwer möglich, sich in ein zwar bekanntes, aber auch in vier Jahren verändertes berufliches Umfeld einzuarbeiten, zumal Elisabeth betont, nur verkürzt gearbeitet zu haben. Elisabeth bringt ebenfalls klar zum Ausdruck, dass sie verkürzt arbeitete, um „wirklich“ Zeit für ihre eigenen Kinder zu haben. An dieser Stelle fällt auf, dass Elisabeth betont, sie wünschte „wirklich“ Zeit für ihre eigenen Kinder zu haben. Von ihr wird nun noch einmal bestätigt, dass ihre eigenen Kinder Priorität gegenüber Kindern in einer Einrichtung haben, in

der Elisabeth beruflich tätig ist. Elisabeth sagt bei ihrer Darstellung nichts darüber, dass sich zwischenzeitlich ein politischer Systemwechsel vollzogen habe und dass es damit verbunden möglicherweise auch in ihrem eigenen Arbeitsfeld Veränderungen gab. Denkbar ist allerdings, dass in kirchlichen Kindergärten in der DDR keine Veränderung spürbar war, da diese Einrichtungen bereits in der Zeit der DDR anders als staatliche Einrichtungen gearbeitet haben. Elisabeth geht auf Veränderungen, die sich aus den Geschehnissen der politischen Wende ergaben, in ihrer Darstellung weder im privaten noch im beruflichen Bereich ein.

Elisabeth berichtet von der Geburt ihres dritten Kindes, ihrer Tochter, die sie dann bekommen habe. Sie schließt an, dass sie im Anschluss an die Geburt ihrer Tochter erneut vier Jahre zu Hause gewesen sei und sie die Zeit auch wieder sehr genossen und genutzt habe. Auch im Kontext der Geburt ihrer Tochter, die das dritte Kind in der Geschwisterfolge ihrer Kinder ist, thematisiert Elisabeth Schwangerschaft und Geburt nicht. Vermutlich war beides komplikationslos. Elisabeth hat bisher das Geschlecht ihres zweiten Kindes nicht erwähnt; da sie aber beim dritten Kind explizit auf das weibliche Geschlecht hinweist, wird klar, dass ihr zweites Kind, wie das erste Kind auch, ein Junge gewesen ist. Für Elisabeth ist die Erziehung ihrer Kinder zu Hause durch sie, die Mutter, ein wichtiger und tragender Pfeiler ihres Lebens. Dass Elisabeth die Zeit, die sie mit ihrer Tochter zu Hause war, wie vorher auch mit den beiden anderen Kindern, sehr genossen und genutzt habe, macht deutlich, dass sie sich wohlgeföhlt hat und dass sie Gefallen an dem intensiven Leben mit ihren Kindern gefunden hat. Die Bemerkung, dass Elisabeth die „Zeit genutzt“ hat, könnte darauf hindeuten, dass sie ihren beiden Söhnen, die bereits in der Schule gewesen sein müssten, Unterstützung geben konnte. Vielleicht hat sie sich aber auch in verschiedenen anderen Bereichen ehrenamtlich eingebracht und so die Zeit genutzt. Elisabeth macht darüber keine Ausführungen.

Elisabeth spart bei den Passagen über die Geburten ihrer Kinder und der Wichtigkeit ihrer häuslichen Kindererziehung ihren Mann, der zu Beginn des Segments eingeföhrt wurde, aus. Elisabeth macht keine Ausführungen darüber, wie das Familienleben organisiert war und welche Rolle ihr Mann in der Familie und Kindererziehung übernahm. Wir gehen davon aus, dass in Elisabeths Familie eine traditionelle Rollenverteilung zu finden war. Elisabeths Mann ging vermutlich in Vollzeit arbeiten und Elisabeth war für die Kindererziehung und den Haushalt zuständig. Dieser Darstellung folgend, verkör-

pert Elisabeth ein traditionelles Mutterideal, bei dem sie ihre Berufstätigkeit über einen langen Zeitraum von fast zehn Jahren zugunsten ihrer Kinder aufgegeben hat.

### Segment 12 | Teil 1

*Und ehm bin dann wieder eingestiegen (räuspern) und hab dann nach eineinhalb Jahren, wo ich wieder gearbeitet hab, wieder auf nur Teilzeitarbeit. Ehm bin ich dann hierher gekommen. Hab mich dann hier beworben in St. Marien, weil das für mich ne ganz neue Herausforderung war. Ich hab gehört es wird jemand gebraucht, hab mich beworben und ja hab dann nach meiner Probezeit auch ehm ne Festanstellung bekommen. Und da bin ich wirklich sehr sehr froh und dankbar drüber, weil das war schon nicht mehr so selbstverständlich dann irgendwo ne Anstellung zu bekommen. Und ich hab mich auch gleich sehr wohl gefühlt hier in diesem Haus, mit den Mitarbeitern, wir sind nen gutes Team, was die Arbeit miteinander betrifft, wir ergänzen uns, wir tauschen uns sehr gut aus und ja die Arbeit mit den Kindern macht mir nach wie vor großen, großen Spaß und große Freude und ich könnt mir nach wie vor nichts anderes vorstellen, was ich, was ich machen möchte.*

Elisabeth beginnt das nächste Segment mit dem Bericht über den Wiedereinstieg in ihre Berufstätigkeit als Erzieherin. Elisabeth führt aus, dass sie „dann wieder eingestiegen“ sei. An dieser Darstellungsweise wird sichtbar, dass Elisabeth den Fokus ihrer Darstellung auf ihre Erzieherintätigkeit in einer Einrichtung legt. Wenn sie sagt, sie sei wieder eingestiegen, ohne zu sagen in was, setzt sie bei den Interviewerinnen voraus, dass sie wüssten, was Elisabeth meint. Da Elisabeth sagt, sie sei „wieder“ eingestiegen, gehen wir davon aus, dass sie in ihre alte Einrichtung wieder zurückgekehrt ist. Es ist also der Kindergarten, in dem Elisabeth nach der Ausbildung zur Kinderdiakonin ihren Berufseinstieg vollzog und in dem sie in ihrer dreijährigen Tätigkeit zwischendurch ein Jahr die Leitung übernahm. Es müsste ca. das Jahr 1998 gewesen sein, als Elisabeth „wieder eingestiegen“ ist. Elisabeth berichtet nach einem Räuspern, sie sei dann nach anderthalb Jahren, in denen sie wieder in der Einrichtung des Berufseinstiegs gearbeitet habe, in die Einrichtung gekommen, in der das Interview stattfindet. Ihre Darstellung ergänzt sie um die Information, sie habe in diesen anderthalb Jahren, in denen sie in der ersten Einrichtung tätig war, wieder nur Teilzeit gearbeitet. Elisabeths Tochter war zum Zeitpunkt des beruflichen Wiedereinstiegs etwa vier Jahre alt und Elisabeth hat vermutlich, wie im vorherigen Segment geschildert, nach wie vor den Anspruch, für ihre Kinder da zu sein. Daher ist es naheliegend, dass es ihr eigener Wunsch war, nicht voll zu arbeiten. Elisabeth sagt nichts darüber, wie der Wiedereinstieg nach der langjährigen Pause für sie verlief. Vermutlich gab es in der Einrichtung, die sie ja von ihrer früheren Tätigkeit eigentlich gut zu kennen glaubte, viele Veränderungen. Es waren fast zehn Jahre vergangen, seit Elisabeth dort gearbeitet hatte. Ihre zehnjährige Erziehungszeit

hatte Elisabeth etwa vier Jahre vor dem dargestellten Zeitpunkt für ein halbes oder drei-viertel Jahr, vor der Geburt ihrer Tochter, unterbrochen. Aus Elisabeths eigenbiographi-scher Darstellung wird sichtbar, dass sie ihre aktive Berufstätigkeit selbst zehn Jahre zurückdatiert.

Elisabeth führt nun weiter aus, sie habe sich nach eineinhalb Jahren Berufstätigkeit als Erzieherin in dem Kindergarten ihres Berufseinstiegs, in dem Kindergarten St. Marien, beworben. Der Kindergarten St. Marien ist der Kindergarten, in der das Interview statt-findet und in der Elisabeth zum Interviewzeitpunkt arbeitet. Elisabeth berichtet, sie habe gehört, dass eine Erzieherin gebraucht würde, habe sich beworben und habe nach ihrer Probezeit auch eine Festanstellung bekommen.

Elisabeth begründet ihre Bewerbung in dem neuen Kindergarten damit, dass es eine ganz neue Herausforderung für sie gewesen sei. Inwiefern es eine Herausforderung ge-wesen sei, führt Elisabeth nicht aus. Anscheinend war in dem Kindergarten St. Marien einiges anders, als in dem Kindergarten, in dem Elisabeth bis dahin gearbeitet hatte, so dass Elisabeth die Arbeit in dem Kindergarten St. Marien als Herausforderung betrach-tete. Möglich ist aber auch, dass für Elisabeth bereits im Schritt der Bewerbung in einen neuen Kindergarten eine Herausforderung lag. Elisabeth sagt im Interview an dieser Stelle nichts darüber, ob es in dem alten Kindergarten einen Grund gegeben habe, über einen Wechsel des Arbeitsplatzes nachzudenken. Vorstellbar ist, dass sich in dem alten Kindergarten, den sie zu ihrem Berufseinstieg vor elf Jahren als klein und überschaubar, mit altershomogenen Gruppen arbeitend, beschrieben hat, einiges verändert hatte. Eli-sabeth konnte die Veränderungen in der Kindertagesstätte im Laufe der zehn Jahre, in denen sie nicht gearbeitet hatte, im Gegensatz zu ihren Kollegen, nicht aktiv mitvollzie-hen. Denkbar ist, dass es Elisabeth schwer fiel, mit den Veränderungen zurecht zu kommen, und dass sie, wie sie selbst sagt, „wieder einsteigt“ und möglicherweise das Bild ihrer Einrichtung von damals vor Augen habend, es am liebsten bewahren möchte. Vielleicht gab es in der alten Einrichtung auch Konflikte, denen Elisabeth aus dem Weg gehen wollte.

Nicht außer Acht zu lassen ist der Umstand, dass sich in der Zeit von 1989 bis 2001 in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen Entwicklungen vollzogen haben, die direk-ten und indirekt Einfluss auf die Berufstätigkeit einer Erzieherin haben, so z.B. der Wandel des politisch-gesellschaftlichen Umfelds und das veränderte Verhältnis von Kirche und Staat sowie die Diskurse der Frühpädagogik.

Elisabeth führt aus, sie habe gehört, es werde jemand gebraucht, daraufhin habe sie sich im Kindergarten St. Marien beworben. Nach ihrer Probezeit habe sie eine Festanstellung bekommen, worüber sie, Elisabeth, wirklich sehr froh und dankbar gewesen sei, weil es schon nicht mehr so selbstverständlich gewesen sei, eine unbefristete Anstellung im Kindergarten zu bekommen. Auffallend ist, dass Elisabeth davon spricht, sie habe gehört, da werde jemand gebraucht. Zu vermuten ist, dass Elisabeth von anderen Menschen dazu ermutigt wurde, sich zu bewerben. In Elisabeths bekräftigender Aussage, sie sei „wirklich sehr, sehr froh und dankbar“ gewesen, verwendet Elisabeth sprachlich neben dem unterstützenden „wirklich“, die Doppelung „sehr, sehr“. Der bekräftigende sprachliche Ausdruck könnte ein Hinweis auf die aus Elisabeths Sicht empfundene Erleichterung darüber sein, dass sie einen Einrichtungswechsel mit anschließender Festanstellung vollziehen konnte. Die von Elisabeth angeschlossene Dankbarkeitsbekundung wird nicht an eine explizit von ihr benannte Adresse gerichtet, sondern bezieht sich auf die Situation, dass die Bewerbung erfolgreich verlaufen ist, und wird von ihr mit folgenden Worten ausgedrückt: „weil das war schon nicht mehr so selbstverständlich, dann irgendwo ne Anstellung zu bekommen“. Wenn Elisabeth sagt, dass es nicht mehr so selbstverständlich gewesen sei, irgendwo eine Anstellung zu finden, verweist sie auf die Schwierigkeit, zu dieser Zeit als Erzieherin eingestellt zu werden.

Zu Beginn der 1990er Jahre gab es auf dem Gebiet der ehemaligen DDR einen massiven Geburtenrückgang und in dessen Folge wurden weniger Kindergartenplätze benötigt. Die Kindertageseinrichtungen mussten Personal reduzieren; gleichzeitig stieg die Kind-Erzieher-Relation kontinuierlich an, d.h. eine Erzieherin musste für mehr Kinder zuständig sein. Beide genannten Faktoren begünstigten den Personalabbau in den Kindergärten bis in die zweite Hälfte der 1990er Jahre. Zu dieser Zeit nahm die Geburtenrate allmählich zu, und der Bedarf an Kindergartenplätzen korrelierte. Allerdings war es gerade in strukturschwachen Gebieten Thüringens für Erzieherinnen weiterhin schwer, eine Anstellung zu finden.

Nachdem Elisabeth ihrer Freude und Dankbarkeit über die Einstellung in dem Kindergarten St. Marien Ausdruck verliehen hat, führt sie weiter aus, dass sie sich auch gleich sehr wohl gefühlt habe „hier in diesem Haus“. Elisabeth macht mit der Ausdrucksweise, „hier in diesem Haus“ klar, dass es sich um das Haus handelt, in dem das Interview stattfindet. Was es für Elisabeth heißt, sich wohlfühlen, beschreibt sie näher, wenn sie sagt, sie, die Mitarbeiter, seien ein gutes Team, was die Arbeit miteinander betreffe. Eli-

sabeth befindet sich im Erzähl- und Beschreibungsmodus der Gegenwart, als sie über das Verhältnis zu ihren Kolleginnen berichtet. Elisabeth könne mit ihren Kolleginnen gut zusammen arbeiten, sie würden sich ergänzen und sich sehr gut austauschen. Wenn Elisabeth sagt, die Kolleginnen ergänzten sich, deutet das auf eine bewusste Wahrnehmung der Stärken der jeweiligen Erzieherinnen durch Elisabeth hin und möglicherweise auf eine für Elisabeth angenehme Kommunikationskultur, die anscheinend eine Transparenz der jeweiligen Arbeit der Erzieherinnen einschließt. Elisabeth wechselt in die Darstellungsform der Gegenwart, obwohl Elisabeths Darstellung dieser Passage bei ihrer Anstellung in dem Kindergarten St. Marien beginnt, die zum Zeitpunkt des Interviews neun Jahre zurück liegt.

Elisabeth resümiert zum Abschluss des Segments über ihren beruflichen Wiedereinstieg nach zehn Jahren Unterbrechung der beruflichen Tätigkeit als Erzieherin, beginnend mit einem bestätigendem „und ja“, die Arbeit mit Kindern mache ihr „nach wie vor großen, großen Spaß und große Freude“. Wie auch in vorangegangenen Passagen, wiederholt Elisabeth das verstärkende Adjektiv, in diesem Fall das Adjektiv: „groß“. Sie verstärkt damit den Ausdruck ihres empfundenen Spaßes und ihrer Freude. Elisabeth führt fort, dass sie sich nach wie vor nichts anderes vorstellen könne, als mit Kindern zu arbeiten. Die Bestätigung ihrer Beruflichkeit ist vergleichbar mit derjenigen in dem Segment, in dem sie den Beginn ihrer Ausbildung zur Kinderdiakonin beschreibt. Das Faktum der zuvor von Elisabeth ausdrücklich und scheinbar ohne Bedauern zugunsten der Erziehung der eigenen Kinder zurückgestellte Berufstätigkeit – und damit die scheinbare zumindest zeitweilige Abwertung der Berufstätigkeit spielt bei der Darstellung der Empfindung und Bewertung der Berufsausübung von Elisabeth in dem Kindergarten St. Marien keine Rolle. Vermutlich ist Elisabeths Berufstätigkeit als Erzieherin für sie die einzige in Frage kommende berufliche Tätigkeit.

### Segment 12 | Teil 2

*Hab zwar manchmal so die Momente, wo ich dieses Gefühl hab, es wäre auch mal wieder ne Auszeit dran, um mich meiner eigenen Familie mehr widmen zu können, meinen eigenen Kindern. Ich hab inzwischen noch nen viertes Kind bekommen, der ist jetzt acht Jahre alt und der kommt im Moment manchmal doch nen bisschen kurz, weil jetzt die finanzielle Situation einfach auch bedarf, dass ich wirklich arbeite. Aber so von der Grundeinstellung her, meinen Idealen und Zielen, die ich auch noch nicht ganz aus den Augen verloren habe und all den Schwierigkeiten, die sich oft im Arbeitsalltag stellen und uns immer wieder herausfordern, da sind die mir wichtig, dass ich die auch noch behalte, (sehr leise) sonst ja, ja sonst glaub ich einfach kein Spaß mehr (?) und man verliert dann auch wirklich so das Ziel aus den Augen, also*

*man muss schon seine eigenen Ziele und Ideale bewahren, seine Träume und die immer wieder versuchen neu umzusetzen und einzubringen. ....*

Elisabeth beginnt den zweiten Teil des Segmentes, in dem sie ausführt, sie habe manchmal Momente, wo sie „dieses Gefühl“ habe, sich eine Auszeit nehmen zu müssen, um sich ihrer eigenen Familie, insbesondere ihren eigenen Kindern, mehr widmen zu können. Elisabeth beschreibt mit dieser Darstellung ihrer emotionalen Lage ein Spannungsfeld, in dem sie sich befindet. Das vorherige Teilsegment war demgegenüber bestimmt vom Wiedereinstieg in den Beruf Elisabeths als Erzieherin. Elisabeth war sehr zufrieden mit ihrer Arbeitsstätte, dem Kindergarten St. Marien. Sie ist mit ihrer eigenbiographischen Darstellung nunmehr in der Gegenwart angekommen. Der erste Teil des Segmentes wurde mit der Erkenntnis beendet, dass der Beruf der Erzieherin, anscheinend der einzige für Elisabeth in Frage kommende Beruf ist, den sie ausführen möchte. Am Anfang des zweiten Teils des 12. Segmentes scheint es nun, als halte Elisabeth inne. Sie berichtet von Momenten, in denen sie das Gefühl hatte, eine erneute Auszeit nehmen zu müssen. Denkbar ist, dass Elisabeth sowohl ihre Erziehungsaufgabe in der Einrichtung als auch in der eigenen Familie wahrnehmen möchte. Elisabeth beschreibt den gedanklichen Gehalt von „dieses Gefühl zu haben“ mit: „es wäre auch mal wieder ne Auszeit dran“. Elisabeth begründet ihren Wunsch nach einer Auszeit mit der Formulierung: „um für ihre Familie und ihre Kinder da zu sein“.

Vielleicht wünscht sich Elisabeth auch eine Auszeit, um mehr Zeit für ihre eigenen Bedürfnisse zu haben. Das sagt Elisabeth jedoch nicht ausdrücklich. Wir halten es für vorstellbar, dass die Momente des Innehaltens, die Elisabeth beschreibt, eine Sehnsucht nach einer Auszeit der zeitweiligen Freistellung von einem Spannungsfeld darstellen. Das Spannungsfeld, in dem Elisabeth möglicherweise agiert, besteht aus zwei Polen: einerseits dem Anspruch ihrer eigenen Kinder und andererseits dem Anspruch der Kinder in der Einrichtung. Es scheint, als lebe und agiere sie auf beiden Seiten mit Hingabe für die Kinder. Sowohl die familiäre Verantwortung als Mutter als auch die institutionelle Rolle als Erzieherin seien für sie anders nicht vorstellbar. Es ist denkbar, dass Elisabeth sowohl bei der Arbeit in der Einrichtung als auch bei der Familienarbeit zu Hause eine dienende und helfende Haltung einnimmt. Es scheint als wolle Elisabeth für Kinder da sein, um ihnen ins Leben zu verhelfen.

Elisabeth führt aus, sie habe inzwischen noch ein viertes Kind bekommen, das jetzt acht Jahre alt sei. Mit der Zeitangabe „inzwischen“ meint sie vermutlich die innerhalb der im letzten Segment dargestellten Jahre ihrer Berufstätigkeit in dem Kindergarten St. Mari-



en. Die Informantin berichtet, dass „*der* jetzt acht Jahre alt“ sei. Elisabeth hat demnach zum Interviewzeitpunkt einen acht Jahre alten Sohn, der ihr viertes Kind ist. Demzufolge hatte Elisabeth in dem Kindergarten St. Marien ein Jahr gearbeitet, bevor sie im Jahr 2001 ihr viertes Kind geboren hat. Elisabeth sagt an dieser Stelle im Interview nicht wie lange sie mit ihrem vierten Kind im Erziehungsurlaub war. Wir gehen davon aus, dass Elisabeth bei diesem Kind ebenfalls eine längere Zeit zu Hause geblieben ist. Wäre Elisabeth beim vierten Kind nicht mehrere Jahre zu Hause gewesen, würde uns das, aufgrund der im bisherigen Interviewverlauf dargestellten Priorität für ihre eigenen Kinder da sein zu wollen, verwundern.

Elisabeth bleibt in ihrer Darstellung in der Gegenwart und ergänzt, nachdem sie das Alter ihres jüngsten Sohnes genannt hat, dass er im Moment ein bisschen zu kurz komme. Elisabeth scheint ihrem jüngsten Sohn gegenüber ein schlechtes Gewissen zu haben. Sie würde gern mehr Zeit für ihn aufbringen können. Möglicherweise hatte Elisabeth für ihre drei älteren Kinder mehr Zeit zur Verfügung gehabt. Ob es für Elisabeth wichtig ist, allen vier Kindern das gleiche Maß an Zeit und Intensität entgegenzubringen, führte sie bisher nicht explizit aus. Aus der Darstellung ihrer Empfindung, dass der nunmehr achtjährige Sohn zu kurz komme, könnte man vermuten, dass es ihr wichtig sei, ihren vier Kindern gleichermaßen gerecht zu werden und dass sie das Gefühl hat, dass sei ihr bei ihrem jüngsten Kind nicht gelungen.

Denkbar ist außerdem, dass Elisabeths drei ältere Kinder, die zu Interviewzeitpunkt zwanzig, achtzehn und fünfzehn Jahre alt sind, viel Zeit und Aufmerksamkeit ihrer Mutter in Anspruch nehmen und dies der Grund dafür ist, dass Elisabeth äußert, der Achtjährige komme im Moment ein bisschen kurz. Elisabeth entschuldigt ihre Einsicht, das vierte Kind komme ein bisschen zu kurz, mit der finanziellen Situation der Familie. Elisabeth würde allenfalls zu Hause bleiben, wenn es der Familie finanziell besser ginge. Folglich hätte sie dann mehr Zeit für ihren Sohn. Elisabeth führt aus, dass es für die Familie finanziell notwendig sei, dass sie wirklich arbeite. Das Adjektiv „wirklich“ deutet auf die tatsächlich existierende finanzielle Notwendigkeit des zusätzlichen Einkommens Elisabeths hin. Womöglich würde das Einkommen ihres Mannes nicht ausreichen, um den Unterhalt für die sechsköpfige Familie sicherzustellen zumal zusätzlich zu vermuten ist, dass eine so gutbürgerliche Familie wie die Elisabeths auch ein Eigenheim erworben hat, (das abgezahlt werden muss). Denkbar ist, dass die Doppelbelastung, als Mutter für ihre Kinder da sein zu wollen und gleichzeitig als Erzieherin für die Kinder-

gartenkinder da sein zu wollen, Elisabeth unter Druck setzt. Elisabeth stellt im Interview eine Priorität der häuslichen Betreuung ihrer eigenen Kinder durch sie selbst dar. Elisabeth bliebe, wenn sie wählen könnte, für ihr viertes Kind zu Hause. Die freie Wahl, zu Hause zu sein oder berufstätig zu sein, habe sie in dieser Situation durch finanzielle Zwänge nicht gehabt. Die finanzielle Situation der Familie zwingt Elisabeth zur Berufstätigkeit.

Elisabeth fügt an, ihre eigenen Ideale und Ziele seien ihr *aber* wichtig. Die Formulierung „*aber*“ weist auf eine Zwangslage hin, in der sich Elisabeth befindet: Sie kann die Entscheidung der Berufstätigkeit nicht frei treffen, sie ist gezwungen, arbeiten zu gehen. Ihre Ideale und Ziele in ihrer Mutterrolle, in der sie immer für ihre Kinder da sein wollte, kann sie unter den Gegebenheiten, arbeiten zu müssen, nicht erfüllen; dennoch seien diese Ideale und Ziele wichtig. Dass Elisabeth ihre Ideale und Ziele „noch nicht ganz“ aus den Augen verloren hat, könnte auf einen Bedeutungswandel oder einen Bedeutungsverlust hindeuten. Elisabeths Ziele und Ideale stehen nicht unübersehbar vor ihr, sie scheinen hin und wieder aus dem Fokus gerückt zu sein. Die Gründe für die Überlagerung ihrer Ziele und Ideale sieht sie in „all den Schwierigkeiten“. Die von ihr gemeinten Schwierigkeiten bezieht sie auf den Arbeitsalltag. Sie legt dar, dass die Schwierigkeiten sie immer wieder herausfordern. Die Informantin wechselt innerhalb dieses Satzes den Numerus des Possessivpronomens: Sie spricht am Beginn des Satzes von „*meinen* Idealen“ und später von „Schwierigkeiten, die *uns* herausfordern“ und wiederrum „sind die *mir* wichtig“. In Elisabeths Darstellung lässt sich erkennen, dass sie in der Ich-Perspektive spricht, wenn sie von ihren Idealen spricht oder darauf Bezug nimmt. Wenn Elisabeth vom Arbeitsalltag spricht, der Schwierigkeiten birgt, „die uns immer wieder herausfordern“, spricht sie vermutlich von sich und ihrem Mann in der Rolle als Eltern, die trotz der Schwierigkeiten, die der Arbeitsalltag birgt, viel Zeit mit ihren Kindern verbringen möchten und gute Eltern sein wollen. Anderenfalls könnte sich Elisabeth auch auf ihre Kolleginnen im Kindergarten beziehen, die auf ähnliche herausfordernde Schwierigkeiten stoßen. Elisabeth konkretisiert an dieser Stelle des Interviews ihre Ziele und Ideale nicht, ebenso wie sie die Schwierigkeiten nicht näher beschreibt. Die Wahrung ihrer Ideale und Ziele seien wichtig, da sie sonst keinen Spaß mehr habe.

Auffallend an Elisabeths Darstellung dieser Passage ist die leiser werdende Stimme der Informantin. Elisabeth macht einen nachdenklichen Eindruck; es scheint, als würde ihr im Moment des Sprechens bewusst, dass Anspruch und Wirklichkeit sowohl in ihrer

Rolle als Mutter als auch in ihrer Berufstätigkeit als Erzieherin auseinander driften. Elisabeth schließt an: „und man verliert dann auch wirklich so das Ziel aus den Augen“. Damit scheint sie sich einzugestehen, dass sie es vermutlich nicht schafft, ihren eigenen Vorstellungen vom Muttersein in der Familie und vom Beruf einer Erzieherin in der Praxis gerecht zu werden.

Elisabeth beendet dieses Segment mit einer Rückbesinnung auf ihre Ziele und Ideale, von denen sie sagt, sie müsse sie bewahren. Elisabeth hat bisher von ihren Idealen und Zielen gesprochen; sie ergänzt diese Begriffe nun um den Begriff ihrer Träume. Von ihren Träumen sagt Elisabeth, sie müsse immer wieder neu versuchen, diese umzusetzen und einzubringen. Ideale, Ziele und Träume sind Begriffe, mit denen Elisabeth ihren Anspruch als Mutter und Erzieherin beschreibt.

Ideale sind vom Gedanken der Vollkommenheit einer bestimmten Sache oder Situation erfüllt. Der Erfüllung dieser Vollkommenheit kann man nicht vollständig, sondern nur annähernd genügen. Die Verwendung des Substantivs „Ideal“ wird somit als Kriterium für die Annäherung verwendet. Elisabeth verwendet im Interview die Termini, „Ideal“ und „Ziel“ meist zusammen, als ergänzten sich beide Begriffe. Ein Ziel kann entgegen einem Ideal eine konkret erfüllbare Sache oder Situation sein. Es könnte aus einem bestimmten, nicht vollständig erfüllbaren Ideal ein erfüllbares Ziel abgeleitet werden. Wenn Elisabeth jedoch Ideal und Ziel als gleichwertige Vollkommenheitsmuster betrachtet, ist das Bewusstsein der Erfüllung eigentlich überhaupt nicht erreichbar.

Anscheinend besteht eine Differenz im Anspruch, den Elisabeth an sich sowohl als Mutter als auch als Erzieherin hat, und der von ihr wahrgenommenen Wirklichkeit. Elisabeths Wunsch nach der Erfüllung ihres Ideals im Sinne eines Vollkommenheitsmusters könnte der Grund für die dargestellte Unentschiedenheit Elisabeths sein. Denkbar ist eine Überforderung Elisabeths, da sie es weder im Familienalltag noch im Kindergartenalltag schafft, ihren Idealen zu genügen. Anscheinend trennt sie dabei nicht immer zwischen erreichbaren Zielen und unerreichbaren Idealen. Denkbar ist, dass Elisabeth den Wunsch einer Auszeit verspürt, da, sowohl im Beruf als auch zu Hause, der unauflösbare Widerspruch zwischen ihrem Wunsch nach Erfüllung eines gedachten Vollkommenheitsmusters ihrer Ideale und der erlebten unvollkommenen Alltagswirklichkeit von Elisabeth bis zur Erschöpfung gelebt wird. Vermutlich befindet sich Elisabeth in einer verdeckten Verlaufskurve des Erleidens, die von ihr als solche jedoch noch nicht wahrgenommen worden ist.

## Coda

*Ich hoffe, dass ich noch lange, lange diese Arbeit tun kann, weil das ist wirklich was ganz Tolles. Man sieht, wie die Kinder sich entwickeln und wie weit man selbst da eben auch Einfluss drauf nehmen kann, in der Entwicklung der Kinder, die Entwicklung ihrer Persönlichkeiten und mitzuhelfen an ihrem Wachsen und Reifen und ihnen wirklich Dinge mit auf den Weg geben, die sie wirklich ihr ganzes Leben lang begleiten und das ist auch diese Verantwortung auch immer wieder neu (5). Es war für mich (lachen) (?). Ja. das war so, so das.*

Elisabeth leitet mit der nachfolgenden Coda das Ende ihrer eigenbiographischen Stegreiferzählung ein. Sie hoffe, noch „lange, lange“ diese Arbeit tun zu können, und begründet die beschriebene Hoffnung damit, dass die Arbeit als Erzieherin was wirklich „ganz Tolles“ sei. Auffällig in dieser Passage ist der wiederholende Gebrauch von „lange, lange“ und die Verstärkung, dass ihre Arbeit „wirklich ganz toll“ sei.

Wie auch in den vorangegangenen Segmenten, in denen Elisabeth ihren Berufswunsch, ihre Ausbildung und ihre Berufstätigkeit immer wieder mit Hilfe von Wortdoppelungen beschrieben hat, weicht sie auch zum Ende ihrer Erzählung, nicht von dieser Darstellungsform ab. Mit Hilfe von Wortdoppelungen möchte Elisabeth ihren Worten vermutlich Nachdruck verleihen. Die Frage, die sich stellt ist jedoch, warum sieht Elisabeth sich zum Gebrauch der stilistischen Verstärker veranlasst? Eine mögliche Antwort ist im Kontrast des zuvor dargestellten Antagonismus zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu finden. Es scheint, als wolle Elisabeth mit der ausgedrückten begrifflichen Stärke ihr Berufsideal hochhalten und als müsse sie auf jede von ihr erfahrene und zuvor erzählte bzw. auch argumentativ eingeräumte (es geht nicht nur um Enttäuschungen im Beruf, sondern auch in der Familie) Einschränkung ihres Ideals mit doppelter oder verstärkter Vehemenz reagieren.

Elisabeth begründet nun, warum sie diesen Beruf noch lange ausführen möchte. Die Informantin formuliert eine zusammenfassende Essenz dessen, was für sie den Beruf einer Erzieherin ausmacht. Hierin bündeln sich die in der Erzählung von Elisabeth bisher aufgeschichteten Charakterisierungen ihrer Beruflichkeit, die eine Wechselseitigkeit von Erfahrungen und Eigentheorie darstellen und den Kern von Elisabeths Berufsidentität nachzeichnen. Elisabeth drückt aus, was für sie das Einzigartige an ihrem Beruf ist: man sehe, wie die Kinder sich entwickeln, und man selbst, als Erzieherin, könne Einfluss nehmen auf die Entwicklung der Kinder und auf die Entwicklung ihrer Persönlichkeiten. Elisabeth beschreibt hier zunächst zwei Ebenen, auf denen sie sich als Erzieherin agieren sieht: Zum einen beobachtet sie die Entwicklung der Kinder, und zum

anderen nimmt sie Einfluss auf die Entwicklung der Kinder. Elisabeth spezifiziert, worauf sie als Erzieherin Einfluss im Kontext der Entwicklung der Kinder habe: Eine Erzieherin habe Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit des Kindes und könne beim Wachsen und Reifen der Kinder mithelfen. Darüber hinaus könne sie den Kindern „Dinge“ mit auf den Weg geben, die die Kinder ihr ganzes Leben lang begleiten. Elisabeth ist sich der Tragweite des Einflusses einer Erzieherin auf die Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder offenbar voll bewusst. Sie schließt resümierend an, dass die aus dem enormen Einfluss einer Erzieherin resultierende Verantwortung für die Entwicklung eines Kindes immer wieder neu durch die Erzieherin wahrgenommen werden müsse.

Nach diesem in der unpersönlichen Man-Form dargestellten Statement Elisabeths zum Einfluss der Erzieherin auf die gesamte Entwicklung eines Kindes und der sich daraus ergebenden Verantwortung, die eine Erzieherin habe, macht Elisabeth eine etwa fünfsekündige Sprechpause. Sie schließt ein persönliches Resümee, das durch Lachen begleitet ist, an. Leider ist diese Stelle des Interviews unverständlich. Elisabeth beendet die eigenbiographische Stegreiferzählung mit den Worten: „Ja, das war so, so das.“

### **Nachfrageteil**

*II: Sie haben uns ja jetzt ihren beruflichen Werdegang berichtet. Ehm, wir sind daran natürlich sehr interessiert. Wir sind auch an ihrer Lebensgeschichte interessiert. Also was ist passiert, wie war das bei Ihnen früher zu Hause, wie war das mit Ihren Eltern, wie war das mit Ihren Geschwistern, wie war das, als Sie Ihren Mann kennengelernt haben oder haben Sie ein Haus gebaut, haben Sie sich nen Auto gekauft oder. Also so Dinge, an die Sie sich erinnern, wo Sie sagen, das ist eigentlich mein Leben*

Nach einer längeren Sprechpause der Interviewten beginnen die Interviewerinnen mit dem Nachfrageteil des Interviews. Die Interviewerinnen melden der Informantin zurück, dass diese ihren beruflichen Werdegang berichtet habe und bestätigen ihr diesbezügliches Interesse. Die Interviewerinnen führen weiter aus, dass sie darüber hinaus auch an der Lebensgeschichte der Informantin interessiert seien.

Problematisch an der Interviewführung ist die in der Formulierung der Interviewerinnen, „wir sind auch an ihrer Lebensgeschichte interessiert“ unterstellte Trennung zwischen beruflichem Werdegang und der Lebensgeschichte Elisabeths. Die Interviewerinnen geben verschiedene thematische Impulse, an denen die Informantin anknüpfen kann. Die Beispiele beziehen sich auf die Herkunftsfamilie der Informantin. Außerdem erweitern die Interviewerinnen das Themenfeld, indem sie weitere Impulse aufzählen:

Wie das gewesen sei, als Elisabeth ihren Mann kennengelernt habe oder ob sie ein Haus gebaut oder ein Auto gekauft habe. Die Interviewerinnen fassen die beispielhaft aufgezählten Themenfelder zusammen und bitten Elisabeth, „Dinge“ zu erzählen, an die sie sich erinnert und von denen sie sagt, das sei ihr Leben. Die Interviewerinnen haben mit der Öffnung der Frage nicht vorgegeben, in welchen Themenbereich Elisabeth mit ihrer Antwort einsteigt. Es könnte jedoch sein, dass die Informantin aufgrund der Vielfalt der angesprochenen Themen etwas irritiert ist und nicht weiß, an welcher Stelle sie die Erzählung erneut beginnen kann.

### Segment 13

*E: Mmh, ja mein Leben ist davon geprägt immer mit vielen Menschen um mich herum zu sein. Das ist irgendwie. Hab ich am Anfang schon gesagt, ich komme aus ner größeren Familie, wir waren vier Kinder, meine Eltern, ja sind schon älter gewesen, meine Mutter war 36, als ich geboren wurde, mein Vater schon .. 54 und ja was mich da geprägt hat, ist eigentlich meine Mutter. Unser Vater hat eigentlich immer eher so ne Nebenrolle gespielt in der Familie, der hat sich um Haus und Hof und Garten und Kaninchen und was alles so dazu gehört gekümmert und war also zum Teil auch arbeiten. Also ich muss dazu sagen, dadurch, dass er älter war, er hat beide Kriege miterlebt und war davon auch körperlich gezeichnet, also er ist sehr zeitig in Invalidenrente gegangen, so dass der dann auch eh nicht mehr so viel gearbeitet hat, aber mein Vater ist eben .. in seiner Gartenarbeit völlig aufgegangen, sein Hof, sein Garten, seine Tiere, das war für ihn so sein, sein großer Lebensinhalt. Und meine Mutter war wirklich derjenige, diejenige, die eigentlich so diese ganzen Familiengeschicke gelenkt, geleitet, geführt und unter sich gehabt hat. Und was für mich so am, am allerwichtigsten, was ich so in meiner Kindheit erlebt hab, was sich so angehaftet hat, ist zwar einerseits zu meinen Eltern aufgrund der Tatsache, dass sie eben gearbeitet haben, nen großes Haus hatten und Hof und Garten, relativ wenig Zeit hatten, aber die Zeit, die meine Mutter sich für uns genommen hat die hatte sie sehr intensiv genutzt. Also ich kann mich dran erinnern, dass wir jeden Tag vorm Abendbrot oder nach dem Abendbrot so Mensch ärgere dich nicht oder Rommé gespielt haben, obwohl eigentlich viel Arbeit rundrum gewartet hat. Meine Mutter hat Heimarbeit gemacht, die hat also ganz bewusst sich auch dafür entschieden zu Hause zu arbeiten, einfach damit sie für uns, für die Kinder, für die Familie da sein kann. Sie hätte es viel einfacher gehabt, wenn sie natürlich irgendwo in den Betrieb gegangen wär, dort hätte sie ihre Stunden gearbeitet, wäre nach Hause gekommen und damit wär's gut. Sie hat Lampenschirme hergestellt. Ich weiß nicht, ob Sie vielleicht so was noch kennen?*

**II: Nein**

*E: So diese Stoff gespannten Teile, die es zu DDR-Zeiten, also sind ganz viel ins Ausland äh exportiert worden, die gabs ja hier so gar nicht so zu kaufen. Solche Sachen hat meine Mutter hergestellt und da war natürlich ständig Unordnung bei uns zu Hause, ne weil sie müssen sich vorstellen, also da waren 100 Stück von solchen großen Lampenschirmen die kullerten überall in der Wohnung rum, ne. Wir hatten zwar nen kleines Haus äh, aber das war nen altes Haus, wir sind mit, sag ich eigentlich gar keinem großen Luxus aufgewachsen, wir hatten als Kind, also meine Eltern*

*hatten kein Auto, wir hatten noch nich mal jeder ein Fahrrad. Wir äh hatten noch Öfen überall, also man musste selber heizen, wir hatten kein richtiges Bad, wir haben also in ner Zinkbadewanne gebadet, wo man so nen großen Kessel noch anheizen musste und aber es war für uns immer etwas Besonderes, also samstags der Badetag, das war wie nen Festtag. Ne da wurde dann der Kessel angeheizt und ehm dann ist dann jeder so dadurch. Es war für meine Eltern immer sehr, sehr viel Arbeit und ich denk wir haben das als Kinder oft gar nicht so geschätzt, aber jetzt im Nachhinein weiß ich, was meine Mutter geleistet hat oder wie viel Liebe sie auch in ihre Familie, in uns investiert hat oder uns geschenkt hat, einfach indem sie immer da war. Wenn ich nach Hause kam aus der Schule, aus dem Kindergarten, sie war immer da, das ist das, was mich bis heute noch begleitet und wo ich sag, dass, ich hat nie das Gefühl gehabt allein gelassen zu sein. Also egal, was gewesen ist, meine Mutter war eigentlich immer für uns da. Sie hat zwar ihre Arbeit gemacht, aber sie war da, äh in der Nähe, man hat immer so das Gefühl, ja ich bin nicht allein und das hat, denk ich, mich auch sehr geprägt und das ist das, was mir manchmal jetzt nen bisschen ehm zu schaffen macht, weil ich eben so merke, dass ich so wenig Zeit für meine Kinder habe. Die Großen sind ja schon groß und selbstständig, aber für meinen Jüngsten tut mir das jetzt schon auch sehr leid und ich würde, wenn ich könnte würd ich's gerne, ich sag mal so ne intensive Zeit eigentlich auch haben wollen. Ich mein man muss versuchen aus der Situation, so wie sie ist, das Beste zu machen und deswegen versuchen wir auch als Familie die Zeit, die wir haben miteinander intensiv zu nutzen und ja.*

Elisabeth hält infolge der Nachfrage der Interviewerinnen kurz inne. Sie nimmt den Erzählimpuls auf und beginnt das Segment mit: „Mmh, ja“. Die Informantin greift die Frage nach dem, was ihr Leben ausmache, auf, und erzählt, ihr Leben sei davon geprägt, immer viele Menschen um sich herum zu haben. Elisabeth spricht im Präsens. Anscheinend bezieht sie in ihre einführende Antwort ihr gesamtes bisheriges Leben ein und umschreibt ein verbindendes Element ihres Lebens. Sie scheint dieses verbindende Element in der Aussage, „immer mit vielen Menschen um sich herum zu sein“, gefunden zu haben. Elisabeth fährt fort und beginnt einen neuen Satz: „Das ist irgendwie“. Diesen Satzanfang beendet Elisabeth nicht. Denkbar ist, dass Elisabeth den vorherigen Satz bestätigen möchte. Anderenfalls könnte sie auch während des Sprechens an Ereignisse gedacht haben, die sie nicht erzählen wollte.

Elisabeth stellt nachfolgend den Bezug zu ihrer Herkunftsfamilie her. Die Informantin bezieht sich auf ihre Eingangserzählung, in der sie bereits gesagt hatte, dass sie aus einer größeren Familie mit vier Kindern komme. Sowohl in ihrer Herkunftsfamilie, als auch in ihrer eigenen Familie wuchsen jeweils vier Kinder auf. Elisabeth scheint die Prägung ihres Lebens auf die Kinderzahl ihrer Familie zu beziehen.

Elisabeth berichtet in diesem Segment von ihren Eltern, die bei ihrer Geburt schon älter gewesen seien. Die Formulierung Elisabeths „ja schon älter“, ist vermutlich auf das

bereits im ersten Erzählteil von ihr angesprochene Alter ihrer Eltern zurückzuführen. Elisabeth führt aus, ihre Mutter sei bei ihrer Geburt 36 Jahre alt gewesen. Ihr Vater sei „schon“, nun unterbricht Elisabeth und macht eine kurze Pause. Sie erzählt weiter, ihr Vater, sei bei ihrer Geburt 54 Jahre alt gewesen. An das Alter ihres Vaters schließt Elisabeth an: „und ja was mich da geprägt hat, ist eigentlich meine Mutter.“ Elisabeth stellt ihre Mutter als die für sie prägende Person heraus. Denkbar ist, dass Elisabeth das Wort „eigentlich“ im Sinne von „im Grunde genommen“ oder „in erster Linie“ verwendet. Dem Wort „eigentlich“ kommt somit eine bestätigende Funktion zu. Elisabeths Mutter ist eine signifikante andere Person in Elisabeths Leben. Elisabeths Mutter sei für sie prägend gewesen, was so viel heißen könnte, dass sie für sie bildend, formend und wegweisend gewesen ist.

Im nächsten Abschnitt des Segmentes thematisiert Elisabeth ihren Vater. Sie führt aus, dass ihr Vater eher eine Nebenrolle in der Familie gespielt habe. Elisabeth spricht von „unser Vater“, als sie von ihm berichtet. Mit der Verwendung des Personalpronomens im Plural bezieht sie ihre Geschwister in ihre Erzählung ein. Elisabeth beschreibt die Position ihres Vaters innerhalb ihrer Herkunftsfamilie mit dem Begriff „Nebenrolle“, die er gespielt habe. Die Informantin greift an dieser Stelle zu einer Metapher, die ihre Eltern im Kontext einer Rollenbesetzung, wie sie beispielsweise in einem Theaterstück vorgenommen wird, beschreibt. Bei der Inszenierung eines Theaterstückes sind meist Nebenrollen notwendig, um ein Stück zu spielen, der Fokus liegt aber in der Regel auf den Hauptdarstellern. Die „Hauptrolle“ nahm vermutlich für Elisabeth die Mutter ein. Elisabeth scheint ihren Vater als weniger maßgeblich im Verhältnis zum prägenden Einfluss ihrer Mutter wahrgenommen zu haben.

Elisabeth beschreibt, dass sich ihr Vater um das Haus, den Hof, den Garten und die Kaninchen und alles, was dazugehört, gekümmert habe und er zum Teil auch arbeiten gewesen sei. Elisabeths Mutter und Vater haben sich um die anfallenden Belange der Familie in der typischen klassischen Rollenverteilung zwischen Frau und Mann gekümmert. Auf den ersten Blick sieht es aus wie das Familienideal der kleinbürgerlichen Familie, in der ein Mann sich um Haus, Hof und Familienunterhalt kümmert und die Frau für den Haushalt und die Kinder zuständig ist. Elisabeths Vater erfüllte nur eingeschränkt die klassische Rolle des Familienvaters, da er sich um Haus, Hof, Garten und Tiere kümmerte. Die Funktion des Ernährers der Familie hatte er anscheinend nicht in vollem Umfang. Vermutlich ist in Elisabeths Wahrnehmung ihr Vaters dadurch, dass



die Ernährerfunktion von ihm nicht voll erfüllt werden konnte, in eine von Elisabeth als familiäre „Nebenrolle“ bezeichnete Funktion geraten. Elisabeths Mutter musste eine Doppelfunktion erfüllen. Sie war sowohl in Heimarbeit berufstätig als auch für die Kindererziehung zuständig. Elisabeth verdeutlicht durch die Betonung des hohen Alters ihres Vaters die von ihr wahrgenommene „Nebenrolle“ des Vaters in ihrer Herkunftsfamilie. Elisabeths Vater sei zum Teil auch arbeiten gewesen. Vermutlich war der Vater gesundheitlich entkräftet und konnte schwere Arbeiten nur eingeschränkt durchführen.

Elisabeth begründet die Situation ihres Vaters: „Also ich muss dazu sagen, dadurch dass er älter war, er hat beide Kriege miterlebt und war davon auch körperlich gezeichnet, also er ist sehr zeitig in Invalidenrente gegangen, so dass der dann auch eh nicht mehr so viel gearbeitet hat“. Die Begründung macht deutlich, dass Elisabeth die Situation ihres Vaters und die Gründe, warum er nur teilweise arbeiten konnte, erklären wollte. Elisabeth führt Gründe an, durch die die Lage des Vaters für die Interviewerinnen verständlich wird. Elisabeth führt zuerst sein Alter an und begründet, dass er durch sein höheres Alter beide Weltkriege miterlebt habe.

Zum Zeitpunkt der Geburt Elisabeths war ihr Vater 54 Jahre alt. Demzufolge ist er vermutlich 1913 geboren, ein Jahr bevor der Erste Weltkrieg begann. Der Erste Weltkrieg war beendet, als Elisabeths Vater fünf Jahre alt war. Die Zeit der Weimarer Republik und die Machtergreifung der Nationalsozialisten prägten die Kinder- und Jugendjahre des Vaters. Elisabeth sagt nicht, wo ihr Vater aufgewachsen ist. Zu Beginn des Zweiten Weltkrieges war Elisabeths Vater 26 Jahre alt, und somit ist davon auszugehen, dass er als Wehrmachtssoldat eingezogen wurde. Elisabeth sagt, dass ihr Vater von den Kriegen körperlich gezeichnet sei, das könnten körperliche Leiden sein, aber auch seelische Leiden, die traumatisierende Kriegserlebnisse als Ursachen haben könnten. Elisabeth geht nicht weiter auf die Kriegserlebnisse ihres Vaters ein. Sie berichtet jedoch, dass ihr Vater wegen der Kriegserlebnisse sehr zeitig in Invalidenrente gegangen sei und deshalb nicht mehr viel gearbeitet habe. Mit den aus Kriegsfolgen stammenden körperlichen Leiden ihres Vaters begründet Elisabeth, dass in ihrer Herkunftsfamilie nicht die typische Rollenverteilung vorzufinden war.

Über ihren Vater sagt Elisabeth in der Passage abschließend, er sei völlig in der Gartenarbeit aufgegangen, und der Hof und seine Tiere seien für ihn „sein“ großer Lebensinhalt gewesen. Auffallend ist, dass Elisabeth den persönlichen Bezug zu den ihrem Vater wichtigen Dingen durch das Wort „sein“ markiert. Anscheinend waren Garten, Hof und

Tiere die Bereiche des Vaters, in die andere Familienangehörige, so auch Elisabeth, wenig einbezogen wurden. Elisabeths dargestellte Wahrnehmungen lassen die Lesart zu, ihr Vater habe sich Beschäftigungen gesucht, die seinen Tag strukturierten und die trotz seiner Einschränkungen Aktivitäten in einem ihm angepassten Tempo und Maß boten. Anderenfalls könnte sich ihr Vater auch einen Rückzugsort gesucht haben, an dem er allein bestimmen konnte und an dem er sich nicht mit seinen Kindern auseinandersetzen musste. Da die Kinder anscheinend nur wenig an Garten, Hof und Tieren partizipierten und der Vater im Familienalltag wenig präsent war, hat er, in Elisabeths Augen, die von ihr so bezeichnete „Nebenrolle“ in der Familie gespielt.

Anschließend berichtet Elisabeth von ihrer Mutter. Elisabeth bezieht sich bei der Darstellung ihrer Mutter auf die vorangegangene Darstellung ihres Vaters. Sie leitet die Passage über ihre Mutter mit einer Bekräftigung der Wichtigkeit ihrer Mutter für die Familie ein: „Und meine Mutter war wirklich derjenige, diejenige, die eigentlich so diese ganze Familiengeschicke gelenkt, geleitet, geführt und unter sich gehabt hat.“ Die Informantin unterstreicht mit dem Wort „wirklich“ die Bedeutung ihrer Mutter für die Familie. Es scheint, als müsse Elisabeth die Rolle ihrer Mutter mit Nachdruck bestätigen, als wäre es nicht glaubhaft, dass ihre Mutter diese dominierende Position gehabt habe. Elisabeth verwendet die männliche Form, bevor sie korrigierend die weibliche Sprachform verwendet, ihre Mutter sei „wirklich derjenige, diejenige ...“ gewesen. Möglich ist, dass Elisabeth die maskuline Form hier aus Gewohnheit verwendet. Elisabeth beschreibt die Rolle ihrer Mutter, indem sie sagt, diese habe „eigentlich die Familiengeschicke gelenkt, geleitet, geführt und unter sich gehabt“. Elisabeth verwendet in der Beschreibung der Rolle ihrer Mutter Verben, die an eine hierarchische Position erinnern – vergleichbar mit der einer Regierenden: „lenken“, „leiten“, „führen“, „unter sich haben“. „Lenken“, „leiten“ und „führen“ sind Begriffe, die auch in der christlichen Ausdrucksweise Verwendung finden können, im Sinne von „jemandem helfen, den rechten Weg zu finden“ oder „Gott, der die Menschen lenkt, leitet oder führt“. Denkbar ist, dass Elisabeth diese Assoziation bei der Verwendung der Verben in Bezug auf ihre Mutter gehabt hat und sie die Familiengeschicke in einem oben beschriebenen christlichen Wortverständnis meint. Wenn Elisabeth davon spricht, ihre Mutter habe die Familiengeschicke unter sich gehabt, deutet das darauf hin, dass die Mutter in allen die Familie betreffenden Angelegenheiten maßgeblich war und sie ihren Vater kaum in den die Familie betreffenden Dingen als entscheidend wahrgenommen hat.

In der Erinnerung an ihre Kindheit, setzt die erwachsene Elisabeth eine Priorität. „Am allerwichtigsten“ sei es für sie gewesen, dass ihre Mutter trotz anderer Belastungen immer für sie da gewesen sei. Elisabeth verwendet am Beginn der Textpassage ein durch den Begriff „aller“ noch verstärktes Superlativ, es sei ihr „am allerwichtigsten“ gewesen. Vermutlich möchte Elisabeth durch diese sprachliche Verstärkung die Bedeutung des zu Sagenden herausstellen. Elisabeth fügt hinzu, die intensiv genutzte Zeit mit ihrer Mutter in ihrer Kindheit habe sich „so angehaftet“, damit könnte sie meinen, dass sie auch heute noch eine nachhaltige Erinnerung für sie ist. Es fällt auf, dass die bei dem Bericht über ihren Vater durch Elisabeth genannten Parameter „Hof“, „Garten“ und „Tiere“ nun in der Beschreibung des geringen Zeitbudgets beider Eltern – und nicht nur ihres Vaters – eine wichtige Rolle zu spielen scheinen. Elisabeths Erinnerung an das Erleben ihrer Kindheit ist zum einen durch die wenige Zeit, die Elisabeths Eltern zur Verfügung gehabt haben, und zum anderen durch die Zeit, die ihre Mutter sich für ihre Kinder genommen und intensiv genutzt hat, geprägt. Deutlich wird, dass beide Elternteile wenig Zeit hatten. Im Gegensatz zum Vater hat sich die Mutter aber trotz der höheren Arbeitsbelastung verstärkt um die Kinder gekümmert.

Elisabeth führt aus, jeden Tag vor oder nach dem Abendbrot gespielt zu haben, obwohl Arbeit rundherum gewartet habe. Es schien ein Ritual der Familie zu sein, gemeinsam ein Gesellschaftsspiel am Abend zu spielen. Elisabeth nennt „Mensch ärgere dich nicht“ oder „Romme“ als die zwei Spiele, die gemeinsam gespielt wurden. Elisabeth sagt nicht ausdrücklich, dass ihr Vater auch dabei gewesen sei. In ihrer Darstellung ging es explizit um die Zeit, die sich die Mutter für die Kinder genommen habe. Die Belegzählung der allabendlichen Gesellschaftsspiele bezieht sich somit vermutlich auf Elisabeths Mutter. Ob auch der Vater beim Spielen dabei gewesen ist, erfahren wir nicht. Elisabeth schließt an, dass gespielt wurde, obwohl Arbeit gewartet habe. Anscheinend hat die Mutter Elisabeths einen Prioritätsnachdruck auf das gemeinsame Spiel mit der Familie gelegt.

Elisabeth berichtet nun von der Erwerbstätigkeit ihrer Mutter. Sie habe in Heimarbeit Lampenschirme hergestellt, d.h. zu Hause für einen Betrieb gearbeitet. Elisabeth beschreibt, die Heimarbeit ihrer Mutter sei eine bewusste Entscheidung ihrer Mutter gewesen, um für die Kinder und die Familie da zu sein. Den Begriff „Kinder“ ergänzt Elisabeth um den Begriff „Familie“. Wer außer den Kindern noch zur Familie gehörte, wird von ihr nicht explizit ausgeführt. Ob hier ihr Vater mitgemeint ist, bleibt offen.

Vielleicht verwendet Elisabeth die Begriffe „Kinder“ und „Familie“ auch synonym. Möglicherweise weist Elisabeth jedoch dem Begriff „Familie“ eine höhere Bedeutung zu. Sie könnte mit bestimmenden Merkmalen wie: „schützende Einheit“, „sinnstiftendes Organ“, „Familie als Wert an sich“ umschrieben werden.

Wenn Elisabeth sagt, ihre Mutter habe sich bewusst für Heimarbeit entschieden, lässt das auf eine spätere Auseinandersetzung Elisabeths mit dem Thema „Heimarbeit“ schließen, da sie als Kind eine bewusste Entscheidung ihrer Mutter für die Heimarbeit als solche kaum erkannt haben kann, es sei denn ihre Mutter selbst hätte diese Entscheidung vor ihren Kindern thematisiert. Elisabeth führt hypothetisch aus, dass es für ihre Mutter viel einfacher gewesen wäre, wenn sie in einem Betrieb gearbeitet hätte und dort ihre Stunden geleistet hätte. Dann wäre die berufliche Arbeit der Mutter zu Hause beendet gewesen. Die Perspektive Elisabeths auf die Heimarbeit ihrer Mutter, die sie hypothetisch mit einer Arbeit in einem Betrieb vergleicht, deutet darauf hin, dass in ihrer Herkunftsfamilie über die Arbeit der Mutter gesprochen wurde. Elisabeth hat möglicherweise die Sicht ihrer Mutter zu den Vor- und Nachteilen der Heimarbeit übernommen. Eine weitere Lesart ist, dass Elisabeth aus ihrer eigenen Erfahrung der Berufstätigkeit heraus die damalige Situation ihrer Mutter einschätzt und so zu der Aussage kommt, die Arbeit in einem Betrieb, außerhalb ihres Zuhauses, wäre für die Mutter einfacher gewesen. Elisabeth wendet sich nun direkt an die Interviewerinnen und fragt, ob sie die Lampenschirme, welche die Mutter in Heimarbeit herstellte, kennen würden und wüssten, dass sie ins Ausland exportiert worden seien und in der DDR nicht zu kaufen gewesen seien. Die Interviewerinnen verneinen. Da die Lampenschirme von Elisabeths Mutter zu Hause hergestellt wurden, sei ständig Unordnung bei ihnen zu Hause gewesen. Elisabeth spricht die Interviewerinnen direkt an und fordert sie auf, sich vorzustellen, wie das ist, wenn 100 große Lampenschirme in der Wohnung überall „herumkullern“ würden. An dieser Stelle des Interviews wird die vorherige Aussage Elisabeths verständlich, dass ihre Mutter mit den Kindern gespielt habe, obwohl die Arbeit um sie herum gewartet habe. Durch die Heimarbeit als Lampenschirmherstellerin in der eigenen Wohnung hat die Arbeit quasi immer gewartet. Ein Vorteil der Heimarbeit war jedoch die Möglichkeit, sich die Zeit frei einzuteilen.

Elisabeth kommt schließlich von den überall in der Wohnung „rumkullernden“ Lampenschirmen zur Beschreibung des Hauses, in dem sie mit ihren Eltern und Geschwistern gewohnt hat. Bisher hat Elisabeth über das Haus, den Hof und den Garten aus-

schließlich im Zusammenhang mit ihrem Vater gesprochen, der sich um eben dieses kümmerte. Elisabeth berichtet, sie hätten „zwar“ ein (kleines) Haus gehabt, das sei aber alt gewesen. Vermutlich verwendet Sie das Wort „zwar“, um den Eindruck zu vermeiden, es sei der Familie gut gegangen. Elisabeth fügt dementsprechend an, sie sei nicht in großem Luxus aufgewachsen, ihre Eltern hätten kein Auto gehabt und jedes Kind noch nicht einmal ein eigenes Fahrrad. Im Haus seien noch Öfen überall gewesen und auch kein richtiges Bad. Bei der Darstellung Elisabeths, nicht in Luxus aufgewachsen zu sein, führt sie Dinge an, die aus der gegenwärtigen Sicht sehr einfach und spartanisch anmuten. In den 1970er Jahren, in denen Elisabeth in der ehemaligen DDR aufwuchs, war es weitverbreitet, eine Ofenheizung und auch „kein richtiges Bad“ zu haben. Elisabeth berichtet, wie ihre Familie trotz des unzulänglichen Badezimmers den Badetag jeden Samstag zelebriert habe. Es habe eine Zinkbadewanne gegeben, und ein großer Kessel musste angeheizt werden, um das Badewasser zu erwärmen. Obwohl dieser Aufwand nötig gewesen ist, sei der Badetag für die Kinder immer etwas Besonderes gewesen. Der Badetag jeden Samstag sei von den Kindern als ein Festtag empfunden worden. Diese Kindheitserinnerung des samstäglichem Badezeremoniells ist offenbar detailliert in Elisabeths Erinnerung verhaftet. Sie symbolisiert eine besondere Form von empfundener Wärme und Geborgenheit in ihrer Familie.

Elisabeth nimmt nun die Gegenwartsperspektive ein und beschreibt aus der Gegenwart rückblickend die Situation ihrer Eltern. Elisabeth leitet die Passage mit dem Pronomen „es“ ein: Es sei für ihre Eltern immer „sehr, sehr“ viel Arbeit gewesen. Das Pronomen „es“ bezieht Elisabeth vermutlich auf die in der vorherigen Erzählpassage dargestellte Arbeit, die ihre Eltern mit der Heimarbeit, mit der Haushaltsführung, mit der Sorge für Haus, Hof, Tiere und mit der Kindererziehung verrichten mussten. Rückblickend stellt Elisabeth fest, dass sie und ihre Geschwister, damals als Kinder, den Arbeitsaufwand der Eltern nicht so „geschätzt“ hätten. Aus der Erwachsenenperspektive sagt Elisabeth, sie wisse erst im Nachhinein, was ihre Mutter alles geleistet habe. Elisabeth beschreibt, dass sie nun als Erwachsene, die selber Mutter ist, wisse, was ihre eigene Mutter geleistet habe, wie viel Liebe sie in ihre Familie, in sie, die Kinder, investiert habe, ihnen geschenkt habe, indem sie einfach immer da gewesen sei. Die Informantin stellt aus ihrer heutigen Sicht dar, dass das Wichtigste die Anwesenheit ihrer Mutter gewesen sei. – Elisabeth differenziert hier sprachlich zwischen den Wortpaaren „Liebe schenken“ und „Liebe investieren“. Es wäre denkbar, dass eine Mutter Liebe in ihre Kinder „investiert“, um die Entwicklung der Kinder zu selbstständigen und selbstbewussten Men-

schen zu ermöglichen, mit dem Ziel, die Kinder zu mündigen Menschen zu erziehen, die eigenverantwortlich leben. Eine Mutter würde Zeit und Kraft investieren, um dieses Ziel zu erreichen. Elisabeth verwendet sowohl das Wort „investieren“ als auch „schenken“. Elisabeths Mutter habe ihren Kindern Liebe „geschenkt“. Mit der Ausdrucksweise „Liebe schenken“ könnte – im Gegensatz zur Ausdrucksweise „Liebe investieren“ – die Vorstellung einer zweckfreien Liebe, die das bedingungslose Angenommensein eines Kindes von seiner Mutter zum Ausdruck bringt, verbunden sein.

Elisabeth spezifiziert die Fürsorge ihrer Mutter: „Wenn ich nach Hause kam aus der Schule, aus dem Kindergarten, sie war immer da“. Elisabeth unterstreicht, dass sie bis heute von der Präsenz ihrer Mutter in ihrer Kindheit und dem Gefühl, nie allein gelassen worden zu sein, begleitet würde. Noch einmal konstatiert Elisabeth, ihre Mutter habe zwar ihre Heimarbeit verrichtet; aber sie war in der Nähe der Kinder. Elisabeth habe immer das Gefühl gehabt, sie sei nicht allein. Wie sich Elisabeths Mutter um sie und ihre Geschwister gekümmert hat, scheint Elisabeth in eindrücklicher Erinnerung zu sein und ein wesentlicher Aspekt ihrer Kindheitserfahrungen zu sein. Diese Erinnerung drückt Elisabeth zusammenfassend darin aus, dass die Anwesenheit ihrer Mutter sie sehr geprägt habe.

Die Erinnerungen an ihre Mutter und ihre eigene Kindheit bezieht Elisabeth direkt auf ihre eigene Mutterrolle. Scheinbar möchte Elisabeth in dem gleichen Zeitumfang für ihre Kinder da sein, wie ihre eigene Mutter für sie und ihre Geschwister da war. Die Berufstätigkeit Elisabeths lässt dies aber nicht zu. Elisabeth differenziert in ihrer Betrachtung zwischen ihren drei älteren Kindern und dem jüngsten Sohn. Ihre älteren Kinder seien zwar schon selbstständig, aber für ihren Jüngsten tut es ihr sehr leid, dass sie mit ihm nicht so eine intensive Zeit haben könne, wie sie mit ihrer Mutter gehabt habe. Elisabeth möchte anscheinend ihre Kindheitserfahrungen als Richtlinie bei der Erziehung ihrer Kinder umsetzen. Die sich seit Elisabeths Kindheit veränderte Lebenswelt thematisiert sie nicht. Die eigenen, wichtigen und positiven Erfahrungen Elisabeths aus ihrer Kindheit möchte sie auf ihre eigenen Kinder übertragen. Möglicherweise wird ein Perspektivwechsel Elisabeths, der die Bedürfnisse ihrer Kinder berücksichtigt, dadurch vernachlässigt. Die Reflektion darüber, ob ihre Kinder die gleichen oder andere Bedürfnisse haben könnten als sie selbst in ihrer Kindheit, wird nicht thematisiert.

Elisabeth würde gern genau so eine intensive Zeit mit ihren Kindern haben wollen, wie sie das als Kind mit ihrer Mutter erlebt hat. An anderer Stelle im Interview wurde be-

reits herausgearbeitet, dass die Familie auf Elisabeths Einkommen angewiesen ist und sie deshalb nicht zu Hause bleiben kann. Die realen Gegebenheiten weichen von Elisabeths Vorstellungen ab. Sie ist gefordert, aus dieser Situation das Beste zu machen. Elisabeth resümiert die Interviewpassage über ihre Familienzeit: „Und deswegen versuchen wir auch als Familie die Zeit, die wir haben miteinander intensiv zu nutzen.“ An dieser Stelle des Interviews macht Elisabeth eine längere Sprechpause. Sie führt nicht aus, was es heißt, die Zeit, die sie als Familie miteinander haben, intensiv zu nutzen. Möglich wäre beispielsweise, ähnlich wie in Elisabeths Kindheit, gemeinsam Spiele zu spielen.

Elisabeth thematisiert das Bedürfnis nach Zeit für ihre Familie und bezieht sich dabei ausschließlich auf ihre Kinder. Inwieweit sich die Partnerschaft in die Familienzeit einbettet, sagt sie nicht. Vermutlich wünscht sich Elisabeth für ihre eigene Familie die gleiche Rollenverteilung wie in ihrer Herkunftsfamilie. Diese Vermutung nährt sich aus den Darstellungen Elisabeths zu ihrer Mutter und den entsprechend formulierten Wünschen, es genauso machen zu wollen wie ihre Mutter. Anscheinend verkörpert ihre Mutter für Elisabeth das ideale Modell der Mutterrolle.

#### **Segment 14 | Teil 1**

*E: Was hat mich noch geprägt lautes (Ausatmen)?*

*II: Es müssen, ja, es können auch Dinge sein, die Sie nicht prägen?*

*E: Ja, ja.*

*II: Die Ihnen so in Kopf kommen.*

*E: Was mir so in den Kopf kommt. ... Ja, wie gesagt, dass ich eigentlich viel Zeit immer dafür investiert habe für andere Kinder was zu tun. Wie gesagt mit ner Freundin immer zusammen, versucht irgendwas zu organisieren, für andere Kinder und das hat mir immer großen Spaß gemacht. Also ich war immer irgendwo unterwegs, ich war eigentlich wenig zu Hause, ich war viel unterwegs, entweder Schule oder in der Kirchgemeinde oder man war mit Freunden zusammen, die einen so begleitet haben. Ach eine Sache hab ich noch gar nicht erzählt. Ich hab als Kind Geige gelernt. Ich fand das nen ganz tolles Instrument am Anfang, aber dann hab ich gemerkt da muss ich so viel Zeit investieren, damit ich das gut kann. Hätt ich's vielleicht gemacht, würde ich's heute vielleicht besser können. Aber heut ärgere ich mich, dass ich eigentlich sehr faul gewesen bin. Meine Mutter hatte wirklich nie die Zeit und war auch nicht musikalisch genug um sich jetzt wirklich so dahinter zu klemmen und zu sagen, jetzt komm, jetzt mach, jetzt üb ich mit dir. Das war schon mir überlassen und da wünsch ich mir so im Nachhinein oder hätt ich mir gewünscht, dass sie da nen bissl strenger mit mir gewesen wär. Deswegen sind wir mit unseren eigenen Kinder, was das angeht, vielleicht auch etwas strenger, weil wir einerseits sehen, dass sie nen großes musikalischen Potential haben, also unsere Kin-*

*der spielen auch alle Instrumente, Klavier, Geige, Akkordeon ehm, aber das es Dinge gibt, wo man Kinder auch immer wieder heranzuführen muss, immer wieder auffordern muss die Dinge zu tun, weil sie sonst ehm dazu neigen sich nur die Dinge rauszusuchen, die sie, die ihnen Spaß machen, dies ist natürlich auch wichtig, aber eben auch nen Stückchen, ja wenn ich Verantwortung übernommen habe, sei's eben beim Lernen eines Instrumentes oder anderweitig, dass ich da auch dran bleibe. Also mein Mann ist da bei unseren Söhnen sehr hinterher und guckt, dass die dann auch, wenn's klappt so regelmäßig ihre halbe/ dreiviertel Stunde üben, einfach weil sonst ja das Talent und das Potential, was da in ihnen schlummert verloren geht. Dann eigentlich die ganzen Übungen und die Mühe und auch was man finanziell investiert dann so versickert. Wobei wir trotz allem dann offen lassen, wenn's wirklich offensichtlich ist, dass es gar nicht mehr geht oder sagen, okay wir lassen das. Unser Mittelster, der hat dann eben nach zwölf Jahren gesagt, also ich hab überhaupt keine Lust mehr, mir macht das kein Spaß mehr und da haben wir gesagt okay, dann machen wir jetzt an der Stelle Schluss. Er fängt aber jetzt an, wieder die, die Dinge die er gelernt hat in der Musikschule, die Grundlagen jetzt für sein, für sein Hobby zu nutzen. Also er nimmt zwar jetzt nicht unbedingt das Akkordeon wieder in die Hand und spielt, aber er fängt an über Keyboard und Computer seine eigene Musik zu machen. Es wär uns zwar lieber, wenn er sich ans richtige Instrument setzt, aber so ab und zu sickert dann doch durch, vielleicht lern ich jetzt mal noch Gitarre. Und er hat nen Freund, der ehm zum Beispiel selber gern Texte schreibt, in so nen, in diesem Rap-Stil. Das macht dann er und er komponiert dann die Musik dazu, also das ist fantastisch. Da kann der stundenlang da äh zubringen und das ist natürlich ne Sache, wo ich sag, da hat's sich schon gelohnt die Zeit zu nutzen, die er als Kind hat, auch wenn man manchmal gesagt hat, man drückt nen Daumen drauf und jetzt mach und so manchmal das Gefühl hat man drängelt und schiebt die Kinder und andere gesagt haben, och dann lass sie doch und wenn er gar keine Lust hat. Aber ich denk wir haben's richtig gemacht und ehm ja und wenn wir auch sehen, bei unserem Großen, der zwischenzeitlich ehm auch gesagt hat, ich hab keine Lust mehr, ich will das hinschmeißen und der jetzt nach seiner Klavierausbildung mit Begeisterung jede Woche in die Stadt fährt und sich an die Orgel setzt und Orgelunterricht nimmt und ihm das viel Spaß macht, dann denk ich, dass wir's richtig gemacht haben. Weiß man zwar damals noch nicht, aber doch ich denke da sind wir auf dem richtigen Weg und so versuchen wir das halt auch unseren anderen Kindern auch, ja zu geben.*

Das 14. Segment beginnt Elisabeth mit einer an sich selbst gerichteten Frage danach, was sie noch geprägt habe. Elisabeth atmet anschließend laut aus, was darauf hinweisen könnte, dass es ihr nicht leicht fällt, diese persönlichen Dinge im Interview zu erzählen. Sie macht eine längere Pause, und die Interviewerinnen fügen bezugnehmend auf Elisabeths überlegende Frage, was sie noch geprägt habe, hinzu, dass es auch Dinge sein können, die sie nicht geprägt hätten. Elisabeth scheint in Gedanken und antwortet: „ja, ja“. Die Interviewerinnen, ergänzen die Erzählaufforderung: „Was ihnen so in den Kopf kommt“. Dieser Dialog zwischen Elisabeth und den Interviewerinnen verdeutlicht, dass die Aufforderung zur Fortsetzung des Berichtes vermutlich nicht notwendig war. Elisabeth macht einen gedankenversunkenen Eindruck. In der Interviewsituation wäre ver-



mutlich ein längeres Aushalten der Erzählpause durch die Interviewerinnen ohne Unterbrechung von Elisabeths Gedanken die bessere Interviewführung gewesen.

Elisabeth greift den Impuls der Interviewerinnen auf und wiederholt: „Was mir so in den Kopf kommt.“ Nach einer kurzen Pause fährt sie fort: „Ja, wie gesagt, dass ich eigentlich viel Zeit immer dafür investiert habe für andere Kinder was zu tun.“ Elisabeth ist bewusst, dass sie im bisherigen Verlauf des Interviews schon einmal ausgeführt hat, für andere Kinder viel Zeit investiert zu haben. Wiederholend zählt sie die Aktivitäten ihrer Kindheit und Jugend auf, bei denen sie für andere Kinder ihre Zeit investiert hat. Zusammen mit einer Freundin habe Elisabeth versucht, für andere Kinder etwas zu organisieren. Das Organisieren für andere Kinder habe Elisabeth großen Spaß gemacht. Elisabeth sei immer unterwegs und wenig zu Hause gewesen. Sie sei mit der Schule, der Kirchengemeinde oder mit Freunden unterwegs gewesen. Im bisherigen Interviewverlauf legte Elisabeth den Fokus auf ihre Herkunftsfamilie, in deren Mittelpunkt sie ihre Mutter stellte; umso erstaunlicher ist hier ihre Darstellung, wenig zu Hause gewesen zu sein. Die Aktivitäten Elisabeths lassen auf eine aktive Kinder- und Jugendzeit in ihrer Schule und ihrer Kirchengemeinde schließen. Elisabeth sei viel mit Freunden zusammen gewesen. Vermutlich meint Elisabeth Menschen, mit denen sie Persönliches besprechen konnte oder Menschen, mit denen sie Aktivitäten organisiert hat. Elisabeth sagt, dass Freunde sie begleitet hätten. Die jugendliche Elisabeth verhielt sich altersadäquat – sie unternahm viel, war mit Freunden unterwegs und wenig zu Hause.

Nachdem Elisabeth noch einmal umreißt, wie sie in ihrer Jugend ihre Freizeit verbracht hat, fällt ihr ein, dass sie noch nicht erzählt hat, als Kind Geige gelernt zu haben. Es scheint, als habe Elisabeth eine wichtige Sache ihrer Kindheit noch nicht erzählt. In welchem Alter die Informantin gewesen ist, als sie anfing, Geige zu spielen, sagt sie nicht. Elisabeth fügt ihrer Einführung, die Geige am Anfang für ein tolles Instrument gehalten zu haben, ein einschränkendes „aber“ hinzu: sie habe erst später gemerkt, viel Zeit investieren zu müssen, um gut spielen zu können. Elisabeth verwendet wiederholt das Verb „investieren“. Die Bedeutung des Wortes „investieren“ im Kontext des Geigenspiels verdeutlicht das Hintergrundverständnis bezüglich ihres Geigelernens Elisabeths, wenn sie diesen Begriff verwendet. Demnach muss beim Investieren etwas eingesetzt werden, z.B. Zeit, Geld oder Kraft, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen. Elisabeth erzählt im Konjunktiv Irrealis: wenn sie mehr Zeit in das Geigenspiel investiert hätte, würde sie heute vielleicht die Geige besser spielen können. Damit bekräftigt

Elisabeth, zu wenig Zeit investiert zu haben, so dass sie aus ihrer Sicht heute nicht zufriedenstellend Geige spielen könne. Elisabeth führt im Erzählmodus des Indikativ aus, dass sie sich ärgere, „sehr faul“ gewesen zu sein. Die erwachsene Elisabeth würde gern Geige spielen können und ärgert sich, als Kind und Jugendliche nicht ausreichend geübt zu haben. Elisabeths Mutter habe nie Zeit gehabt und sei auch nicht musikalisch gewesen, um das regelmäßige Üben an der Geige mit Nachdruck zu fordern. Elisabeth rechtfertigt zwar das Verhalten ihrer Mutter bezüglich des Instrumentalunterrichtes mit dem Verweis auf die wenige Zeit, die ihre Mutter gehabt habe.

Hier gibt es aber eine Diskrepanz zu den bisherigen Darstellungen Elisabeths über ihre Mutter. Im vorangegangenen Segment stellte die Informantin als das Besondere ihrer Kindheit heraus, dass ihre Mutter „immer da“ gewesen sei und sich für ihre Kinder Zeit genommen habe. Die Frage, warum Elisabeths Mutter ihre Tochter nicht regelmäßig zum Üben animiert hat, lässt sich vermutlich damit beantworten, dass das Erlernen eines Instruments für die Mutter wenig Priorität gehabt hat. Die Mutter Elisabeths – so Elisabeth – sei zwar selber wenig musikalisch gewesen. Wäre der Mutter Elisabeths das Spielen eines Instrumentes ihrer Kinder aber wichtig gewesen, hätte sie das Üben unterstützen können, auch wenn sie selbst unmusikalisch war. Elisabeth stellt dar, dass es ihr selbst überlassen gewesen sei Geige zu üben. Aus der Erwachsenenperspektive wünscht sich Elisabeth nun, ihre Mutter wäre früher strenger mit ihr gewesen.

Elisabeth stellt nun den direkten Bezug zur Erziehung ihrer eigenen Kinder her. Sie schließt an, mit ihren eigenen Kindern bezüglich der Übungszeiten an den Musikinstrumenten strenger als ihre Mutter zu sein. Elisabeth nimmt wiederholt ihr Erleben der eigenen Kindheit zur Grundlage der Erziehung ihrer Kinder. Ein weiterer Grund für mehr Strenge sei das hohe musikalische Potenzial ihrer Kinder. Die Kinder Elisabeths scheinen musikalisch begabt zu sein. Alle Kinder Elisabeths würden ein Instrument spielen. Sie würden Klavier, Geige und Akkordeon spielen. Erstaunlich ist, dass sie nur drei Instrumente aufzählt, jedoch vier Kinder hat. Möglicherweise ist Elisabeth bei ihrer Aufzählung ein Instrument entfallen, oder zwei Kinder spielen das gleiche Instrument.

Elisabeth führt aus, dass es bei Kindern immer wieder Dinge gebe, an die man sie heranzuführen müsse; man müsse sie auffordern diese Dinge zu tun. Elisabeth erweitert den Bezugsrahmen der Anleitung zum disziplinierten Üben über das Erlernen eines Instrumentes hinaus auf Dinge im Allgemeinen, an die Kinder heranzuführen seien. Kinder würden sonst dazu neigen, ausschließlich spaßgeleitet zu handeln. Elisabeth räumt ein,

Spaß sei natürlich auch wichtig; wenn man aber beim Lernen eines Instrumentes oder anderweitig Verantwortung übernommen habe, müsse man auch beständig sein. Damit formuliert sie eine pädagogische Maxime, die aus ihrer Sicht verallgemeinerbar zu sein scheint. Vermutlich meint sie Dinge, die ähnlich wie ein Instrument auf den ersten Blick faszinierend sind und deren Erschließung auch ähnlich dem Erlernen eines Instrumentes Ausdauer, Geduld, Konzentration und Durchhaltevermögen abverlangen. Möglicherweise ist Elisabeth der Meinung, ohne Konsequenz und sanften Druck könnten Kindern wertvolle Zugänge zur Welt versperrt bleiben. Elisabeth bezieht auf diese Weise Stellung für eine konsequente Erziehung ihrer Kinder und macht das am Beispiel des Erlernens eines Instrumentes deutlich. Auch wenn es den Kindern nicht immer Spaß mache, sieht Elisabeth als Mutter ihre Aufgabe darin, die von ihren Kindern wahrgenommene Verantwortung einzufordern. Beim Erlernen eines Instrumentes werde Verantwortung wahrgenommen, wenn regelmäßig geübt werde. Die Verwendung des Begriffs „Verantwortung“ könnte in diesem Zusammenhang für die Übernahme der Konsequenzen einer Entscheidung stehen. In diesem Fall wäre das die Entscheidung für das Erlernen eines Instrumentes, und die Konsequenz würde in der Notwendigkeit des Übens des Instruments bestehen.

Elisabeth berichtet weiter über das Erlernen der Instrumente ihrer Kinder und erzählt, ihr Mann spiele dabei eine wichtige Rolle. Im bisherigen Verlauf des Interviews ist Elisabeths Mann in Bezug auf die Kinder von ihr nicht erwähnt worden. Nun führt Elisabeth aus, ihr Mann sei bei der Instrumentalausbildung ihrer Söhne „sehr hinterher“, und ihre Söhne würden regelmäßig eine halbe bis dreiviertel Stunde üben müssen. Auffallend ist, dass sich Elisabeth ausschließlich auf ihre Söhne bezieht und ihre Tochter nicht erwähnt. Möglicherweise spielt ihre Tochter kein Instrument, was aber nicht zu Elisabeths Aussage, alle ihre Kinder würden ein Instrument spielen, passt. Allerdings zählt sie in einer vorherigen Passage auch nur drei Instrumente auf, obwohl sie vier Kinder hat. Vielleicht spielt auch der jüngste Sohn noch kein Instrument. Denkbar ist außerdem, dass sich Elisabeths Mann bei der musikalischen Ausbildung ausschließlich um die Söhne kümmert und dass Elisabeth selbst sich um das Üben des Instrumentes der Tochter kümmert, da sie vielleicht Geige lernt, genau wie Elisabeth als Kind Geige gelernt hat.

Elisabeth begründet die Notwendigkeit der täglichen Übungszeit mit den Talenten und dem Potenzial der Kinder. Beides würdevergeudet werden, wenn die Kinder nicht re-

regelmäßig üben. Es scheint, als müsse sich Elisabeth für die strenge Durchsetzung der Übungszeiten in anderen sozialen Zusammenhängen rechtfertigen müssen. Denkbar ist auch, dass es mit ihren Kindern Auseinandersetzungen über die täglichen Übungszeiten gibt. Möglicherweise empfindet Elisabeth die tägliche Übungszeit auch selbst als sehr lang. Elisabeth führt als weitere Begründung der täglichen Übungszeit an, dass die bisherige Übungsanstrengung sowie der finanzielle Aufwand ohne die tägliche Übungszeit umsonst gewesen seien. Es scheint, als mache Elisabeth eine Rechnung auf, bei der es darum geht, Aufwand und Nutzen gegenüberzustellen. Die Aufwände, nämlich Mühe, Zeit und Geld, gingen verloren, wenn ihre Kinder nicht regelmäßig ihre Instrumente üben. Der Nutzen des Übungsaufwandes könnte in Elisabeths Vorstellung sein, dass die Kinder ihr Instrument beherrschen und ihr musikalisches Potenzial entfalten. Elisabeth verwendet den Begriff der „Investition“. Finanzielle Investitionen könnten Musikschulgebühren oder Anschaffungen für Instrumente sein. Elisabeth betrachtet das Erlernen eines Instrumentes scheinbar ergebnisorientiert, da der geleistete Aufwand als „versickert“ gelten würde, wenn das Beherrschen des Instrumentes nicht erreicht ist. Dem gegenüber stünde beim Erlernen eines Instrumentes eine Prozessorientierung, bei der jeder Beschäftigung mit dem Instrument ein Wert beigemessen würde.

Elisabeth hat die Passage über das Erlernen eines Instrumentes mit ihrer biographischen Erfahrung begonnen. Die erwachsene Elisabeth wünscht sich, dass ihre Mutter zu dem Zeitpunkt, als Elisabeth Geige spielen lernen wollte, beim Einhalten der Übungszeiten strenger und konsequenter gewesen wäre. Es scheint, als würde Elisabeth ihre biographische Lücke, kein Instrument spielen zu können, schließen wollen, indem sie ihre eigenen Kinder das Ergebnis des Versäumnisses ihrer Mutter wieder gut machen lässt. Da sich Elisabeths Mann vorrangig um das Einhalten der Übungszeiten der Kinder kümmert, scheint sich das Ehepaar bei der täglichen Übungszeit einig zu sein. Die Beweggründe und Sichtweisen von Elisabeths Mann sind uns unbekannt.

Elisabeth führt andererseits aus, dass es dennoch Umstände gebe, unter denen die Kinder das Erlernen des Instrumentes beenden dürften. Als Beispiel für diese Erziehungspraxis stellt Elisabeth dar, dass ihr zweitältester Sohn nach zwölf Jahren keinen Spaß mehr am Instrumentenunterricht gehabt habe und ihn aus diesem Grund im Einverständnis mit den Eltern beendet habe. Ob Elisabeths Sohn die Entscheidung, nicht mehr zum Instrumentalunterricht zu gehen, selbst getroffen hat und ob seine Eltern die Entscheidung von Anfang an akzeptiert haben, wird im Interview nicht deutlich. Er hatte

zwölf Jahre das Instrument gelernt, das heißt, er war wahrscheinlich zwischen 15 und 18 Jahre alt, als er den Instrumentenunterricht beendet hat. Möglicherweise gab es zunächst einen Konflikt zwischen dem Sohn und seinen Eltern, der dazu geführt haben könnte, dass Elisabeth schließlich zu der Einsicht kam, ihren Sohn nicht zum Instrumentenunterricht zwingen zu können.

Im Anschluss berichtet Elisabeth weiter, dass genau dieser zeitälteste Sohn, der in der Musikschule aufgehört hatte, seine musikalischen Kenntnisse für sein Hobby nutze. Er würde zwar nicht Akkordeon spielen, aber eigene Musik mit Hilfe von Computer und Keyboard komponieren, und dabei nutze er seine musikalischen Fähigkeiten. Elisabeths Sohn bespielt also nicht sein ursprünglich erlerntes Instrument. Elisabeth finde die Abkehr vom Akkordeonspiel schade und formuliert, dass es ihr und ihrem Mann lieber wäre, wenn sich ihr Sohn dem „richtigen Instrument“ widmete. Elisabeth spricht vom „richtigen Instrument“, Man könnte vermuten, sie unterscheidet zwischen „richtigen“ und „falschen“ Instrumenten. „Richtige“ Instrumente sind aus ihrer Sicht vermutlich herkömmliche, ohne elektronische Verstärkung oder ohne Hilfe des PCs spielbare Instrumente. Sie könnte aber auch das ursprüngliche Instrument ihres Sohnes meinen, wenn sie vom „richtigen Instrument“ spricht. Elisabeths Sohn habe die Absicht geäußert, vielleicht noch Gitarre zu lernen. Die Entscheidung ihres Sohnes, ein zweites Instrument zu lernen, würde Elisabeth begrüßen. Eine Gitarre scheint für sie ein „richtiges“ Instrument zu sein.

Ihr Sohn habe einen Freund, der gern Texte im Rap-Stil schreibt. Für Elisabeth scheint die Tatsache, Texte zu schreiben, aner kennenswert zu sein. Der Freund ihres Sohnes schreibe die Texte und ihr Sohn komponiere die Musik dazu, und das sei fantastisch, urteilt Elisabeth. Sie scheint sehr stolz auf ihren Sohn zu sein. Elisabeth erzählt, ihr Sohn verbringe viel Zeit am Computer und Keyboard, um zu komponieren. Die Informantin resümiert, dass die Zeit, die ihr Sohn als Kind mit dem täglichen Üben des Instruments zugebracht habe, ihm jetzt nütze. Die Kompositionen des Sohnes sind vermutlich für Elisabeth ein Resultat des Zeit- und Kraftaufwandes für das Erlernen eines Instrumentes. Die vollzogene „Investition“ scheint in Elisabeths Verständnis gefruchtet zu haben. Sie fühlt sich in ihrer konsequenten Haltung zum Üben des Instrumentes bestätigt.

Elisabeth berichtet weiterhin, sie habe in Bezug auf das Üben der Instrumente gelegentlich das Gefühl gehabt, mit ihren Kindern zu streng zu sein und sie zum Üben zu nöti-

gen. Aus der gegenwärtigen Perspektive werden Unsicherheit und Zweifel ihrer elterlichen Strenge deutlich. Die Verunsicherung scheint durch andere Erwachsene im Umfeld von Elisabeth verstärkt worden zu sein, die zu ihr gesagt hätten, sie solle ihre Kinder nicht zum Üben drängen. In der Passage, in der Elisabeth die elterliche Strenge reflektiert, wird eine pädagogische Kompetenz Elisabeths deutlich. Konsequenz und die Einhaltung von Regeln scheinen ihr wichtig zu sein. Sie scheint zu wissen, dass eine die individuellen Bedürfnisse berücksichtigende Konsequenz in der Erziehung für eine positive Entwicklung des Kindes notwendig ist. Aber man müsse danach die Kinder auch ihre eigenen Entwicklungswege gehen lassen.

Elisabeth resümiert schließlich, es sei richtig gewesen, die Kinder auch gegen deren Widerstände angehalten zu haben, regelmäßig zu üben und mit dem Erlernen der Instrumente weiterzumachen. Eine weitere Bestätigung für ihr Vorgehen sehe sie bei ihrem ältesten Sohn. Er habe auch zwischenzeitlich keine Lust mehr zum Klavierspielen gehabt und wollte das Erlernen des Instrumentes beenden. Jetzt, nach der Klavierausbildung, fahre „ihr Großer“ mit Begeisterung jede Woche in die Stadt, um Orgelunterricht zu nehmen. Der älteste Sohn Elisabeths, sie nennt ihn nicht beim Namen, habe seine Klavierausbildung abgeschlossen. Vermutlich hat er eine Prüfung an einer Musikschule absolviert. Dass ihr ältester Sohn das Orgelspiel erlernt, erfüllt Elisabeth mit Stolz. Der Wunsch des ältesten Sohnes, Orgel zu spielen, ist möglicherweise durch die Einbindung in eine evangelische Kirchengemeinde und die Berührung mit Kirchenmusik gewachsen.

Elisabeth kommt ganz zum Schluss noch einmal auf die Ungewissheit, die in der Erziehung liegt, zurück. Sie hat ja wiederholt in diesem Segment angeführt, man könne erst im Nachhinein feststellen, ob man in der Vergangenheit richtig gehandelt habe. Aus der gegenwärtigen Perspektive denkt Elisabeth, auf dem richtigen Weg zu sein. So wie die Eltern ihre beiden älteren Söhne beim Erlernen der Instrumente unterstützt haben, möchten sie es auch bei den beiden jüngeren Kindern tun. Gestärkt aus den Erfahrungen ihres bisherigen Vorgehens würden sie und ihr Mann vermutlich auch bei den jüngeren Kindern konsequent auf die Einhaltung der Übungszeiten achten. Elisabeth bewertet abschließend, ihre positiven Erfahrungen mit den älteren Kindern zeigten, dass sich die Strenge und Konsequenz bezahlt gemacht hätten.

**Segment 14 | Teil 2**

*Aber wie gesagt, ich hab selber die Erfahrung gemacht, ich hatte nicht so den Druck zu Hause, Druck jetzt nicht so an der Gewalt, aber einfach jemand der so dann auch nen bisschen kompetent dahinter steht und sagt du machst das aber trotzdem, du hast das angefangen, bring das zu Ende. Ich hab dann irgendwann aufgehört mit Geige spielen, gut war vielleicht auch äh eine Sache, weil ich hat nie nen eigenes Instrument, dass konnten sich meine Eltern einfach nicht leisten mir ne Geige zu schenken und ehm ich hab dann viele Jahre das Instrument gar nicht mehr in die Hand nehmen können, weil ich a: keinen hatte, aber die Musik hat mich trotzdem nie losgelassen. Ich hab dann in der Ausbildung, haben wir ja Flötenunterricht genommen und die die Grundlagen, die ich erlernt habe, die konnte ich dann da wieder anwenden. Ehm es ist ja von Vorteil wenn man nen paar Notenkennnisse hat und das fällt einem nicht ganz so schwer, hab dann nebenbei mir selber nen bissl Gitarre beigebracht, da hat mir mein Mann sehr viel geholfen, der mir dann so einfach so paar Griffe und ja mit viel Spaß und zusammensitzen und zu singen abends dann in der Zeit der Ausbildung da haben wir viel miteinander gesungen und hat man dann auch den Ansporn gehabt zu sagen, ich möchte das jetzt auch. Begleitet mich heute noch, also ich hab nie ne Gitarrenausbildung gehabt, aber für hier reichst aus und sich selber mal hinzusetzen und mal nen Lied einfach zu spielen, sich selbst zu begleiten und herauszukriegen, ja welche Griffe sind jetzt notwendig, dass macht Spaß, ne. Also war's auch nicht umsonst, was meine Eltern (lachen) investiert haben. Und äh, hab zwischen drinne auch wieder mal Stundenunterricht genommen, wobei ich sagen muss, dass es mir halt, ich bin natürlich kein Mensch, der so einfach improvisieren kann, ich muss es mir wirklich hart erarbeiten. Hab's dann zwischendrin aufgegeben, weil mir dann einfach die Zeit gefehlt hat, wirklich jeden Tag intensiv zu üben, aber das ist noch mal so nen, so nen Traum und so nen Wunsch, wenn dann so en bisschen mehr Zeit übrig ist und die Kinder dann mich zu Hause nicht mehr so brauchen, dass ich dann irgendwann sag, ich nehm noch mal Geigen- und Flötenunterricht und dann werd ich das für mich noch mal tun, also da freu ich mich auch schon drauf. Mal gucken, vielleicht dauert es auch nicht mehr so lang. Ja, zur Musik (.) begleitet mich wie gesagt auch hier .. (ausatmen) ..*

Im zweiten Teil des vierzehnten Segments setzt die Interviewte ihre Darstellung über den Instrumentalunterricht fort. Elisabeth setzt ihren als Kind selbst erlebten Instrumentalunterricht mit der Instrumentenausbildung ihrer Kinder in Beziehung.

Elisabeth berichtet von der Erfahrung, in ihrer Herkunftsfamilie keinen Druck erfahren zu haben. Der Begriff „Druck“, sei für die Informantin nicht mit Gewalt verknüpft, sondern vielmehr mit einer Person, die auf die Fortführung des Instrumentenübens dränge. Auch wenn ein Kind keine Lust habe, solle trotzdem geübt werden, und es müsse einen Menschen geben, der das Üben des Instrumentes einfordere. Den Nachdruck beim Erlernen eines Instrumentes, den sie in ihrer Kindheit vermisst habe, versuche sie, Elisabeth, als Mutter bei ihren eigenen Kindern umzusetzen.

Zu Beginn des letzten Segments erzählte Elisabeth, ihr habe als Kind das Musikinstrument Geige sehr gefallen, sie habe aber gemerkt, dass das tägliche Üben des Instrumen-

tes anstrengend gewesen sei und sie habe deshalb das Instrument vernachlässigt. Die Informantin erzählt, dass sie „irgendwann“ aufgehört habe, Geige zu spielen. Den Grund dafür sieht Elisabeth darin, als Kind keine Geige zur Verfügung gehabt zu haben. In welchem Alter Elisabeth begonnen hat, Geige zu spielen, und nach welcher Zeit sie das Geigenspiel beendet hat, führt sie nicht aus. Ebenso offen bleibt, ob sie an einer staatlichen Musikschule oder privat Geigenunterricht nahm. An staatlichen Musikschulen der DDR wurden Musikinstrumente an die Musikschüler verliehen. Am Schuljahresende wurden an den staatlichen Musikschulen Prüfungen über den jeweiligen Leistungsstand der Musikschüler abgehalten. Die Schüler, die die geforderten Leistungen auf dem Instrument nicht erbrachten, konnten das Instrument nicht weiter an der staatlichen Musikschule erlernen. Elisabeth scheint das Instrument, das sie während des Geigenunterrichtes verwendete, nicht mit nach Hause genommen zu haben. Sie hatte kein Leihinstrument. Es ist davon auszugehen, dass Elisabeth nicht in eine staatliche Musikschule ging, sondern privat Geigenunterricht erhielt.

Die Passage über ihren Geigenunterricht schließt Elisabeth ab, indem sie sagt, die Musik habe sie „nie losgelassen“. Für sie habe Musik, in ihrem weiteren Leben immer einen hohen Stellenwert gehabt.

Im weiteren Verlauf berichtet Elisabeth, in welcher Weise Musik in ihrem späteren Leben präsent war. In der Ausbildung habe Sie Flötenunterricht genommen. Der in diesem Zusammenhang von Elisabeth verwendete Plural: „wir“, deutet darauf hin, dass Flötenunterricht ein obligatorisches Unterrichtsfach in der Ausbildung zur Kinderdiakonin war. Die Grundlagen, die sie in ihrer Kindheit beim Geigenspiel erlernt habe, habe sie für den Flötenunterricht in ihrer Ausbildung nutzen können. Elisabeth zeigt auf, dass es für sie während ihrer Ausbildung von Vorteil war, auf vorhandene Notenkenntnisse zurückgreifen zu können, da ihr der Flötenunterricht aufgrund dieser Vorkenntnisse nicht so schwer gefallen sei. Da sie ihre musikalischen Kenntnisse scheinbar noch nach vielen Jahren brauchbar nutzen konnte, ist zu vermuten, dass sie als Kind längere Zeit Geigenunterricht genommen hat.

Elisabeth fügt an, sich selber „nen bissl Gitarre beigebracht“ zu haben. Dabei halfen ihr ebenso wie beim Erlernen des Instruments Flöte die musikalischen Grundlagen des Geigenunterrichtes aus ihrer Kindheit. Elisabeth erzählt, ihr Mann habe sie beim Erlernen des Gitarrenspiels unterstützt. Er habe ihr einige Gitarrengriffe gezeigt. Im bisherigen Interview sprach Elisabeth im Kontext der Instrumenten-Übungszeiten ihrer Söhne



über ihren Mann. Elisabeth erwähnt ihren Mann wieder im Kontext des Instrumentenerlernens. Der Mann Elisabeths scheint musikalisch versiert zu sein, da er sowohl Elisabeth Gitarrengriffe beibringen konnte, als auch die Instrumentalausbildung der gemeinsamen Kinder begleitet.

Elisabeth berichtet von der Zeit ihrer Ausbildung, in der sie und ihre Kommilitoninnen oft abends zusammengesessen, viel miteinander gesungen und viel Spaß gehabt hätten. Die hier geschilderte gemeinschaftliche Atmosphäre während der Ausbildungszeit knüpft an die im sechsten Segment des Interviews beschriebene familiäre Stimmung in der Seminargruppe während der Ausbildung an. Das Erleben des gemeinsamen Singens habe Elisabeth viel Freude bereitet und in ihr den Wunsch entfacht, als Gitarrenspielerin aktiv dabei zu sein.

Obwohl Elisabeth nie eine Gitarrenausbildung genossen habe, nutzt sie das während der Ausbildungszeit autodidaktisch erlernte Gitarrenspiel auch heute noch in ihrer Erzieherinnentätigkeit. Die Fähigkeiten, die Elisabeth auf dem Instrument habe, habe sie sich autodidaktisch und mit der Hilfe ihres Mannes beigebracht. Für ihre Tätigkeit als Erzieherin im Kindergarten würden ihre Fähigkeiten auf der Gitarre ausreichen. Sie sei in der Lage, ein Lied zu spielen und sich selbst zu begleiten, wenn sie mit den Kindern singe oder den Kindern etwas vorsinge. Auch wenn keine Noten von einem Lied vorhanden seien, könne Elisabeth das Lied auf der Gitarre begleiten und gemeinsam mit den Kindern zur Gitarrenbegleitung singen. Mit den Kindern zusammen zu singen, bereite ihr Freude. Offensichtlich ist Elisabeth mit ihren Fähigkeiten auf der Gitarre und deren Anwendung im Kindergarten zufrieden.

Lachend führt Elisabeth fort, es sei nicht umsonst gewesen, was ihre eigenen Eltern in Bezug auf das Erlernen des Musikinstrumentes investiert hätten. Die Eltern hätten sich zwar nicht um das Üben des Instrumentes gekümmert, jedoch allein die Investition in die Geigenstunden sei eine lohnende gewesen, da Elisabeth von diesen musikalischen Grundkenntnissen bis heute profitiere. Das von einem Lachen begleitete Resümee Elisabeths zur musikalischen „Investition“ ihrer Eltern in sie deutet darauf hin, dass Elisabeth sich der Ambivalenz des Ausdrucks „Investition“ bewusst ist.

Elisabeth berichtet, zwischendurch auch wieder Geigenunterricht genommen zu haben. Mit der Formulierung „zwischendurch“ ist vermutlich die Zeit zwischen ihrer Ausbildung und dem Interviewzeitpunkt gemeint. Die Informantin führt zu ihrem Versuch, als Erwachsene den Geigenunterricht wieder aufzunehmen, nichts Genaueres aus. Vermut-

lich ist das Geigenspiel der erwachsenen Elisabeth nicht leicht gefallen, und der erhoffte Erfolg blieb aus. Über ihren Geigenunterricht als Erwachsene sagt Elisabeth, sie sei kein Mensch, der so einfach improvisieren könne, sie müsse es sich wirklich hart erarbeiten. Vermutlich meint Elisabeth mit dem Verb „improvisieren“ nicht ausschließlich den in der Musik gebräuchlichen Begriff, spontan eine Tonfolge zu entwickeln. Vielmehr bezieht sich Elisabeth darüber hinaus auf sich als ganze Person, indem sie sagt: „ich bin natürlich kein Mensch, der so einfach improvisieren kann“. Ihre Wortwahl lässt vermuten, dass sie am Beispiel des Geigenspiels eine Charakterisierung ihrer Persönlichkeit vornimmt und mit der Verwendung des Verbs „improvisieren“ darauf hin deutet, nicht spontan einfach so aus dem Stegreif Dinge tun zu können. Anscheinend hat Elisabeth beim Geigenspiel und auch bei anderen Herausforderungen einen hohen Anspruch an sich selbst, dem sie nur schwer genügen kann. Sie glaubt jedoch, mit harter Arbeit könne sie dennoch ihr Ziel erreichen. Sie, Elisabeth, habe den Geigenunterricht aufgegeben, weil ihr die Zeit gefehlt habe, jeden Tag intensiv zu üben. Elisabeth macht hier deutlich, dass sie den Anspruch gehabt habe, jeden Tag intensiv zu üben, und führt diesen Satz bekräftigend mit „wirklich“ ein. Da sie für das tägliche intensive Üben des Geigenspiels keine Zeit gehabt habe, habe sie das Geigenspiel aufgegeben. Sie, erwachsene Elisabeth, habe das Geigenlernen auch weniger intensiv verfolgen können und dem Geigenspiel, entsprechend ihren musikalischen und zeitlichen Ressourcen, etwas Positives abgewinnen können. Um auch geringe Übungsfortschritte als Erfolge annehmen zu können, habe sie ihren hohen Anspruch an sich selbst auf das Maß der ihr zur Verfügung stehenden Zeit anpassen müssen. Womöglich fühlte Elisabeth sich durch die vermeintlichen Erwartungen ihres Mannes und ihrer musizierenden Söhne, die sie dachte, nicht erfüllen zu können, unter Erfolgsdruck gesetzt. Außerdem ist es denkbar, dass Elisabeth den täglichen Übungsanspruch, den sie an ihre Kinder stellt, meinte auch an sich selbst stellen zu müssen. Da sie die Zeit und die Kraft nicht in dem von ihr selbst geforderten Maße aufbringen konnte, habe sie das Geigenspielen vorerst aufgeben müssen, und sie hege den Gedanken an erneuten Geigenunterricht nunmehr als Traum und Wunsch für die Zukunft. Wenn ein bisschen mehr Zeit übrig sei und die Kinder sie, Elisabeth, zu Hause nicht mehr in so hohem Maße bräuchten, würde sie noch einmal Geigen- und Flötenunterricht nehmen. Elisabeth sagt, dass sie sich den Wunsch, diese Instrumente zu erlernen, erfüllen werde und sich schon jetzt darauf freue. Elisabeth möchte anscheinend die biographische Lücke, ein Instrument nicht perfekt gelernt zu haben, in ihrem Leben schließen. Sie, Elisabeth, werde Zeit haben, um intensiv ein In-

strument zu üben, wenn ihre Kinder nicht mehr so viel Zeit beanspruchten. Dann werde sie ihrem eigenen Anspruch an das Erlernen eines Instrumentes vielleicht gerecht werden können. Ob Elisabeth beide Instrumente, Flöte und Geige, erlernen möchte, oder ob sie ausdrücken möchte, dass eins von diesen beiden in Frage kommt, bleibt offen. Elisabeth stellt in der Interviewpassage in Aussicht, dass es vielleicht nicht mehr lange dauern werde, bis sie erneut beginne, ein Instrument zu erlernen. Das heißt, Elisabeth geht davon aus, dass sich der Zeitaufwand für ihre Kinder in naher Zukunft reduziert. Wann das aus ihrer Sicht sein wird, sagt sie nicht.

Da Elisabeth zuvor geklagt hat, derzeit zu wenig Zeit für ihren jüngsten Sohn zu haben, ist ihre Äußerung, dass es vielleicht nicht mehr lange dauern werde, bis sie Zeit habe, ein Instrument zu lernen, irritierend. Denkbar ist, dass Elisabeth davon ausgeht, ihre beiden älteren Kinder würden bald das Elternhaus verlassen, um eine Ausbildung oder ein Studium aufzunehmen. Wenn zwei Kinder auszögen und nur noch Elisabeths Tochter und ihr jüngster Sohn ihre Zeit in Anspruch nähmen, bliebe für Elisabeth Zeit für das Erlernen des Instrumentes oder der Instrumente.

Elisabeth beendet das Segment mit der Formulierung: „Ja, zur Musik (.) begleitet mich wie gesagt auch hier .. (ausatmen)“. Thematisch kommt Elisabeth am Ende des Segments wieder zum Kindergarten, in dem sie arbeitet und in dessen Räumen das Interview stattfindet zurück. Musik habe sie ihr Leben lang begleitet und begleite sie nun auch „hier“ im Kindergarten. Elisabeth macht eine Sprechpause und atmet hörbar aus, als ob sie froh sei, diese Thematik zu Ende erzählt zu haben.

### Segment 15

*Was für mich noch ehm, woran ich mich noch sehr denke, was mir jetzt so auffällt ist, dass ich meine Freundschaften und Kontakte weniger in der Schule habe, also Menschen mit denen ich jetzt noch aus meiner Kinder- und Jugendzeit Kontakt habe, weniger mit denen, die ich zusammen in der Klasse besucht hab, sondern eher mit denen, die mich so in meiner Freizeit, mit denen ich meine Freizeit verbracht hab. Und zwar so aus, ja aus der Gemeinde heraus, aus der Ausbildung heraus und das ehm ist meine eigene Glaubensentwicklung, die mich wirklich bis heute begleitet und getragen hat. Und ich so das Ge, ja doch das Gefühl habe, dass mein Glaube, den ich, den ich so ja eigentlich so rein gewachsen bin eben auch durch die, durch die Familie, also unsere Eltern haben uns Kindern, die Christenlehre geschickt, wir sind konfirmiert worden ehm habe dann bewusst eben auch die Ausbildung in Richtung kirchliche Ausbildung gemacht, weil mir das schon sehr wichtig war, weil der Glaube für mich wirklich bis heute in meinem Leben das die mich trägt, wo ich gespürt habe, dass mir das Halt gibt, dass mir das so wichtig ist, dass es das eigentlich äh ja, so in meinem ganzen Lebensbereich mit einbeziehen möchte und muss und war dann eben auch sehr dankbar als sich für mich die Möglichkeit gegeben hat,*

*dass ich das dann auch beruflich mit hineinnehmen kann. Und das ist das, was mir auch heute noch in meiner Arbeit sehr wichtig ist, dass mein eigener Glaube wirklich in meiner Arbeit und in dem Umgang mit den Kindern mit einfließt, dass ich von dem was ich selbst lebe, was mir wichtig ist, dass ich das auch an die Kinder weitergeben kann und dass ich dann natürlich hier nen Umfeld habe, dass mir auch in meinem Glauben, in meinem Glaubensalltag und dadurch auch nen überhaupt mein Leben ne große Stütze ist. Und das ich wirklich sehr dankbar auch auf meinen Werdegang zurück schaue und auch denke, dass das (.) von ein gottgegebener Weg gewesen ist für mich, dass er mich so geführt hat bis hierher, weil ja es ist ja nicht selbstverständlich, dass man dann auch so, sag ich mal dann doch so nen ja ich will nicht sagen geradlinigen Weg, aber doch ohne dass ich so wirklich so große Stolpersteine mit drin hatte oder so, so große Krisen oder Schwierigkeiten die sich mir in Weg gelegt haben. Also da blick ich sehr dankbar darauf zurück und das ist wie gesagt nen ganz, ganz wichtiger Bestandteil für mein Leben, eigentlich so die Grundvoraussetzung.*

Elisabeth beginnt das fünfzehnte Segment nach einer kurzen Pause mit mehreren Aneinanderreihungen von Satzanfängen. Sie führt ihre angefangenen Sätze nicht zu Ende, möglicherweise musste sie ihre Gedanken ordnen.

Elisabeth schildert, noch heute zu Menschen aus ihrer Kinder- und Jugendzeit Kontakt zu haben, jedoch weniger zu ihren Klassenkameraden, sondern eher zu Menschen mit denen sie damals ihre Freizeit verbracht habe. Es geht Elisabeth offenkundig darum, darzustellen, dass sie heute noch mit Menschen aus ihrer Kinder- und Jugendzeit Kontakt habe.

Elisabeth trennt zwischen Schulkontakten und Kontakten aus dem Freizeitbereich. Elisabeth unterscheidet zwischen den Begriffen „Freundschaft“ und „Kontakt“. Mit „Freundschaften“ könnte sie Verbindungen zu Menschen meinen, die für sie als eine Art Lebensbegleiter fungieren. Mit „Kontakten“ könnten von Elisabeth wiederholte punktuelle Begegnungen mit Menschen, die für sie keine lebensbegleitende Qualität haben, gemeint sein.

Elisabeth stellt nun dar, dass ihre aus der Kinder- und Jugendzeit stammenden und bis heute anhaltenden Freundschaften, aus der Kirchengemeinde und aus ihrer Ausbildung zur Kinderdiakonin heraus entstanden seien. An die Darstellung dieser sich durchtragenden Freundschaften schließt Elisabeth einen Bezug zu ihrer eigenen Glaubensentwicklung an und sagt: „Das ist meine eigene Glaubensentwicklung, die mich wirklich bis heute begleitet und getragen hat“. Die Menschen, die Elisabeth innerhalb der Kirchengemeinde und während ihrer Ausbildung getroffen hat, sind offenkundig ein wichtiger Aspekt der spirituellen Glaubensentwicklung Elisabeths. Allem Anschein nach hat Elisabeth in ihrer Gemeinde und in ihrer Ausbildung Gemeinschafts- und Glaubenser-

fahrungen gemacht, die für sie wegweisend waren und die sie bis in die Gegenwart begleiten. Von den in ihrer Jugendzeit gemachten Gemeinschafts- und Glaubenserfahrungen fühlt sie sich darüber hinaus bis in die Gegenwart getragen. Elisabeth verwendet eine charakteristische protestantische Terminologie und Typologie ihrer Glaubensentwicklung, der sie mit Begriffen wie: „sie sei begleitet und getragen“ Ausdruck verleiht.

Die weitere Darstellung ihrer Glaubensentwicklung setzt Elisabeth fort, indem sie sagt, sie habe das Gefühl, dass ihr Glauben – und hier unterbricht Elisabeth den Gedanken und erzählt zunächst, wie sie zum christlichen Glauben kam. Elisabeth sei in den Glauben durch ihre Familie hineingewachsen. Elisabeth präzisiert den Gedanken ihrer Glaubensentwicklung mit der Formulierung: „Also unsere Eltern haben uns Kindern, die Christenlehre geschickt, wir sind konfirmiert worden“. Die Informantin drückt die Beschreibung ihrer Hinführung zum christlichen Glauben, in den sie und ihre Geschwister durch die Eltern hineingewachsen seien, in der Passivform aus. Sie und ihre Geschwister seien von ihren Eltern in die Christenlehre geschickt worden, und sie seien konfirmiert worden. Anscheinend legten Elisabeths Eltern Wert auf den regelmäßigen Besuch der Christenlehre ihrer Kinder.

Christenlehre war in der DDR ein wöchentlich stattfindender Religionsunterricht der evangelischen Kirche in Verantwortung der jeweiligen Gemeinde zur kirchlichen Unterweisung der Kinder und Jugendlichen. In der DDR gab es keinen schulischen Religionsunterricht, im Gegenteil, oft wurden die einer Kirche angehörenden Kinder verhöhnt, wenn sie sich zu ihrem Glauben bekannten. Offiziell gab es in der DDR eine verfassungsmäßig garantierte Religionsfreiheit. Religionsanhänger wurden vor allem in den Anfangsjahren der DDR noch als Feinde des Volkes bzw. des Fortschritts charakterisiert. Seit Ende der 1960er Jahre wandelte sich die Einstellung zu einer großzügigeren Duldung der Religionsanhänger. Allerdings war auch weiterhin die Grundlage der politischen Ideologie der SED der „Marxismus-Leninismus“, der zur einzig wissenschaftlichen Weltanschauung erklärt wurde, und Christen wurden entsprechend als zurückgebliebene, aber gutwillige Menschen betrachtet.

Elisabeth führt aus, sie sei konfirmiert worden, d.h. sie ist zur Konfirmation gegangen. Eine Konfirmation ist die Bestätigung der Taufe, bei der die Eltern eines Kindes stellvertretend für das Kind das Taufversprechen gegeben haben. Bei der Konfirmation bekennt die Konfirmandin selbst ihren Glauben und erneuert das zur Taufe als Kleinkind gegebene Glaubenszeugnis der Eltern und Taufpaten. Die Konfirmation findet in der

Regel im Alter von vierzehn bzw. fünfzehn Jahren statt. Durch die Konfirmation darf ein evangelischer Christ an der Abendmahlsgemeinschaft teilnehmen. Elisabeth empfand es als Kind und Jugendliche im Kontext ihrer Familie vermutlich selbstverständlich, zur Christenlehre zu gehen und an der Konfirmation teilzunehmen. Elisabeths Familie gehörte einer Minderheit praktizierender Christen in der DDR an. Wenn Elisabeth sagt, sie und ihre Geschwister seien zur Christenlehre geschickt und konfirmiert worden, deutet das darauf hin, dass sie nicht immer aus eigenem Antrieb dorthin gegangen ist und dass die Konfirmation zum christlichen Lebensentwurf ihrer Eltern dazugehörte und die Kinder der Familie demzufolge als Vierzehn- oder Fünfzehnjährige selbstverständlich zur Konfirmation gingen.

Als Jugendliche hat dann Elisabeth bewusst eine kirchliche Ausbildung zur Kinderdiakonin gemacht. Die Informantin hat sich als Jugendliche, die fünfzehn oder sechzehn Jahre alt war, bewusst für die Ausbildung zur Kinderdiakonin im Rahmen der evangelischen Kirche entschieden. Elisabeth hat in diesem Alter anscheinend einen Wandel ihrer Religiosität von einer durch die Vorgaben und Rituale ihrer Eltern geprägten religiösen Erziehung zur eigenen bewussten Entscheidung für ein Leben im christlichen Glauben vollzogen. Elisabeths Darstellung ihrer Berufswahl und der Wahl der kirchlichen Ausbildungsstätte in Segment fünf, erinnert an eine Berufung im religiösen Sinn, vergleichbar dem Eintritt in eine klösterliche Gemeinschaft. Im vorliegenden Segment begründet Elisabeth die Entscheidung für eine kirchliche Ausbildung mit ihrer Glaubenserfahrung als Jugendliche. Der christliche Glaube habe Elisabeth getragen, und sie habe durch ihren Glauben Halt gespürt. Diese tiefen spirituellen Erfahrungen seien für Elisabeth sehr wichtig, und sie habe diese Erfahrungen in alle ihre Lebensbereiche einbeziehen wollen. Alle ihre Lebensbereiche scheinen deshalb von Elisabeths Religiosität mitbetroffen zu sein. Anscheinend gibt es nicht das Geringste in ihrem Leben, was nicht auf dem Fundament ihrer Glaubenserfahrung geschieht. Aus diesem Verständnis heraus sei sie, Elisabeth, dankbar gewesen, als sich für sie die Möglichkeit ergeben habe, ihre Glaubenserfahrung mit in ihren Beruf hineinnehmen zu können. Über ihren privaten Lebensbereich hinaus, innerhalb des Berufes der Kinderdiakonin, sind für Elisabeth ihr Glauben und dessen Durchdringung ihrer Lebenswelt möglich und nötig. Ihr sei diese Möglichkeit der Hineinnahme ihres Glaubens in ihre Arbeit auch heute noch sehr wichtig. Im Erzählmodus der Gegenwart angekommen, berichtet Elisabeth, ihr eigener Glaube fließe in ihrer Arbeit und in den Umgang mit den Kindern ein. Ihre Glaubenserfahrung als Fundament ihres Lebens könne sie an die Kinder weitergeben. Die Durch-

dringung aller Lebensbereiche Elisabeths mit ihrem Glauben und ihr Wunsch, ihre Glaubenserfahrung an die Kinder weiterzugeben, indem sie den Kindern ihren eigenen Glauben vorlebt, macht die Absicht Elisabeths, ihren Glauben zu verkünden, deutlich.

Elisabeths gegenwärtiges Umfeld ist für sie in ihrem Glauben, in ihrem Glaubensalltag und dadurch in ihrem gesamten Leben eine große Stütze. Das Umfeld, auf das sich Elisabeth bezieht, könnte der Kindergarten sein, in dem das Interview stattfindet. Möglich ist aber auch, dass sich Elisabeth auf ihr gesamtes Lebensumfeld bezieht. Denkbar ist, dass sie sowohl bei ihrer Arbeit als auch über ihre Arbeit hinaus die Möglichkeit hat, ihrem Glauben Ausdruck zu verleihen und ihn aktiv in ihren Alltag einzubeziehen. In ihrer Kindheit in der DDR war ein religiöses Leben, das das gesamte Lebensumfeld umfasste, unmöglich. So war beispielsweise die Schule ein nichtreligiöser Raum. Im gesellschaftlichen Leben konnte Religiosität und Spiritualität in der Kirchengemeinde gelebt und erfahren werden. In der Kirchengemeinde habe sie, Elisabeth, wie am Anfang des Segments berichtet, Freunde gefunden, die sie bis heute begleiten würden.

Elisabeth hat sich für einen beruflichen Weg innerhalb der Kirche entschieden. Sie hat gewusst, dass ihr Beruf nicht staatlich anerkannt wurde. Demnach hat die jugendliche Elisabeth eine Entscheidung getroffen, die eine hohe Tragweite für ihr Leben hatte: Ihre berufliche Arbeit konnte, aus der damaligen Perspektive, ausschließlich im kirchlichen Dienst stattfinden. Wäre das Arbeitsverhältnis Elisabeths beendet worden, wäre sie ohne Berufsabschluss ungelernt gewesen. Ihre Entscheidung für eine kirchliche Ausbildung hatte außerdem zur Folge, dass die Lebenssphären des Arbeitslebens und der aktiven Religionsausübung zusammenfallen würden. Die Tragweite dieser Entscheidung, des Bekenntnisses zu einem Leben im kirchlichen Dienst, wird in diesem Segment sichtbar. Elisabeth scheint tief verwurzelt in ihrem christlichen Glauben und benennt ihr Lebensumfeld als haltgebend in ihrem Glaubensalltag und ihrem Leben. Ihr christlicher Glaube ist offenkundig eine wesentliche Lebensgrundlage für sie.

Elisabeth blickt nun im Interview auf ihren Lebensweg zurück und legt dar, dass sie sehr dankbar auf ihren bisherigen Werdegang zurückschauen und es für sie ein gottgegebener Weg gewesen sei. Vermutlich meint sie den von ihr eingeschlagenen Weg, auf dem die Ausbildung zur Kinderdiakonin ein entscheidendes Ereignis war, der ihr die Hineinnahme ihrer Glaubenserfahrung in alle Lebensbereiche, insbesondere in den beruflichen Bereich, eröffnete. Elisabeth steigert im Folgenden ihre Glaubensaussage und offenbart: „dass er sie so geführt hat bis hierher“. Sie spricht in der dritten Person von

Gott. Die Art und Weise, wie Elisabeth voller Dankbarkeit spricht, erinnert an ein Gebet. Indem Elisabeth gebetsartig die Relevanz dieser religiösen Dimension ihres Lebens benennt, verleiht sie ihrem Glauben im Interview Ausdruck. Ihre Dankbarkeit über den bisherigen Verlauf ihres Lebens begründet Elisabeth damit, dass es nicht selbstverständlich sei, dass ihr Lebensweg bisher ohne größere Hindernisse gewesen sei. Als Hindernisse bezeichnet sie Stolpersteine, Krisen oder Schwierigkeiten. Elisabeth bilanziert ihr Leben. Es scheint bisher keine Herausforderungen gegeben zu haben, die sie nicht bewältigen konnte. Für den Verlauf ihres bisherigen Lebensweges scheint Elisabeth ausschließlich Gott die Verantwortung zu geben. Für ihren relativ hindernisfreien Lebensweg danke sie Gott.

Ihre Glaubenserfahrung resümierend schließt Elisabeth das Segment ab. Sie blicke dankbar auf ihr Leben zurück, in dem ihr Glaube die Grundvoraussetzung ihres Lebens sei.

Elisabeth ist zum Interviewzeitpunkt 42 Jahre alt und blickt initiiert durch das biographische Interview auf ihr Leben zurück. Bei dieser bewussten Erinnerung misst Elisabeth der spirituellen Dimension ihres Lebens große Bedeutung zu und verwendet dabei einen der traditionellen Gebetsform vergleichbaren sprachlichen Duktus; damit wird die charakteristische protestantische Terminologie und Typologie unterstrichen.

### **Segment 16**

*Für mich war es auch immer wichtig, dass ich nen Partner finde, der genauso denke und diesen Weg auch mitgeht und das hab ich. Mein Mann hab ich eben in der „Jungen Gemeinde“ kennengelernt, ehm eine sehr spannende und aufregende Zeit (lachen). Also ich war 17 als ich ihn kennengelernt habe und wir ham, ja sind so zwei Jahre eigentlich so .. einen Weg miteinander gegangen, wo wir uns näher kennengelernt haben und bis wir beide uns wirklich ganz sicher waren, ja das ist der Mensch mit dem kann ich eigentlich mir vorstellen den Rest meines Lebens zu verbringen und das ham wir dann auch so fest gemacht und ja, jetzt sind wir fast 25 Jahre verheiratet, wie gesagt, haben vier Kinder und könnt ich mir gar nicht anders vorstellen leichtes (lachen) ja und bin auch sehr glücklich mit meiner Familie. ...*

Im 16. Segment stellt Elisabeth dar, dass es ihr als junge Erwachsene wichtig gewesen sei einen Partner zu finden, der, im Hinblick auf die Relevanz des christlichen Glaubens, denke wie sie und der diesen christlich geprägten Weg mit ihr gehe. Diese Prämisse des Glaubens für die Partnerwahl Elisabeths verdeutlicht, dass sie offenkundig mit der bewussten Entscheidung für ihren Glauben einen Lebensentwurf entwickelt hatte, der eine Partnerschaft einschloss. Die Option ein religiöses Leben in einer christlichen Gemeinschaft oder in einem Orden zu führen, die Ehelosigkeit eingeschlossen



hätte, schien für Elisabeth außer Frage zu stehen. Ihr zukünftiger Partner sollte diesen Weg des Glaubens und der Religiosität, den Elisabeth für sich auserwählt hatte, mitgehen. Darüber hinaus sollte auch er sein eigenes Lebensfundament im Glauben haben. Möglicherweise suchte Elisabeth nach Sicherheit und vermutete diese Sicherheit eher bei einem gleichgesinnten Partner. Die Einbindung des Glaubens in den Alltag der Familie wäre für sie schwieriger mit einem Partner gewesen, der keinen Wert auf ein religiöses Leben gelegt hätte. Elisabeth schien sich dieser möglichen Schwierigkeit bei ihrer Partnerwahl bewusst zu sein.

Elisabeth unterstreicht, sie habe einen Partner gefunden, der ihren Erwartungen in Bezug auf die Religiosität entsprochen habe. Kennengelernt habe sie ihren Mann in der „Jungen Gemeinde“. Als „Junge Gemeinde“ wird eine Gruppe Jugendlicher in einer evangelischen Kirchengemeinde bezeichnet, die sich regelmäßig unter Anleitung eines Pfarrers oder Katecheten trifft.

Es sei eine spannende und aufregende Zeit gewesen, als Elisabeth ihren zukünftigen Mann kennenlernte, berichtet Elisabeth lachend. Elisabeth war zu diesem Zeitpunkt 17 Jahre alt. Sie sagt nichts Genaueres darüber, wie sie und ihr späterer Mann sich im Kontext der „Jungen Gemeinde“ näher kennengelernt haben. Da Elisabeth ihre Ausbildung zur Kinderdiakonin bereits begonnen hatte, wohnte sie in einem Internat und nicht zu Hause. Vermutlich wohnte Elisabeths zukünftiger Mann in ihrem Heimatort und das Paar war demnach während Elisabeths Ausbildung räumlich getrennt. Elisabeth berichtet, sie und ihr Mann seien zwei Jahre „einen Weg miteinander gegangen“, bei dem sie sich näher kennengelernt hätten. Elisabeth verwendet auch hier ein charakteristisch christliches Bild: die Weg-Metapher, die eine zeitliche, räumliche und intentionale Dimension einschließt. Es scheint, als habe Elisabeth diese Zeit, nachdem sie ihren Mann kennengelernt hatte, als Prüfung einer möglichen Ehe betrachtet. Aus ihrem christlichen Verständnis heraus ist der Lebensentwurf, eine unwiderrufliche Ehe einzugehen, nachvollziehbar. Die Zeit der Prüfung ihrer Partnerwahl hätten Elisabeth und ihr zukünftiger Mann abgeschlossen, als „wir beide uns wirklich ganz sicher waren (...) das ham wir dann auch so fest gemacht“. Elisabeth habe sich vorstellen können, den Rest ihres Lebens mit ihrem damaligen Freund zu verbringen. Elisabeth meinte vermutlich ihr gesamtes noch vor ihr liegendes Leben, als sie damals vom „Rest“ ihres Lebens sprach.

Elisabeth hat mit ca. 19 Jahren geheiratet und war mitten in der Ausbildung zur Kinderdiakonin. Sie bekräftigt ihre Entscheidung zur Ehe mit ihrem Mann mit der Formulie-

nung „und ja, jetzt sind wir fast 25 Jahre verheiratet“. Dass das Ehepaar bald Silberhochzeit habe, scheint eine nachträgliche Bestätigung ihrer Entscheidung füreinander zu sein. Darüber hinaus führt Elisabeth ihre vier Kinder als Bekräftigung ihres Lebensweges mit ihrem Mann an. Die Informantin fasst ihren Lebensentwurf, von einem Lächeln begleitet, am Ende des Segmentes zusammen: sie könne sich kein anderes Leben als das Ihre vorstellen, und sie sei sehr glücklich mit ihrer Familie. Elisabeth resümiert die Erzählpassage über die Partnerschaft mit ihrem Mann, indem sie die Beziehung zu ihrem Mann auf ihre Kinder ausweitet. Es wird wiederum deutlich, dass Elisabeths Lebenszentrum ihre Familie ist.

Wie Elisabeths Lebensweg verlaufen wäre, wenn ihre Ehe entgegen ihrem Lebensentwurf kinderlos gewesen wäre, bleibt offen. Nach den Ausführungen Elisabeths ist für sie ein Leben ohne Kinder kaum vorstellbar.

### Segment 17

*Was auch wichtig ist und mich nach wie vor prägt ist auch die Mitarbeit in der Gemeinde, ich selbst bin ja evangelisch, wir sind ja eine katholische Einrichtung, aber ich sag mal ich bin eigentlich mittlerweile schon sehr ökumenisch, weil ich mich eigentlich in beiden Richtungen doch sehr wohl und auch äh angenommen fühle, aber meine eigentliche Gemeinde ist hier die evangelische Gemeinde in G-Stadt und dort bin ich nach wie vor gern. Ja, hab all die Jahre in der Kinderarbeit wirklich, mach dort den Kindergottesdienst mit und ja, also Sie sehen schon, die Arbeit mit den Kindern, die zieht sich (lachen) in jeden Lebensbereich und wie gesagt ich könnt mir's nicht anders vorstellen. Und ich hab für mich auch festgestellt, dass so wirklich die Arbeit mit den, mit den Jüngsten, den kleinen Kindern, für mich wirklich das Ideal gewesen ist. Also wir haben ja auch die Möglichkeit gehabt in unserer Ausbildung in andere Bereiche hinein zu schauen, sei es in die Gemeindefarbeit an sich oder teilweise auch die Behindertenarbeit und die Jugendarbeit, aber da hab ich gemerkt, dass das liegt mir nicht so, also wirklich die Arbeit mit den Kleinen, Kindergartenbereich beziehungsweise ich denk auch Grundschulbereich, das ist das, was für mich so, ja, was für mich wirklich zu geschnitten ist und das hab ich dann bis heute mit viel Freude auch tun dürfen und hoffe, dass ich's noch lange, lange, lange, dass ich oder ich das tun darf, so Gott will. ....Ja ....*

Nach einer etwa fünfsekündigen Erzählpause setzt Elisabeth ihre biographische Erzählung damit fort, dass ihr die Mitarbeit in der evangelischen Kirchengemeinde wichtig sei und dass diese ehrenamtliche Tätigkeit sie seit ihrer Jugend präge. Obwohl Elisabeth der evangelischen Konfession angehört, arbeitet sie in einer katholischen Einrichtung. Elisabeths Formulierung, „wir sind ja eine katholische Einrichtung“ deutet auf eine starke Identifikation mit ihrer Arbeitsstelle, dem katholischen Kindergarten, hin. Elisabeth bezeichnet sich selbst als ökumenisch, da sie sich in beiden Konfessionen sehr wohl und angenommen fühle. Ihre eigentliche Kirchengemeinde, in der sie nach wie vor

gern ehrenamtlich aktiv ist, sei die evangelische Gemeinde vor Ort. Die Informantin charakterisiert auch ihr religiöses Engagement als ökumenisch.

Die katholische und die evangelische Kirche sind zwei christliche Konfessionen, die denselben Gott verehren, aber sich im Vollzug der Glaubensrituale und im Aufbau der Institutionen unterscheiden. Sie, Elisabeth, habe zu „beiden Richtungen“, der evangelischen und auch der katholischen Kirchengemeinde, einen Zugang und fühle sich angenommen. Den Zugang zur katholischen Gemeinde habe die Informantin, weil sie in einem katholischen Kindergarten in Trägerschaft einer katholischen Pfarrgemeinde arbeite. Die katholische Pfarrkirche und der Kindergarten befinden sich zudem auf dem gleichen Gelände. Die Anbindung des Kindergartens an die Pfarrgemeinde ist vermutlich hoch, so dass Gottesdienste und Andachten der Gemeinde unter der Mitwirkung des Kindergartens gestaltet werden und Aktivitäten des Kindergartens, wie Feste mit Gottesdiensten in der Pfarrkirche begleitet werden. Durch die intensive Verbindung des Kindergartens zur katholischen Pfarrgemeinde hat Elisabeth einen Zugang zur katholischen Konfession. In ihrer evangelischen Heimatkirchengemeinde sei sie nach wie vor gern. Dort habe sie sich über viele Jahre hinweg in der Kinderarbeit engagiert, beispielsweise bei der Vorbereitung und Durchführung von Kindergottesdiensten.

Elisabeth spricht an dieser Stelle des Interviews direkt die Interviewerinnen an: „also Sie sehen schon, die Arbeit mit den Kindern, die zieht sich (lachen) in jeden Lebensbereich und wie gesagt, ich könnt mir's nicht anders vorstellen“. Elisabeth zeigt den Interviewerinnen freudig auf, dass ihre Arbeit mit den Kindern die gesamte Bandbreite ihrer gegenwärtigen Lebenswelt betrifft. Die Informantin scheint ihre Zufriedenheit und Erfüllung über die Arbeit mit Kindern in allen ihren Lebensbereichen durch die wiederholte Aussage der Alternativlosigkeit ihrer Lebensführung zu bestätigen. Allem Anschein nach sieht Elisabeth die Aufgabe ihres Lebens in der Arbeit mit Kindern, im Sinne einer alle Lebensbereiche umfassenden Mütterlichkeit. Die im bisherigen Verlauf des Interviews angesprochenen Lebensbereiche, in denen Elisabeth mit Kindern arbeitet, sind: Beruf, Familie und ihr Ehrenamt in der Gemeinde.

Elisabeth hat festgestellt, die Arbeit mit jungen Kindern sei für sie ideal, und sie bezieht sich dabei auf ihre berufliche Tätigkeit als Kinderdiakonin und Erzieherin. Während ihrer Ausbildung als Kinderdiakonin habe sie die Möglichkeit gehabt, in verschiedenen Bereichen der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen Erfahrungen zu sammeln. Elisabeth berichtete im bisherigen Verlauf des Interviews ausschließlich von ihren Praktika in

Kindergärten, so dass davon auszugehen ist, dass Elisabeths berufliche Erfahrungen mit den von ihr aufgezählten Bereichen Gemeindegarbeit, Behindertenarbeit und Jugendarbeit nicht sehr tief gewesen sein dürften. Elisabeth führt aus, in der Ausbildung entdeckt zu haben, dass die Arbeit im Kindergarten- und Grundschulbereich auf sie zugeschnitten sei. Ihrer berufsbiographischen Schilderung zufolge hat Elisabeth bisher noch nicht in einer Grundschule gearbeitet. Die Informantin meint dennoch in einer Grundschule arbeiten zu können; praktische Berufserfahrung hat sie in diesem Arbeitsfeld allerdings nicht. Wahrscheinlich bezieht sich Elisabeth auf Erfahrungen mit ihrer ehrenamtlichen Tätigkeit in der Gemeinde, bei der sie in der Durchführung der Kindergottesdienste mit Grundschulkindern arbeitet.

Aus Elisabeths Sicht gibt es offenkundig eine Passung zwischen dem Beruf der Erzieherin, insbesondere hinsichtlich der Tätigkeit im Kindergarten, und der besonderen Person Elisabeth. Nicht sie als eine einen Beruf erlernende Person habe sich dem Berufsfeld Kindergarten angepasst, sondern die Kindergartenarbeit sei auf sie, Elisabeth, als Person zugeschnitten. Elisabeth drückt in diesem Bild prästabiliertes Harmonie ihre idealisierende Sicht auf den Beruf aus. Was ist aber, wenn der Zuschnitt des Berufs nicht zu Elisabeth passt? Wenn ein Kindergarten, ein Kind, ein Team nicht zugeschnitten ist auf die Person Elisabeths? Es scheint, als seien die Persönlichkeitsmerkmale Elisabeths, die ihre Vorstellungen von einem auf dem christlichen Glauben basierenden Leben und ihre Vorstellungen von Mütterlichkeit einschließen, von ihr voll erfüllt, zugleich hinreichende und notwendige Bedingungen, um Erzieherin zu sein.

Elisabeth bekundet, die Arbeit mit „den Kleinen“ im Kindergartenbereich bis heute mit viel Freude tun zu „dürfen“. Die Ausführungen erwecken den Eindruck einer demütigen und dankbaren Haltung Elisabeths, die die Ausübung ihres Berufs als Berufung zu erleben scheint. Das Segment abschließend, gibt Elisabeth ihre Hoffnung kund, noch lange diese Arbeit als Erzieherin ausüben zu dürfen. Elisabeth wiederholt das Adjektiv „lange“ dreimal und verleiht ihrem Wunsch damit Nachdruck, nichts anderes tun zu wollen als Erzieherin zu sein. In einer demütig bittend anmutenden Weise kleidet Elisabeth ihren Wunsch, diese Arbeit als Erzieherin weiterhin ausführen zu dürfen, in Worte. Ihren beruflichen Weg in Gottes Hände legend, beendet Elisabeth das Segment mit der Formulierung „so Gott will“.

Nach einer etwa fünfsekündigen Pause fügt Elisabeth ein bestätigendes „Ja“ an, als wolle sie das Gesagte noch einmal bekräftigen.

**Segment 18**

*Was kann ich noch erzählen? .... Wie gesagt der Hauptbestandteil meines Lebens ist nach wie vor meine Familie, was mir sehr wichtig ist und wo ich wirklich versuche so viel Zeit wie möglich auch zu genießen. Ich bin mittlerweile in einer Situation, wo ich sag, wenn wir als Gesamtfamilie zusammen sind, dann versuch ich jeden Augenblick schon zu genießen, weil es ist so, dass die Großen dann schon doch bald ihre eigenen Wege gehen und ja, mal schauen wie sie sich dann die Zeit entwickelt, es wird spannend. Der Große der sucht jetzt nen Ausbildungsplatz, der Zweite macht, hat jetzt Abitur gemacht und ja so gehen sie die eigenen Wege. Mal gucken (husten) also ich bin sehr froh und dankbar, dass wir wirklich oder das ich wirklich meine Kinder so lange intensiv begleiten durfte und hoffe, dass ich ja durch die Zeit (husten) wo ich versucht hab auch für meine Familie dazu (husten), ich glaub ich muss jetzt mal nicht da (husten)*

*Ja das ist wohl war. .. (husten) Ja das ich ihnen wirklich so viel auf den Weg geben konnte, dass sie in der Lage sind einen eigenen Lebensweg zu finden und ja bei dem Großen kann man das schon gut beobachten, der wirklich schon sehr selbstständig und sehr (husten) ja eigenverantwortlich sein, seine eigenen Entscheidungen trifft, aber nach wie vor auch immer gerne wieder auf uns zukommt und uns fragt und Rat erbittet, was denk ich auch nicht immer so selbstverständlich ist in allen Familien, also das da freu ich mich schon sehr drüber, dass wir eigentlich auch so nen gutes Vertrauen zueinander da ist und wünsche mir natürlich, dass wir noch lange, lange so intensiv (husten) Anteil auch haben können an dem. Auch wenn sie mal irgendwann ganz weit weg sind, ja. .... Es werden natürlich unsere Kinder uns noch lang begleiten, dadurch das wir, der Jüngste der ist jetzt äh acht Jahre und wenn man so eine große Altersspanne zwischen den Kinder hat, merkt man natürlich auch, dass ehm man in der Erziehung sich da auch äh Veränderungen Also ich merke jetzt so bei mir in der Erziehung, dass ich jetzt viele Dinge anders sehe, wie ich das bei meinen Großen gesehen hab und bin eigentlich auch immer sehr dankbar dafür, dass ich meinen Jüngsten noch mal so erleben darf, erstens Mal weil, weil ich sicherlich eben selber auch reifer geworden bin, damals war ich 22, man war teilweise äh so in der DDR-Zeit denk ich auch nen bisschen äh, na ja denk ich ging viel so, dass man so ne, so ne relativ glatte Entwicklung hatte, ne also noch die Ausbildung, also Schule, Ausbildung und viele habe dann auch wirklich gleich geheiratet und Kinder bekommen. ehm Wir haben sicherlich auch irgend nen Stück, Zeit halt, kleine für uns genutzt, es war auch ne sehr schöne Zeit, also ich würd's auch immer wieder, war's oder ist es für mich wichtig zu sagen, man hat einfach auch die Zeit als Paar miteinander zu reifen, ne wir haben's in vielen Freundes- und Familienkreisen gesehen, dass dann eben wirklich relativ schnell die Kinder kamen und auch viele (ausatmen) ja, aber das war uns schon wichtig, dass wir auch wirklich ne Zeit für uns haben und miteinander auch noch nen Stück zu reifen, bevor wir dann die Kinder haben. Aber ich bin auch sehr dankbar, dass, dass ich das noch mal so erleben darf, aber auch so ganz anders erleben darf, innerhalb einer großen Familie, jetzt mit dem Jüngsten wo vieles ganz anders ist aber wo man auch die Erfahrung macht, dass sich äh ein drittes und viertes Kind wieder ganz anders erzieht oder das man da viele Dinge anders sieht, als wie man das bei den Ersten gesehen hat und ich denke so ähnlich ist es eben auch in der Arbeit mit den Kindern. Wenn man am Anfang der Arbeit steht, da hat man noch sehr viele Ideale und ehm .. ja man ist noch unreif und jetzt durch die vielen Jahre kann man auch viel besser nachvollziehen, wenn's Spannung gab zum Beispiel innerhalb des, auf Arbeit dann mit den an-*

*deren Erziehern, wo man gedacht, och ja, die können mich vielleicht nicht leiden irgendwie, man war eben auch jetzt im Nachhinein da auch wieder nen ganz anderer Blickwinkel für viele Dinge hatte und dass, denke ich hilft einem auch wieder selbst mit jungen Menschen so zusammen zu arbeiten. Wir haben ja jetzt auch Praktikanten hier in der Ausbildung und da kann ich mich immer oder versuche mich auch immer wieder dran zu erinnern, wie war das als du so jung warst und deinen eigenen äh Ideen ausprobieren wolltest, was war dir wichtig, was hast du dir gewünscht von deinen, von den Mitarbeitern von den Mentoren und das versuch ich natürlich in meine Arbeit jetzt mit einzubeziehen.*

## **Coda II**

*Also jetzt hab ich irgendwo nen Schnitt gemacht, ich glaub jetzt, jetzt hab ich mir so den Faden verloren (lachen).*

Zunächst überlegt die Informantin am Beginn des 18. Segmentes, was im Interview noch Erwähnung finden könne. Elisabeth bezieht sich mit den Worten „wie gesagt“ auf im Interview von ihr schon Berichtetes und führt aus, dass der Hauptbestandteil ihres Lebens nach wie vor ihre Familie sei. Sie versuche so viel Zeit wie möglich mit ihrer Familie zu verbringen und diese Zeit in der Familiengemeinschaft zu genießen. Für Elisabeth ist das eigene familiäre System das zentrale Element ihres Lebens. Ihre Hauptaufgabe sieht die Befragte in der Fürsorge und Leitung der familiären Geschicke, die ihr unverkennbar Erfüllung und persönliches Glück bedeuten. Ihre gegenwärtige Situation aufgreifend sagt Elisabeth, sie versuche jeden Augenblick zu genießen, den sie als Familie zusammenseien. Offenbar hat Elisabeth vor Augen, dass sich die Situation ihrer, wie sie sie nennt: „Gesamtfamilie“, ändern werde. In den folgenden Aussagen der Informantin wird ein diffuses Trauergefühl Elisabeths deutlich. Geradezu wehmütig äußert sie, jeden Augenblick im Kreise der Familie zu genießen, da ihre beiden ältesten Kinder schon bald ihre eigenen Wege gehen werden. In Erwartung der Selbstständigkeit ihrer beiden ältesten Kinder möchte die Informantin die Augenblicke des Zusammenseins der gesamten Familie genießen. Elisabeth bereitet sich anscheinend emotional auf diese Veränderung in ihrer alltäglichen Familienkonstellation vor.

Nachdem Elisabeth ausgeführt hat, dass ihre großen Kinder bald ihre eigenen Wege gehen werden, fügt sie an, „mal schauen, wie sich dann die Zeit entwickelt, es wird spannend“. Die Informantin geht mit einer offenen Gespanntheit an die Vorstellungen der Zukunft ihrer Kinder und auch ihrer eigenen Zukunft. Die Situation ihrer beiden ältesten Kinder beschreibend hat Elisabeth ihre sich verändernde Familienkonstellation vor sich. Ihr ältester Sohn suche einen Ausbildungsplatz, ihr zweitältester Sohn habe gerade Abitur gemacht, und nun gingen beide eigene Wege Elisabeth hat den Zeitpunkt,

zu dem ihre Kinder eigene Wege gehen werden, möglicherweise schon längere Zeit vor Augen. Die Fähigkeit ihrer Kinder zu einer selbständigen Lebensführung könnte gewissermaßen eine Vollendung ihrer eigenen Lebensaufgabe darstellen. Damit verbunden wäre in Folge eine Neuformulierung der Lebensaufgabe Elisabeths. Denkbar ist, dass sich Elisabeth nur diffus über die anstehende Notwendigkeit der Neuorientierung ihres Lebens bewusst ist und deshalb ihre mütterliche Zuwendung auf ihren jüngsten Sohn fokussiert. Die von Elisabeth formulierte Lebensaufgabe – für die Familie da zu sein – bleibt so immer noch lange erhalten.

Die Informantin verleiht nun ihren Emotionen Ausdruck, indem sie ihre Freude und Dankbarkeit darüber äußert, dass sie ihre Kinder so lange und intensiv begleiten durfte. In dieser Erzählsituation beginnt Elisabeth mehrere Male zu husten und ihre Ausführungen abubrechen. Ihre emotionale Erregung wird deutlich. Elisabeth verleiht ihrer Hoffnung Ausdruck, dass sie ihren Kindern in der Vergangenheit soviel mit auf den Weg hat geben können, dass sie in Zukunft ihren eigenen Lebensweg finden werden. Elisabeth sprach an anderen Stellen im Interview davon, in ihre Kinder zu „investieren“. Vermutlich versteht sie ihre Erziehung und ihre mütterliche Präsenz als eine solche „Investition“, die ihren Kindern zukünftig ein selbstständiges Leben ermöglicht. Anscheinend ist Elisabeth sich darüber bewusst, dass sich ihre Kinder mehr und mehr vom Elternhaus ablösen und eigene Wege gehen werden. Dennoch scheint der Befragten das Loslassen ihrer Kinder schwer zu fallen.

Elisabeth scheint eine Bilanz ihrer Erziehungsziele für ihre eigenen Kinder zu ziehen. Die Kinder sollen ihr zukünftiges Leben eigenverantwortlich und selbstständig gestalten und die Fähigkeit besitzen Entscheidungen für ihr eigenes Handeln zu treffen. Bei ihrem ältesten Sohn könne sie diese Kompetenzen bereits beobachten. Die Rolle der (Entwicklungs-) Begleiterin nimmt Elisabeth offenkundig nicht nur im beruflichen Kontext, sondern auch im privaten Bereich ein.

Inmitten dieser Überlegungen zur gewünschten Selbstständigkeit ihrer Kinder berichtet Elisabeth darüber, wie wichtig sie gegenwärtig für ihre Kinder in allen Fragen der Lebensführung sei. Sie möchte auch zukünftig Ansprechpartnerin ihrer Kinder sein und ihnen mit Rat zur Seite stehen. Elisabeth denkt, dies sei in vielen Familien nicht selbstverständlich. Sie freue sich sehr über das gegenseitig entgegenbrachte Vertrauen in ihrer Familie. Damit meint Elisabeth vermutlich in erster Linie das Verhältnis zwischen ih-

rem ältesten Sohn, ihrem Mann und sich. Der älteste Sohn komme nach wie vor gerne auf seine Eltern zu und erbittet deren Rat.

Es ist Elisabeths Wunsch, noch lange Zeit Anteil am Leben ihrer Kinder zu haben. Eine Verdoppelung des Wortes „lange“ verwendet sie, um ihren Wunsch nach der Anteilnahme am Leben ihrer Kinder zu bekräftigen. Der Wunsch, auch zukünftig am Leben ihrer Kinder Anteil nehmen zu können, unterstreicht die Bedeutung ihrer Kinder für Elisabeth. Der Gedanke an eigenständige Kinder, die selbstverantwortlich ihr Leben gestalten und ihre Mutter dabei vielleicht nicht mehr brauchen, fällt Elisabeth vermutlich sehr schwer. Das könnte eine mögliche Ursache für ihre körperliche Reaktion in dieser Textpassage, den andauernden Husten, sein. Elisabeth weiß offenbar, dass sie ihre Kinder ihre eigenen Wege gehen lassen muss; aber die Umsetzung dieses Wissens scheint für sie sehr zu sein. Besonders deutlich wird die Schwermut Elisabeths bei ihren Worten: „Wenn sie mal irgendwann ganz weit weg sind, ja.“ Danach macht Elisabeth eine Sprechpause von vier Sekunden. Auch die Sprechpause deutet darauf hin, dass die Vorstellung, ihre Kinder könnten außerhalb ihres Lebensradius' sein, für Elisabeth geradezu unerträglich zu sein scheint. Nach der Sprechpause erweckt Elisabeth den Eindruck, als würde sie die gerade ausgesprochenen Gedanken nicht wahr haben wollen und fügt vermutlich zu ihrer eigenen Beruhigung an, dass ihr Mann und sie noch lang von ihren Kindern begleitet würden, da der jüngste Sohn erst acht Jahre alt sei.

Elisabeth spricht hier im Plural und in der Passivform. Die Kinder begleiten ihre Eltern, nicht die Eltern begleiten ihre Kinder. Betrachtet man den Austausch der Positionen von Begleitern und Begleiteten in Bezug auf die Erzählpassage über die Eigenständigkeit ihrer Kinder, liegt die Vermutung nahe, dass Elisabeth die Begleitung durch ihre Kinder braucht, da sonst der von ihr zu Beginn dieses Segmentes benannte Hauptbestandteil ihres Lebens – die Kinder – von ihr durch etwas anderes ersetzt werden müsste.

Elisabeth stellt weiterhin dar, dass es bei der Erziehung ihrer Kinder im Laufe der Zeit zu Prioritätsverschiebungen kam. Aufgrund der weiten Altersspanne ihrer Kinder seien Veränderungen ihrer Erziehung besonders sichtbar. Die Informantin erzählt in der Gegenwart und blickt auf die Vergangenheit zurück. Sie sei dankbar dafür, ihren jüngsten Sohn „nochmal so“ erleben zu dürfen. Die Dankbarkeit erklärt Elisabeth mit dem aus ihrem Lebensalter resultierenden Reifeprozess ihrer selbst. Wenn sie sagt, ihr jüngstes Kind „nochmal so“ erleben zu dürfen, bezieht sich das vermutlich auf die veränderte Zeit: Einerseits die veränderte Lebenswelt um ihre Familie herum und andererseits die



Veränderungen Elisabeths selbst. Elisabeth fügt an ihre Erzählung die Beschreibung ihrer Situation bei der Geburt ihres ersten Kindes an und vergleicht ihre damalige Situation mit der Gegenwart. Bei der Geburt ihres ersten Kindes sei Elisabeth 22 Jahre alt gewesen. Elisabeth reiht mehrere Satzanfänge aneinander, sie weiß offenbar noch nicht genau, was und wie sie ihre Gedanken erzählen möchte. Aus der Perspektive Elisabeths habe man in der DDR-Zeit eine „relativ glatte Entwicklung“ gehabt. Elisabeth spezifiziert die von ihr angesprochene „glatte Entwicklung“ auf die Schule, die Ausbildung und die anschließende Familiengründung. Sie formuliert: „viele haben dann auch wirklich gleich geheiratet und Kinder bekommen“. Die von Elisabeth beschriebene „glatte Entwicklung“ in der DDR-Zeit bezieht sie vermutlich auf ihre eigenen Beobachtungen und Erfahrungen aus dieser Zeit. Die subjektiven Erfahrungen und Sichtweisen Elisabeths bezüglich der meist in jungen Jahren erfolgten Familiengründungen sind für die Zeit um 1980 in der DDR verallgemeinerbar. Das Durchschnittsalter der Erstgebärenden in der DDR lag 1980 bei etwa 22 Jahren (Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

Elisabeth hat offenkundig die damaligen soziokulturellen Rahmenbedingungen im Blick gehabt, als sie sich auf die Zeit, in der ihr erster Sohn geboren wurde, bezieht. In der DDR war bis zum Ende der 1980er Jahre der Lebensweg eines Menschen, so erinnert sich Elisabeth, relativ klar gezeichnet. Die beruflichen Möglichkeiten, insbesondere bei den Absolventinnen der kirchlichen Ausbildungsstätten, waren vorgegeben. Aber auch bei den Ausbildungen in der Industrie, dem Handwerk oder selbst bei einem Studium sind einmal eingeschlagene Wege selten verlassen worden. Eine frühe Familiengründung fiel mit dieser verlässlichen beruflichen Lebensgrundlage oft zusammen. Diese relativ zuverlässigen Strukturen der zeitlich parallelen Verkoppelung von Berufsverlaufs und Familiengründung hat Elisabeth vermutlich vor Augen, als sie die Zeit um die Geburt ihres ersten Sohnes mit der Gegenwart vergleicht.

Elisabeth berichtet von ihrem Mann und sich als Paar. Anders als viele Freunde und Bekannte hätten sie am Anfang ihrer Partnerschaft erst einmal die Zeit als Paar genutzt, um „miteinander zu reifen“. Das sei eine sehr schöne Zeit gewesen. Elisabeth stellt diese Zeit der Paarwerdung als Gewinn für die Beziehung zwischen sich und ihrem Mann dar. Ob sie und ihr Mann zum beschriebenen Zeitpunkt bereits verheiratet waren, sagt Elisabeth nicht. Vermutlich bezieht sich Elisabeth aber auf die erste Zeit ihrer Ehe, da sie ihre biographische Situation mit der von Freunden vergleicht, bei denen „dann eben wirklich relativ schnell die Kinder kamen“. Es ist davon auszugehen, dass im christli-

chen Freundeskreis Elisabeths die meisten Paare verheiratet waren, bevor sie ein Kind bekamen, und Elisabeth sich zu Paaren in einer vergleichbaren Lebenssituation in Beziehung setzt.

Das an dieser Stelle im Interview hörbare Ausatmen Elisabeths könnte ein Hinweis auf ihre Anspannung während des Erzählens sein. Elisabeth hebt hervor, dass es ihr und ihrem Mann wichtig gewesen sei, bevor sie Kinder bekämen, Zeit für sich als Paar zu haben und „miteinander ein Stück zu reifen“. Aus der Darstellung Elisabeths ist auf eine bewusste Entscheidung von Elisabeth und ihrem Mann zu schließen, die erste Zeit ihrer Partnerschaft ohne Kinder zu leben. Es ist möglich, dass Elisabeth und ihr Mann diese Entscheidung getroffen haben. Denkbar ist allerdings auch, dass das Paar Schwierigkeiten hatte, ein Kind zu zeugen und das Paar gern eher ein Kind gehabt hätte. In diesem Fall wäre die Darstellung Elisabeths eine Eigentheorie, die im Nachhinein erklärt, dass die gemeinsame Zeit des Paares ohne Kind besser gewesen sei als eine frühe Elternschaft. Vorstellbar ist aus dem bisherigen Interviewverlauf auch eine Schwangerschaft, die rasch auf die Hochzeit der beiden folgte, da nicht ausgeschlossen ist, dass Elisabeth und ihr Mann den gemeinsamen Weg des „Reifens“ vor ihrer Hochzeit gegangen sind. Das Ziel der Gründung einer Familie mit Kindern war vermutlich schon weit vor ihrer Eheschließung emotional und gedanklich formuliert.

Die Formulierung Elisabeths: „als Paar miteinander zu reifen“ beschreibt vermutlich den Prozess, bei dem das Paar gemeinsam Erfahrungen machte, sich weiter kennenlernte und Verantwortung füreinander übernahm. Diese gemeinsame Zeit, um miteinander zu reifen hätten sie und ihr Mann gehabt, bevor ihr erstes Kind zur Welt kam.

Elisabeth gibt nun dem Gedanken Ausdruck, sie sei dankbar, die Erziehung ihres jüngsten Sohnes erleben zu dürfen. Die Formulierung: „dass ich das noch mal so erleben darf“ erweckt den Eindruck, als sei ihre Familienplanung vor diesem Kind abgeschlossen gewesen. Möglicherweise war das vierte Kind ein ungeplantes Kind. Elisabeth scheint sich als Mutter hohen Alters wahrzunehmen, da sie die Geburt ihres jüngsten Kindes gegenüber den Geburten ihrer anderen Kinder außergewöhnlich kontrastiert. Elisabeth ist bei der Geburt ihres jüngsten Kindes 34 Jahre alt gewesen. Eine 34-jährige Frau, die ein Kind bekommt, wäre gegenwärtig – selbst als Erstgebärende – nicht außergewöhnlich. Die Altersspanne zwischen ihrem ersten Kind, sie bekam es mit 22 Jahren, und ihrem vierten Kind, das sie 34-jährig gebar, beträgt 12 Jahre. Anhand dieser Daten, die durchaus eine übliche Geburtenfolge in einem durchschnittlichen gebärfähigen

gen Alter Elisabeths darstellen, ist Elisabeths Darstellung einer neuen ungewöhnlichen Erfahrung mit ihrem jüngsten Kind beachtenswert. Elisabeth erlebe mit ihrem jüngsten Kind vieles anders und ist dankbar, das so erleben zu dürfen. Elisabeth betont, sie habe die Erfahrung gemacht, ein drittes oder viertes Kind erziehe sich anders als das erste Kind. Ihre Kinder teilt Elisabeth in „groß“ und „klein“ ein. „Groß“ bezeichnet sie ihre ersten beiden Kinder und „klein“ das dritte und vierte Kind. Wobei ihr Fokus bei den jüngeren Kindern auf ihrem jüngsten Sohn zu liegen scheint. Ihre Tochter, das dritte Kind wurde bisher im Interview nicht explizit erwähnt.

Das Aufwachsen der jüngeren Kinder in einer Familie wird aus Elisabeths Sicht stark von den älteren Geschwistern beeinflusst. Mit dem Einfluss der älteren auf die jüngeren Kinder würden sich die Aufgaben der Eltern verändern. Die Eltern würden für alle Kinder gleichermaßen Verantwortung tragen müssen, aber je nach Lebensalter und Lebenssituation auf die Bedürfnisse der Kinder unterschiedlich eingehen.

Zu der neuen innerfamiliären Geschwisterkonstellation durch das Familienwachstum und den dadurch bedingten Veränderungen kam die radikale Veränderung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen durch die Wende. Elisabeths ältester Sohn ist 1989 geboren also mitten hinein in die gesellschaftlichen Veränderungen der sogenannten Wende- und Nachwendezeit. Elisabeths jüngstes Kind ist 2001 in einem stabilisierten gesellschaftlichen Rahmen geboren. Inwieweit Elisabeth diesen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Bedeutung bei der Erziehung ihrer Kinder und der Entwicklung ihrer familiären Situation beimisst, bleibt offen. Der Eindruck entsteht, dass Elisabeth gesellschaftspolitische Dimensionen weitgehend ausblendet, da sie darauf im Interview keinen Bezug nimmt. Vermutlich ist die persönliche Erfahrungsdimension innerhalb ihrer Familie maßgeblich für ihre veränderte Wahrnehmung der Erziehung des jüngsten Kindes. Als Ursache für Elisabeths besondere Betrachtung der Erziehung des vierten Kindes ist auch die sich dadurch ermöglichende Verlängerung der aktiven familiären Mutterrolle Elisabeths denkbar.

Elisabeth spannt im Interview den Bogen von der Veränderung der Erfahrung mit ihren eigenen Kindern zu ihrer Erfahrung mit den ihr anvertrauten Kindern in ihrer Berufstätigkeit als Erzieherin. Ähnlich wie mit den eigenen Kindern sei auch ihre Erfahrung bei der Arbeit mit den Kindern in der Einrichtung. Elisabeth führt aus, „wenn man am Anfang der Arbeit steht, da hat man noch sehr viele Ideale und“ – sie stockt und sagt: „ja man ist noch unreif“. Elisabeth scheint an dieser Stelle den Begriff „Ideale“ mit unrea-

listischen Vorstellungen von ihrem Beruf gleichzusetzen. Im bisherigen Interviewverlauf hat Elisabeth an einigen Stellen von ihren Idealen gesprochen, die sie als sehr wichtige Ziele formulierte. In diesen vorangegangenen Passagen war die nicht realistische Konnotation des Begriffs „Ideal“ aus Elisabeths Sicht nicht zu erkennen. Die Informantin spezifiziert die Verwendung des Begriffs des „Ideals“ im Zusammenhang mit der beginnenden Berufstätigkeit dadurch, dass sie sagt: „ja man ist noch unreif“. Der Begriff der „Reife“ wurde von Elisabeth im Interview bisher verwendet, als es um ihr gemeinsames „Reifen“ als Paar ging, bevor sie Eltern wurden.

Elisabeth könnte in beiden Bezügen, in denen sie nunmehr den Begriff der „Reife“ verwendet, bestimmte Lebenserfahrungen meinen, die reflektiert werden und zu Einsichten führen, die sie ohne diese Lebenserfahrung nicht haben können. Elisabeth berichtet von ihren Erkenntnissen, die auf einer reflexiven Betrachtung von Vergangem basieren, die sie „jetzt“ durch die Möglichkeit der Einnahme anderer Blickwinkel gewonnen habe. Der Grund der Möglichkeit dieser Erkenntnis scheint für Elisabeth Lebenserfahrung zu sein, die sie vermutlich mit Reife meint. Die Informantin kann – das führt sie aus – frühere Spannungen und Konflikte in Arbeitsbezügen heute besser nachvollziehen und einordnen, während sie diese Spannungen früher sehr persönlich erlebt habe. Die bisherigen Erfahrungen Elisabeths und ihre damit einhergehende veränderte Sichtweise auf Spannungen gerade in Arbeitsbezügen würden ihr insbesondere bei der Zusammenarbeit mit jungen Menschen, wie beispielsweise Praktikantinnen, helfen. Bei der Arbeit mit Praktikantinnen versuche sie sich immer daran zu erinnern, wie sie das Praktikum selbst als junger Mensch erlebt habe, als sie ihre eigenen Ideen ausprobieren wollte. Sie versuche sich darüber hinaus zu erinnern, was ihr damals wichtig gewesen sei und was sie sich als Praktikantin von ihren Mentorinnen gewünscht habe. Elisabeth versucht eine empathische Haltung den Praktikantinnen und Berufsanfängerinnen gegenüber einzunehmen. Die Erinnerung an ihr eigenes Erleben der Situationen in ihrer beginnenden Berufstätigkeit ist dabei für sie handlungsleitend. Die von ihr angesprochene Reife und Lebenserfahrung scheint ihr die Möglichkeit zu geben, diese empathische Perspektive einzunehmen. Über eine empathische Haltung hinausgehende Qualifikationen einer Erzieherin spricht Elisabeth im Interview an dieser Stelle nicht an. Ihre eigene Einsozialisation in das Berufsfeld der Erzieherin, die durch eigentheoretische Konzepte ergänzt wurden, bestimmt ihre Sicht auf den Umgang mit Praktikantinnen und Berufsanfängerinnen. Ob die Reflexion der eigenen Erfahrungen Elisabeths in einer Offenheit neuen Ideen gegenüber mündet und Elisabeth in der Lage ist, Wünsche der Berufseinsteiger

wahrzunehmen und über den eigenen Erfahrungsrahmen hinaus Dialogpartnerin zu sein, bleibt an dieser Stelle offen.

Elisabeth beendet dieses Segment, indem sie sagt, sie habe in der Erzählung „einen Schnitt gemacht“ und sie glaube, den Faden verloren zu haben. Dabei lacht sie. Elisabeth ist mit dieser Coda am Ende ihres Erzählflusses angekommen.

*II: Nee, Sie kamen von ihren eigenen Kindern, ja von dem Altersunterschied zu neuen Erfahrungen*

### Segment 19

*E: Es war nen ganz schöner Schnitzer (lachen), aber es ist manchmal so ne, wie die Gedanken einem so kommen, ja. .... Wie komm ich jetzt wieder rein? .. Na ich hab davon erzählt, dass eben doch die Erziehung des jüngsten Sohnes sicherlich eben jetzt anders verläuft und das ich jetzt viele Dinge äh anders erlebe, intensiver erlebe, äh aber auch merke, dass der Jüngste zum Beispiel immer auch so gleich bleibt, je älter der wird, so dass ich mich immer wieder dabei ertappe, ehm dann auch in Dingen konsequent zu sein oder Forderungen zu stellen, die bei den Größeren selbstverständlich waren. Also der Große der musste einfach, weil er der Älteste war schon viele Dinge einfach machen, weil man auch mehr Zeit für die Jüngeren brauchte, brauchte und das man jetzt also so in der Familie oft die Gefahr läuft, dass der Jüngste so nen bisschen (lachen) verwöhnt wird von allen, aber da versuch ich auch immer wieder drauf zu achten, dass er trotz allem ehm ja genauso Mitverantwortung übernimmt. Aber es fällt mir nicht immer so einfach, weil man ja möchte den schon noch nen bisschen so bei sich behalten, ne, ja mal gucken, dass sich das doch entwickelt.*

*Aber das war mir zum Beispiel in meiner eigenen Familie und bei meinen eigenen Kindern immer sehr wichtig, dass die Kinder lernen für die Dinge, die sie tun oder die sie möchten äh so eigenverantwortlich wie möglich das zu tun, natürlich immer begleitend, dass man da wo die Hilfe brauchen, dass die da sind, wo Kinder Fragen haben, dass man die da ehm, dass man da auch hilfreich zur Seite steht, aber trotz allem schon versuchen Eigenverantwortung und Eigeninitiative zu ergreifen. Das ist mir jetzt in meiner Arbeit genauso wichtig, dass ich also Kindern einerseits ja begleite auch zur Selbstständigkeit so zur eigenen Reife, also nicht immer sage, du musst das und das und das, sondern versuche das, so weit wie du das kannst, mach es selbst und auch äh das einfordere, auch bei den kleineren schon, weil wir bei der Arbeit merken, dass, ich weiß nicht ob's anderen genauso geht, ich aber oft das Gefühl habe, dass Kinder immer weniger Verantwortung auch zugemutet wird und auch Selbstständigkeit und Eigenständigkeit, sondern das Eltern immer mehr dazu neigen, viele Dinge den Kindern abzunehmen und ich denk, dass ist, dass ist so für die eigene Entwicklung schon sehr wichtig, dass Kinder das Gefühl haben sicher zu sein innerhalb der Familie zu wissen ich werde geliebt, ich hab immer jemanden da der für mich da ist, aber das ich trotz allem auch, die Möglichkeit habe meine eigene Entwicklung zu gehen. Dinge auszuprobieren aber auch immer wieder herausgefordert bin äh Dinge immer wieder zu versuchen innerhalb der Familie oder hier in der Einrichtung auch äh Verantwortung mit zu übernehmen und das denk ich, ist auch so ne Grundeinstellung die mich in der Familie und auch in der Arbeit sehr*

*prägt. .. Das Kinder wirklich gerne die Dinge, die sie möchten und wollen auch versuchen selbst in die Hand zu nehmen. ....*

Die Interviewerinnen verneinen Elisabeths Annahme, sie habe den Faden verloren und geben in Stichworten die Inhalte des letzten Erzählsegmentes wieder. Elisabeth bezeichnet ihre Wahrnehmung, während des Interviews den Faden verloren zu haben, als „ganz schönen Schnitzer“ und lacht dabei. Elisabeth ergänzt, „es ist manchmal so ne, wie die Gedanken einem so kommen, ja“. Offenbar wollte Elisabeth ursprünglich etwas anderes erzählen, als das im letzten Segment Gesagte. Es scheint, als sei sie selber überrascht von dem Verlauf ihrer Erzählung. Elisabeth versucht mit der sich orientierenden Formulierung: „Wie komm ich jetzt wieder rein?“ den Erzählfaden erneut aufzunehmen. Sie knüpft dabei an die Erzählung im vorherigen Segment an.

Noch einmal greift sie die Erziehung ihres jüngsten Sohnes im Vergleich zu den älteren Kindern auf. Sie erlebe bei der Erziehung ihres jüngsten Sohnes viele Dinge anders und intensiver als bei ihren älteren Kindern. Auffallend ist, dass Elisabeth einleitend im Segment von der „Erziehung des jüngsten Sohnes“ und nicht „ihres“ jüngsten Sohnes spricht, was darauf hinweisen könnte, dass sie ein allgemeines Erziehungsverständnis expliziert. Elisabeth nehme wahr, dass ihr jüngster Sohn „gleich“ bliebe, auch wenn er älter werde. Im Umgang mit ihm fiele ihr auf, Forderungen stellen zu müssen, die bei ihren älteren Kindern selbstverständlich gewesen seien. Sie begründet diese Situation damit, dass ihr ältester Sohn viele Dinge habe machen müssen, weil er der Älteste war und Elisabeth damals Zeit für die jüngeren Geschwister gebraucht habe.

Elisabeth beschreibt, in der Familie oft Gefahr zu laufen, dass der „Jüngste“ von allen Familienmitgliedern verwöhnt würde. Elisabeths geschilderte Wahrnehmung ihres jüngsten Sohnes deutet darauf hin, dass sie in ihm das Nesthäkchen sieht. Trotzdem versuche sie darauf zu achten, dass ihr jüngster Sohn, genauso wie die anderen Familienmitglieder, Verantwortung übernehme. Sie räumt ein, dass ihr das Einfordern der Mitverantwortung bei ihrem jüngsten Sohn nicht immer leicht falle.

Die Reflexion ihres Handelns im eigenen familiären Kontext wird von Elisabeth als ambivalent vorgetragen. Einerseits sei ihr wichtig, dass ihr jüngster Sohn Verantwortung übernehme, um nicht „verwöhnt“ zu werden, und andererseits falle es ihr schwer, Verantwortung zu fordern und durchzusetzen, da sie ihn bei sich behalten möchte. Dem jüngsten Sohn fällt somit in der eigenbiographischen Darstellung Elisabeths die Rolle zu, den bisherigen Hauptbestandteil ihres Lebens aufrecht zu erhalten. Indem er noch

lange ein zu umsorgendes Kind bleibt, kann Elisabeth für die eigene Familie da sein. Die Erzählpassage zu ihrem jüngsten Sohn beendet Elisabeth mit den Worten: „ja mal gucken, dass sich das doch entwickelt“. Anscheinend ist sie sich dessen bewusst, dass dieser ambivalente Umgang mit ihrem Sohn aufgrund ihrer eigenen Position Gefahren birgt. Denkbar ist, dass Elisabeth meint, sie müsse aktiv etwas dafür tun, dass ihr jüngster Sohn selbstständig wird und sie als seine Mutter müsse die Bedingungen verändern, damit er selbstständig werden könne.

In der folgenden Erzählpassage formuliert Elisabeth Erziehungsziele, die ihr für ihre eigenen Kinder wichtig seien: das eigenverantwortliche Handeln ihrer Kinder nennt sie dabei an erster Stelle. Eigenverantwortung bedeutet, dass Menschen für ihr Handeln die Konsequenzen tragen und in diesem Sinne die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen. Vermutlich meint Elisabeth Handlungen, bei denen die Kinder Initiatoren der Handlung sein können und selbstständig agieren können. Diese durch die Kinder selbst initiierten und selbstständigen Handlungen müssen den Kindern durch die Erziehenden zugetraut werden.

Elisabeth führt aus, dass sie begleitend für ihre eigenen Kinder da sei. Wenn die Kinder Hilfe bräuchten, wenn sie Fragen hätten, stehe sie ihnen hilfreich zur Seite. Hierbei wird von Elisabeth der Eindruck vermittelt, als seien die Kinder eigenständige Akteure und sie sehe sich selbst in der Rolle einer Entwicklungsbegleiterin. Ihre eigenen Kinder sollen Eigeninitiative ergreifen und eigenverantwortlich handeln, und wenn nötig möchte Elisabeth helfend eingreifen.

Elisabeth geht von einem Bild des Kindes aus, bei dem das Kind Akteur ist und sich selbst und seine Umwelt in der aktiven Auseinandersetzung begreift. Hier kommen Elemente des Humboldt'schen Bildungsbegriffes zum Tragen und einer Pädagogik, die an das Postulat Montessoris, „Hilf mir es selbst zu tun“ erinnern. Elisabeth versteht ihre Aufgabe als Mutter und Erzieherin als eine die Selbsttätigkeit des Kindes fördernde. Sie führt diese Erziehungsgrundlagen in einer verallgemeinerten Form aus. Es ist naheliegend, dass Elisabeth nicht zuletzt durch die bildungspolitischen Diskurse sowie die verbindliche Einführung des Bildungsplans in Thüringen eine pädagogische Sicht, die vom Kind ausgeht, artikulieren kann. Die Grenzen der Eigeninitiative und der Eigenverantwortung des Kindes, führt sie an dieser Stelle nicht aus.

Elisabeth setzt die Passage fort und berichtet, dass ihr sowohl als Mutter als auch als Erzieherin die Begleitung zur Selbstständigkeit und – wie sie sagt – „eigenen Reife“

wichtig seien. Der Begriff der „Reife“ hat anscheinend für Elisabeth eine große Bedeutung; sie verwendet ihn im Interview mehrfach. Mit „Reife“ verbindet Elisabeth ein selbständiges Agieren unter Berücksichtigung möglicher Folgen und die Bereitschaft der Verantwortungsübernahme. Die Entwicklung zur „Reife“ schließt eine Entwicklung des Verantwortungsbewusstseins ein.

Elisabeth kommt in diesem Segment von ihrer Rolle als Mutter zu ihrer Rolle als Erzieherin. Allerdings: schon kurz zuvor, als sie über die erwünschte Entwicklung ihrer eigenen Kinder sprach, sprach sie implizit auch schon über die ihrer Kindergartenkinder. Die Informantin differenziert bezüglich der Erziehungsziele nun nicht mehr zwischen dem privaten und dem beruflichen Bereich. Die Informantin führt ihre räsonierende Darstellung mit ihrer Sicht auf die Erziehungsziele im Kindergarten fort. Die Kinder – hier spezifiziert Elisabeth: „auch die Kleineren“ – sollten versuchen, Dinge selber zu tun. Elisabeth, in ihrer Rolle als Erzieherin, fordere diese Selbstständigkeit der Kinder in der Einrichtung ein. Ihre Position, die Kinder in der Einrichtung zur Selbstständigkeit zu ermutigen, begründet Elisabeth mit Blick auf die Situation vieler Kinder zu Hause. Sie habe das Gefühl, vielen Kindern würde zu Hause immer weniger Selbstständigkeit zugetraut. Elisabeths Einschätzung nach würden Eltern immer mehr dazu neigen, den Kindern viele Dinge abzunehmen. Elisabeth beschreibt nun ihre Wahrnehmung der Kinder in der Einrichtung und weitet sie durch das Personalpronomen „wir“ auf das Team in der Einrichtung aus. Möglicherweise wurde das Thema der Selbstständigkeit der Kinder in einer Dienstberatung thematisiert; anderenfalls könnte aber auch ein kollegialer informeller Austausch stattgefunden haben. In Elisabeths Anmerkung: „ich weiß nicht, ob`s anderen genauso geht“, geht sie über ihre eigene Kindergarten-Einrichtung hinaus und fragt, ob Erzieherinnen anderer Einrichtungen ähnliche Phänomene wie sie und ihre Kolleginnen wahrnehmen. Die Informantin ist nicht sicher, ob eine Verallgemeinerung der Wahrnehmung ihres Teams möglich ist, hält sie aber für denkbar. Eine professionelle Kompetenz Elisabeths wird deutlich: Phänomene zu beobachten, zu reflektieren und die eigenen Wahrnehmungen mit den Wahrnehmungen anderer in Beziehung zu setzen.

Elisabeth zeichnet inhaltlich ein sich veränderndes Bild der Eltern im Allgemeinen im Laufe ihrer Berufstätigkeit als Erzieherin. Demnach würden heutige Eltern ihren Kindern mehr abnehmen als frühere Eltern und somit seien aus Elisabeths Sicht die Kinder unselbstständiger als früher. Das von Elisabeth in der Einrichtung beobachtete Phäno-



men unselbstständiger werdender Kinder hat sie zu Beginn des Segmentes aus Mutter-sicht in einer vergleichbaren Terminologie beschrieben. Elisabeths Agieren in den verschiedenen Rollen als Mutter und als Erzieherin wird deutlich. Gleichwohl gilt das von ihr benannte Erziehungsziel der Selbstständigkeit sowohl für ihre eigenen Kinder als auch für die Kinder in der Einrichtung. In beiden Bereichen – Familie und Kindergarten – nimmt sie wahr, dass es gegenwärtig schwieriger ist, Kinder zur Selbstständigkeit zu erziehen. Elisabeth formuliert am Ende des Segmentes ihre „Grundeinstellung“ zum Kind, die sowohl für ihre Familie als auch für ihre Arbeit gilt. Der von Elisabeth gewählte Begriff „Grundeinstellung“ betont die Relevanz dessen, was sie im Folgenden sagt: Es sei wichtig, dass Kinder sich zu einer Familie zugehörig fühlten und wüssten, geliebt zu werden. Gleichzeitig sollte Kindern ein Aktionsradius zugestanden werden, in dem sie sich ausprobieren können und Erfahrungen sammeln können. Kinder sollten sich aber nie alleine fühlen. Die Wechselseitigkeit von Bindung und Exploration eines Kindes wird von Elisabeth als Grundlage kindlicher Entwicklung benannt.

Die Informantin überträgt reziprok die berufliche Rolle der Erzieherin und das damit verbundene Denken und Handeln auf die Erziehung ihrer eigenen Kinder und die Rolle der Mutter, die wiederum mit Denk- und Handlungsspezifika verbunden ist, auf die Kinder der Einrichtung. Die berufliche und professionell agierende Elisabeth verschmilzt mit der Privatperson und Mutter Elisabeth.

Die Authentizität der Informantin im beruflichen und privaten Kontext ist unverkennbar. Aus den Ausführungen Elisabeths wird deutlich, dass sie ihren professionellen Anspruch als Erzieherin auf die Erziehung ihrer eigenen Kinder innerhalb ihrer Familie bezieht und andererseits ihr Wertegerüst, das sie als Mutter bei der Erziehung ihrer Kinder hat, auf die professionelle Arbeit als Erzieherin bezieht. In dieser Verwobenheit scheint sich die professionelle Identität Elisabeths als Erzieherin auszudrücken.

### **Segment 20**

*Darauf freu ich mich auch, noch eine Zeit, ich hab gesagt einerseits ist es schön, dass, dass wir zu Hause auch unsere Kinder haben, dass sie da sind, aber ich freu mich eigentlich auch auf eine Zeit, wo ich wieder mehr Zeit für mich habe, also ich seh das jetzt auch immer wieder, dadurch das der Jüngste nun auch langsam in ein Alter kommt, wo er auch schon anfängt sein eigenes Leben zu gehen, dass ich das auch fördere und äh ja und dann auch die Zeit genieße, die ich für mich oder für mich und für meinen Mann einfach habe ohne dann auch nen schlechtes Gewissen zu haben und zu sagen ich würd meine, meine Familie vernachlässigen. Also das ist zum Beispiel mir sehr wichtig, dass wir als, als Eltern auch immer wieder Möglichkeiten finden nun nen Paar zu sein, auch wenn's nur mal für nen, für nen Wochen-*

*ende ist, oder für nen Abend, dass wir regelmäßig sagen, jetzt nur mal wir, das ist ja in so ner großen Familie auch nicht immer so einfach. Wo unsere Kinder kleiner waren, war's oft sehr schwierig, weil wir keine Oma, kein Opa und niemand so jetzt direkt an der Hand hatten, wo wir sagen konnten, dann können wir einfach ma so spontan nen Abend frei nehmen, aber ja dann war das oft schon wirklich mit viel Organisation verbunden, ne irgendwo die Kinder unterzubringen, weil sie ja auch in der Schule waren und man ja selber auch arbeitsmäßig eingespannt war, aber das wir das all die Jahre immer wieder versucht haben eben auch als ja wieder als Paar, als Partner Zeit für einander zu haben. Denn irgendwann sind die Kinder nicht mehr da und wir sind dann nur noch mit uns allein und dann ist es wichtig, dass man da noch weiß, was man miteinander tun kann, dass man noch ja noch Träume hat. Dinge, die man miteinander erleben möchte, da freu ich mich auch schon sehr auf die Zeit. Es ist schön das man oder das wir uns die Freiheit auch schon immer wieder mal nehmen können.*

Elisabeth eröffnet das 20. Segment mit dem Blick auf eine zukünftige Zeit, auf die sie sich freue. Bevor die Informantin jedoch ausführt, worauf sie sich freut, scheint sie ihre derzeitige Lebenssituation, in der ihre Kinder zu Hause sind, und ihre Freude darüber, noch einmal explizit artikulieren zu müssen. Nachdem Elisabeth ihr gegenwärtiges in die Familie eingebettetes Leben als ein gutes Leben hervorgehoben hat, formuliert sie, sich auch auf eine Zeit zu freuen, in der sie wieder mehr Zeit für sich habe. Das Wort „Zeit“ wird von Elisabeth in dieser Passage in zweifacher Bedeutung verwendet: Einmal im Sinne von „Vorfreude“, was auf eine in der Zukunft liegende Zeit hindeutet, und zum anderen in der Bedeutung „Zeit zu haben“ für etwas. Die Vorfreude auf eine Zeit, in der ihre Beanspruchung durch ihre Kinder weniger wird, beschreibt sie unter Zuhilfenahme der Adverbien „eigentlich“ und „auch“, was darauf hindeutet, dass Elisabeth sich unsicher ist, diesen Wunsch nach Zeit für sich selbst zu beanspruchen. Nach ihrem Verständnis ist ihre Rolle in der Familie die der fürsorgenden und für alle familiären Belange da seienden Mutter. Der Informantin fällt es offensichtlich aus diesem inkorporierten Rollenverständnis heraus schwer, ihrem Bedürfnis nach Zeit für sich selbst Ausdruck zu verleihen. Der Wunsch nach eigengestalteter Zeit steht für sie offenbar im Widerspruch zum artikulierten Bild der fürsorgenden Mutter.

Elisabeth führt aus, die zunehmende Selbstständigkeit ihres jüngsten Sohnes ermögliche es ihr, mehr Zeit für sich bzw. für sich und ihren Mann zu haben. Diese durch die Selbstständigkeit der Kinder und die dadurch wegfallenden Verpflichtungen als Mutter gewonnene Zeit könne sie genießen. Ihr Rollenverständnis als Mutter unterstreicht Elisabeth durch die Formulierung, die Zeit ohne ein „schlechtes Gewissen zu haben und zu sagen ich würd meine, meine Familie vernachlässigen“ genießen zu können. Elisabeths Präferenz, für ihre Familie da zu sein, wird zum wiederholten Male deutlich. Sich Zeit

für sich selbst zu nehmen und zu genießen, ist in Elisabeths Denk- und Handlungsmustern nur möglich, wenn sie die nach ihren Kriterien aufgestellte Zuständigkeit und Verantwortung als Mutter vollständig wahrgenommen hat.

Elisabeth führt aus, was es für sie bedeutet, Zeit zu genießen. Es sei ihr wichtig, dass sie und ihr Mann auch immer wieder Möglichkeiten finden, ein „Paar“ zu sein. Die Informantin spricht in dieser Passage von der Beziehung zu ihrem Mann als einer Paarbeziehung. Elisabeth differenziert zwischen der Elternrolle, die sie und ihr Mann einnehmen, und der jeweiligen Rolle in einer Partnerschaft als Frau oder Mann. Die Formulierung des Wunsches, ein Paar zu sein, könnte bedeuten, Zeit ausschließlich mit dem Partner verbringen zu wollen. Elisabeths Äußerung: „jetzt nur mal wir“ setzt die Paarbeziehung der Informantin und ihres Mannes in Bezug zur Elternrolle des Paares. In einer großen Familie sei es auch nicht immer einfach, Zeit als Paar zu finden. Elisabeth geht in der Darstellung zeitlich zurück in die Vergangenheit, als ihre Kinder klein waren. Die Informantin legt dar, dass es in dieser Zeit für sie und ihren Mann oft schwierig gewesen sei, Zeit als Paar zu finden. Es seien keine Großeltern oder andere Bekannte vor Ort gewesen, die kurzfristig auf die Kinder hätten aufpassen können, so dass Elisabeth und ihr Mann hin und wieder einen Abend zusammen frei gehabt hätten. Es sei oft mit viel Organisation verbunden gewesen, die Kinder irgendwo unterzubringen. Schwierig bei der Organisation einer Kinderbetreuung sei außerdem gewesen, dass die Kinder zur Schule mussten und Elisabeth und ihr Mann arbeiten mussten. Eine Unterbringung der Kinder bei Bekannten an anderen Orten schied mit der Schul- und Arbeitspflicht von Kindern und Eltern aus. Die Darstellung verdeutlicht, dass es angesichts der guten Verwandtschafts- und Freundschaftsbeziehungen der Familie vermutlich möglich gewesen wäre, die Kinder außerhalb des Wohnortes betreuen zu lassen.

Elisabeth bleibt in ihrer Erzählung bei der Relevanz ihrer Paarbeziehung und führt aus, dass „wir das all die Jahre immer wieder versucht haben eben auch als ja wieder als Paar Zeit für einander zu haben“. In der Darstellung Elisabeths kam bisher diesem Aspekt ihres Lebens – der Paarbeziehung zu ihrem Mann – wenig Bedeutung zu. Eingebettet in die Ausführungen über die zunehmende Selbstständigkeit ihrer Kinder, spricht Elisabeth von der Wichtigkeit, wieder als Paar, Zeit füreinander finden zu können. Elisabeths Formulierung „wieder als Paar Zeit haben“, lässt die Vermutung zu, dass die Informantin und ihr Mann, seitdem die Kinder in der Familie sind, sehr wenig Zeit zu zweit verbracht haben. Diese Vermutung wird unterstützt durch die bisherige Darstel-

lung Elisabeths im Interview, in der die Befragte ihren Lebensmittelpunkt auf ihre Kinder fixierte und ihr Ehemann kaum Erzählgegenstand war.

Am Ende des Segmentes begründet Elisabeth die Bedeutung, die sie der Zeit mit ihrem Mann beimisst, damit, dass die Kinder in absehbarer Zeit nicht mehr in ihrer Herkunftsfamilie leben werden. Die Informantin rechtfertigt die zunehmende Wichtigkeit ihrer Paarbeziehung mit den Worten: „wir sind dann nur noch mit uns allein und dann ist es wichtig, dass man da noch weiß, was man miteinander tun kann, dass man noch ja noch Träume hat“.

Elisabeth ist allem Anschein nach bewusst, dass sich ihre Rolle innerhalb der Familie verändern wird, wenn die Kinder, die ihr bisheriger Lebensmittelpunkt waren, aus dem Haus sind. Die Ausführung Elisabeths, „nur noch“ mit ihrem Mann allein zu sein, lässt ein Gefühl der Beklemmung und der Achtung Elisabeths vor dieser Situation erahnen. Sie ist sich anscheinend der Herausforderung bewusst, die absehbar auf sie zukommt. Rein vorsorglich scheint sie mit ihrem Mann dieses kommende Familienmodell, in dem Elisabeth und ihr Mann als Paar agieren werden, zu antizipieren. Schon bevor die Situation, ohne die Kinder im Haushalt leben zu müssen, eingetreten ist, sei es Elisabeth wichtig zu wissen, was „man“ erleben und unternehmen könne. Elisabeth spricht von Träumen, die sie habe und Dingen, die „man“ miteinander erleben möchte, und dass sie sich sehr auf diese Zeit freue. Die von der Informantin verwendete „Man-Darstellung“ könnte einen Hinweis auf eine Distanz Elisabeths zur zukünftig vorgestellten Lebenssituation geben. Es entsteht der Eindruck, dass Elisabeth dieser Phase mit gemischten Gefühlen entgegen sieht. Die Vorstellung Elisabeths, mit ihrem Mann alleine zu sein und nicht mehr für die Kinder da sein zu müssen, scheint ihren Lebensmittelpunkt zu verschieben. Elisabeth weiß, dass die natürliche Entwicklung der Ablösung der Kinder und der damit verbundene nächste Lebensabschnitt unweigerlich kommen werden. Sie bereitet sich gedanklich darauf vor. In der Darstellung Elisabeths, sich auch schon sehr auf die Zeit zu freuen, werden ihre ambivalenten Gefühle deutlich.

Elisabeth resümiert am Ende des Segmentes, sie freue sich auf die Zeit in der Zukunft, und es sei schön, dass sie und ihr Mann sich auch gegenwärtig schon die Freiheit als Paar nehmen könnten, etwas zu unternehmen. Elisabeth scheint bewusst von der Man-Darstellung zur Wir-Darstellung zu wechseln, als sei ihr klargeworden, dass sie durch die Man-Darstellung eine Distanz ausdrücken würde. Die ambivalenten Gefühle Elisabeths werden am Ende des Segmentes in die Richtung der neuen Perspektive kanali-

siert, auf die sich Elisabeth freue. Möglicherweise ist ihr christliches Familien- und Eheverständnis das motivierende Element, die Unsicherheit nicht weiter zu thematisieren und einer idealisierten Vorstellung der Paarbeziehung mit ihrem Mann den Vorrang zu gewähren.

### Segment 21

*Ja, andererseits merk ich natürlich auch, dass je älter man wird, dass man auch immer mehr an seine eigenen Grenzen stößt, dass viele Dinge, wo man zwar im Kopf noch das Gefühl hat man ist noch so fit und man das auch noch erreichen kann, wo man aber merkt, dass ja mit zunehmenden Alter man das auch immer mehr Abstriche machen muss, also ich merk das für mich. Ich könnt mir im zum Beispiel im Moment überhaupt nicht vorstellen voll arbeiten zu müssen, weil ich dann sicherlich irgendwann so ausgepowert wäre, dass ich für nichts anderes mehr Kraft hätte und das ist mir halt auch wichtig, deswegen hab ich mir auch immer die Grenzen gesetzt, also maximal nur ne Teilzeitstelle. Einfach A: um für die Familie noch genügend Zeit übrig zu haben, zwar der Verantwortung der Arbeit auch gerecht zu werden, aber trotz allem auch noch als, als Mensch mich selber oder eben auch als Partner oder dann ja auch als Mutter und da auch noch genügend Kraft für sich. Das ist nicht immer so einfach alles unter einen Hut zu bringen. .. Deswegen würd ich mir im Moment ne kurze Auszeit mal wünschen, aber es ist leider nicht so machbar im Moment.*

Nach dem 20. Segment macht Elisabeth eine Sprechpause von ca. vier Sekunden, was darauf hindeutet, dass die Informantin einen Gedankengang beendet hat und möglicherweise diesem Gedanken noch nachgeht, aber nichts weiter dazu artikuliert.

Elisabeth beginnt das 21. Segment mit den einleitenden Worten: „ja, andererseits merk ich natürlich auch“ und macht einen Gegensatz zu dem zuvor Gesagten auf. Die Informantin thematisiert das Älterwerden. Sie merke, mit fortschreitendem Alter, stoße man in wachsendem Maße an die eigenen Grenzen. Elisabeth stellt die zunehmende Selbstständigkeit ihrer Kinder und deren absehbare volle Eigenständigkeit sowie die vorher benannten Zukunftsvorstellungen ihren Mann betreffend ihrem eigenen Alterungsprozess gegenüber. Die eigenen Grenzen Elisabeths werden von ihr im Kontext des zunehmenden Lebensalters beschrieben. Die Informantin stellt dar, „dass viele Dinge, wo man zwar im Kopf noch das Gefühl hat man ist noch so fit (...) aber merkt, dass ja mit zunehmenden Alter (...) mehr Abstriche machen muss, also ich merk das für mich“. Elisabeth berichtet hier in einer persönlichen als auch unpersönlichen Form vom Erleben ihrer gegenwärtigen Lebensphase. Vermutlich verwendet sie die Man-Darstellung für Beschreibungen, von denen sie glaubt, dass auch andere Menschen sie so erleben können. Die persönliche Ich-Darstellung verwendet Elisabeth, wenn sie ein allgemeines Phänomen auf sich bezieht. Elisabeth fühle sich kopf- und gefühlsmäßig in der Lage,

Dinge zu erreichen und zu erleben, doch ihr zunehmendes Alter zwingt sie dazu, „Abstriche“ zu machen. Würde das Alter der Informantin nicht bekannt sein – sie ist zum Interviewzeitpunkt 42 Jahre alt – könnte in dieser Passage die Vermutung entstehen, die Interviewte sei eine ältere Frau.

Elisabeth erläutert ihre Ausführungen anhand eines Beispiels. Sie könne sich im Moment überhaupt nicht vorstellen, Vollzeit arbeiten zu müssen, weil sie dann ausgepowert sei und für nichts anderes mehr Kraft haben würde. Die Selbsteinschätzung der Informantin, in der sie ihre Belastbarkeitsgrenze aufzeigt, verdeutlicht, dass die Belastung Elisabeths als Mutter, Partnerin und Erzieherin von ihr als enorm hoch empfunden wird. Elisabeth führt aus, dass für sie Dinge außerhalb ihrer Berufstätigkeit wichtig seien und sie sich deswegen die Grenze gesetzt und immer Teilzeit gearbeitet habe. Elisabeth ist sich anscheinend ihrer Grenzen bewusst, allerdings ist die Verknüpfung mit ihrem Alterungsprozess an dieser Stelle nur bedingt plausibel, da sie ausführt, sie habe sich immer – also auch als sie jünger war – Grenzen gesetzt und Teilzeit gearbeitet.

Elisabeth benennt die Bereiche, die für sie kraftaufwendig sind und auf die sie ihre Kraft und Zeit aufteilen müsse. Diese Bereiche und die damit verbundenen Rollen verwendet die Informantin zur Rechtfertigung ihrer Teilzeitarbeit. Die Informantin beginnt die Aufzählung ihrer Belastungen mit den Worten: „einfach A“. Es scheint, als wolle sie um B und C ergänzen, vergisst dies im Erzählen jedoch und führt die verschiedenen Punkte ohne explizite Ansage aus. Elisabeth habe immer eine Teilzeitstelle gehabt, um für ihre Familie genügend Zeit zu haben und dabei der Verantwortung ihrer Arbeit als Erzieherin gerecht zu werden. Ihre Darstellungsweise ist in dieser Passage von Satzfragmenten bestimmt, die nicht zu Ende geführt werden. Dies könnte ein möglicher Hinweis darauf sein, dass Elisabeth die Darstellung ihrer Belastbarkeitsgrenze und deren Plausibilisierung nicht leicht fällt oder sie dies vorher noch nicht formulieren musste. Die von Elisabeth benannten Bereiche und Rollen, für die sie Kraft und Zeit brauche, sind: sie selber für sich, sie als Partnerin für ihren Mann und sie als Mutter für ihre Kinder. Elisabeth formuliert am Ende des Segments: „Das ist nicht immer so einfach alles unter einen Hut zu bringen“. Es setzt Elisabeth offensichtlich unter Druck, für die Familie Zeit haben zu müssen, ihrer Arbeit gerecht werden zu müssen und für sich und ihren Partner Zeit haben zu müssen. Die Erwartungen an das jeweilige Rollenverhalten werden dabei jedoch in erster Linie von Elisabeth selbst an den betreffenden Bereich herangetragen. Eine drohende mögliche Überlastung und Erschöpfung wird in den Ausfüh-

rungen Elisabeths durch ihren artikulierten Wunsch nach einer Auszeit deutlich. Elisabeth führte bereits aus, wie schwer es für sie sei, ihren Idealen als Mutter und im Beruf gerecht zu werden. In der eigenbiographischen Darstellung des Segments 21 wird deutlich, dass die Belastbarkeitsgrenze Elisabeths erreicht zu sein scheint. Elisabeths Leben, das in den beschriebenen Bereichen: Familie, Kindertagesstätte, Paarbeziehung – Gefühls- bzw. Herzensarbeit abverlangt, scheint am Belastungslimit angekommen zu sein. Die am Beginn des Segmentes geschilderte Wahrnehmung ihrer eigenen Grenzen im Kontext des zunehmenden Lebensalters erscheint im Hinblick auf die Erschöpfung Elisabeths plausibel. Demnach wäre nicht das Älterwerden Elisabeths der Grund für das Erreichen der Belastbarkeitsgrenze, sondern die parallele Beanspruchung in Familie und Beruf und Elisabeths Selbstverständnis hierzu, das, wie in Segment 20 herausgearbeitet, aus einer Verwobenheit beider Rollen Elisabeths resultiert. Diese Verwobenheit besteht aus Elisabeths professionellem Anspruch als Erzieherin, den sie auch auf die Erziehung ihrer eigenen Kinder innerhalb ihrer Familie bezieht, und andererseits ihrem Werteverständnis, das sie als Mutter bei der Erziehung ihrer Kinder auch auf die professionelle Arbeit als Erzieherin bezieht. Diese nichtauflösbare Dynamik des Rollenverständnisses Elisabeths, die ihren Beruf als Berufung und Ausweitung ihrer natürlichen Mütterlichkeit zur beruflichen Mütterlichkeit betrachtet, scheint die Ursache der gefühlten Belastungsgrenze Elisabeths zu sein.

### Segment 22

*Ich hab auch nen äh nen Pflegefall in der Familie, also meine Mutter, die hatte voriges Jahr en Schlaganfall und ist mittlerweile gelähmt, halbseitig, und das ist natürlich auch immer noch ne Belastung, die noch dazu kommt. Sie ist, wir haben sie hier in nen Seniorenheim mit untergebracht, weil ich mich nicht dazu in der Lage gesehen hab sie selber zu pflegen, obwohl ich es gern getan hätte. Ich hätte wirklich meine Mutter, weil sie ist, sie war immer für mich da als Kind und ich hab immer, wenn's irgendwann mal die Sprache draufkam und sie gesagt hat, dann geb mich in ein Heim und äh ja ihr sollt euch nicht um mich kümmern oder ihr sollt nicht abhängig von mir sein, da hab ich immer gedacht, dass machst du nicht, du kümmerst dich um deine Eltern mal. Mein Vater ist vor, seit nem Jahr schon gestorben und meine Mutter hat sich auch wirklich bis zum Schluss um ihn gekümmert und ich hätt's auch wirklich gern für meine Mutter getan, aber ich kann's leider nicht. Und das ist natürlich ne Sache die mich nach wie vor immer noch sehr äh manchmal schon sehr belastet, dann zu sehen, dass ich eigentlich die Zeit, die ich jetzt für sie da sein könnte, eb nicht wirklich habe. Ich bin natürlich viel da und wir nehmen sie auch viel in die Familie, aber ja dann muss ich noch, hab ich schon noch nen ganzen Stück da an mir zu arbeiten und ehm und das wirklich auch zu akzeptieren, dass ich dazu eben nicht in der Lage bin. Wenn ich's machen würde, würde es einfach meine Kraft übersteigen und ich muss ja für meine Familie und auch für mich selbst auch noch da sein, aber das ist für mich schon schwierig, weil ich mir das schon*

*gewünscht hätte, auch für sie, dass sie ihren Lebensabend in der Familie verbringen kann. .. Ja es war so die beste Lösung für uns alle erst mal, muss man mal sehen, wenn die Kinder vielleicht aus dem Haus sind, vielleicht kann man sie dann holen, aber im Moment geht's leider nicht, aber ich bin trotzdem froh, dass ich sie so nah haben kann und jetzt die Zeit, die ich zur Verfügung habe wirklich mit meiner Mutter auch zusammen verbringen kann und ihr da auch das nen Stück zurück geben, was sie mir als Kind geben hat, über die ganzen Jahre, nicht nur als Kind, sondern auch die ganzen Jahre. Immer für uns da zu sein, es ist egal mit was man gekommen ist, sie hat immer versucht uns zu helfen.*

Das 22. Segment beginnt mit der Erzählung Elisabeths, sie habe einen Pflegefall in der Familie. Die pflegebedürftige Person sei ihre Mutter, die vor einem Jahr einen Schlaganfall gehabt habe und daraufhin halbseitig gelähmt gewesen sei. Die Pflegebedürftigkeit ihrer Mutter sei neben ihren Aufgaben in Beruf und Familie eine weitere Belastung für die Informantin. Elisabeth beginnt einen Satz, bricht ihn ab und formuliert schließlich: „wir haben sie hier in nem Seniorenheim mit untergebracht“. Elisabeth schließt unmittelbar eine Rechtfertigung der Heimunterbringung ihrer Mutter an. Sie selber habe sich zur Pflege der Mutter nicht in der Lage gesehen, obwohl sie ihre Mutter gern selber gepflegt hätte. Als in der Vergangenheit über eine mögliche Pflegebedürftigkeit ihrer Mutter gesprochen worden war, hatte Elisabeth die Pflege ihrer Eltern selbstverständlich als ihre Aufgabe betrachtet. Dass die Pflege Elisabeth zukomme, begründet sie damit, dass ihre Mutter für sie als Kind immer dagewesen sei. Elisabeths Mutter sagte in den Gesprächen, bei denen es um eine mögliche Pflegebedürftigkeit der Mutter ging, Elisabeth solle sie ins Heim geben und die Familie solle sich nicht um die Mutter kümmern müssen. Die Familie ihrer Tochter Elisabeth sollte nicht abhängig von ihr sein. Ob die Gespräche zusammen mit Elisabeths Geschwistern geführt wurden und inwieweit Elisabeth über eine Unterbringung im Heim oder über häusliche Pflege mit ihren Geschwistern gesprochen hat, führt Elisabeth nicht aus. Aus dem Bericht Elisabeths entsteht der Eindruck, dass sie die Entscheidung der Heimunterbringung getroffen hat und dass ausschließlich sie für eine häusliche Pflege der Mutter in Frage gekommen wäre.

Elisabeth berichtet, wie die Situation ihrer Eltern war, bevor ihre Mutter pflegebedürftig wurde. Elisabeths Vater sei ein Jahr vor dem Interview gestorben und ihre Mutter habe sich „wirklich“ bis zu seinem Tod um ihn gekümmert. Die Fürsorge ihrer Mutter um ihren Vater unterstreicht die Informantin, mit dem Adjektiv „wirklich“, was darauf hindeutet, dass sie die Leistung ihrer Mutter bei der Pflege ihres Vaters hervorheben möchte. Elisabeth setzt sich mit ihrer den Vater pflegenden Mutter in Bezug und schließt an, dass sie sich auch wirklich gern um ihre Mutter gekümmert hätte, es aber leider nicht



gekonnt habe. Auch hier verwendet Elisabeth das Adjektiv „wirklich“. Im Vergleich zu Elisabeth, die sich gern um ihre Mutter kümmern wollte, aber sie nicht zu sich genommen habe, habe sich ihre Mutter um den Vater tatsächlich gekümmert. Elisabeth sieht anscheinend ihre Idealvorstellung der Pflege naher Angehöriger durch ihre Mutter erfüllt, während Elisabeth selbst diesem Ideal nicht genügen kann. Es belaste Elisabeth, nicht genügend Zeit für ihre pflegebedürftige Mutter zu haben. In dieser Passage reiht Elisabeth mehrere adverbiale Bestimmungen aneinander, die ihre Belastung ausdrücken: „nach wie vor, immer noch sehr, äh manchmal, schon sehr belastet“. Elisabeth bringt ihr schlechtes Gewissen zum Ausdruck, nicht in dem Umfang für ihre Mutter sorgen zu können, wie sie es sich vorgestellt hatte und wie sie es von sich selber erwartet hatte. Die Informantin berichtet, sie sei viel bei ihrer Mutter, sie besuche ihre Mutter oft im Seniorenheim und sie nehme ihre Mutter auch oft in ihre Familie. Es falle Elisabeth schwer, die Situation zu akzeptieren, dass ihre Mutter im Pflegeheim ist und sie sich nicht in häuslicher Pflege um sie kümmern könne. Wenn Elisabeth sagt, sie müsse an sich selbst arbeiten, um die Situation der Heimunterbringung ihrer Mutter zu akzeptieren, deutet das auf einen Prozess der Selbstreflexion und auf eine innere Auseinandersetzung Elisabeths hin. Die Werteordnung der Informantin, die durch ein christliches Familienverständnis geprägt ist, macht es ihr schwer, ihre Mutter ins Heim zu geben. Sie versteht es als ihre Aufgabe, für ihre Mutter, die sie jetzt bräuchte, da zu sein. Andererseits weiß Elisabeth, wenn sie ihre Mutter pflegen würde, überstiege es ihre Kraft. Elisabeth scheint sich der Begrenztheit ihrer Kraftreserve bewusst zu sein. Sie führt aus, ihre Kraft müsse sie für ihre Familie und auch für sich selbst aufbringen.

Nachdem Elisabeth berichtet hat, dass und warum eine häusliche Pflege ihre Kraft übersteigen würde, stellt sie noch einmal dar, dass sie sich für sich und ihre Mutter gewünscht hätte, dass ihre Mutter den Lebensabend in ihrer Familie verbringen könne. Elisabeth spricht in dieser Passage ausschließlich über ihre Position und Aufgabe in Bezug auf die Pflege ihrer Mutter. Das macht deutlich, dass es für sie ein großer innerer Konflikt ist. Zu ihrem Rollenbild gehört offenbar, selbstverständlich die Pflege der eigenen Eltern zu übernehmen.

Die Passage über ihre pflegebedürftige Mutter unterstreicht die Annahme einer drohenden Überforderung Elisabeths, die, wie im Segment 21 beschrieben, aus einer Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit resultiert. Auch hier hätte Elisabeth Herzensarbeit leisten müssen wie in den anderen Bereichen von Familie und Beruf auch. Elisabeth

reagiert darauf mit bewusster Abgrenzung ihrer eigenen Person und der Konzentration auf ihren Lebensmittelpunkt – ihre Familie.

Nach einer kurzen Sprechpause bekräftigt Elisabeth die Entscheidung der Heimunterbringung ihrer Mutter mit den Worten: „Ja, es war so die beste Lösung, für uns alle, erstmal“. Mit dem Wort „alle“ meint Elisabeth vermutlich ihre Mutter, sich selbst, ihre Kinder und ihren Mann.

Im Erzählverlauf des ersten Teils dieses Segmentes, in dem Elisabeth von der Notwendigkeit der Heimpflege und von ihrem unerfüllten Wunsch, ihre Mutter zu Hause zu pflegen, berichtet, wird Elisabeths Hilflosigkeit deutlich. Sie sieht sich offenbar zu etwas gezwungen, das sie nach ihren Wertmaßstäben nicht wollen kann. Rationale Argumente und deren Einsicht lassen sie die gefundene Lösung der stationären Pflege schweren Herzens akzeptieren. Nach einer kurzen Pause scheint es im zweiten Teil des Segmentes, als habe Elisabeth sich noch einmal die rationalen Argumente für eine Heimunterbringung in Erinnerung gebracht. Sie sagt bestätigend, dass die Pflege ihrer Mutter im Heim die beste Lösung sei.

Als Option für die Zukunft führt Elisabeth an, wenn die Kinder aus dem Haus sein werden, könne sie ihre Mutter vielleicht zur Pflege zu sich holen. Und zudem: sie sei trotz der geschilderten Umstände der Heimunterbringung ihrer Mutter froh, diese in ihrer Nähe zu haben und Zeit mit ihr verbringen zu können. Sie, Elisabeth, könne ihr auf diese Weise etwas von dem zurückgeben, was die Mutter ihr als Kind und über die Kindheitsjahre hinaus an Zeit und Kraft gegeben habe. Ihre Mutter sei jederzeit für sie da gewesen. Elisabeth artikuliert ihr eigenes Bedürfnis, ihrer kranken und pflegebedürftigen Mutter etwas von der Fürsorge, die sie selbst als Kind erfahren hat, zurückzugeben. Der Wunsch für ihre Mutter da zu sein, scheint tief in Elisabeth verankert, da ihre Mutter bis in die Gegenwart als wichtige Bezugsperson fungiert. Das aus Elisabeths Sicht vorbildhafte Leben ihrer Mutter beeinflusste Elisabeths Leben so nachhaltig, dass Elisabeth ihr eigenes Leben am Leben der Mutter sowohl in der Vergangenheit ausrichtete als für die Zukunft ausrichtet. Elisabeth Mutter ist für Elisabeth eine signifikante andere Person. Eine Person, die Elisabeths Idealvorstellung einer Familienmutter erfüllt und die für sie das maßgebliche Modell vorgelebt hat, an dem sich Elisabeth orientiert.

**Coda III**

*und ja das ist, das ist auch ein wichtiger Bestandteil in meinem Leben, dass ich auch weiterhin versuch für die Menschen da zu sein, die mir wichtig sind und so viel Zeit da auch mit hinein zu geben*

*... Ja. ... (ausatmen) ...*

Elisabeth leitet das Ende ihres dritten Erzählblockes mit der zusammenfassenden Betrachtung der vorherigen Erzählung und einem Ausblick in die Zukunft ein. Das vorherige Segment endete mit Elisabeths Ausführungen über ihre Mutter, die immer unterstützend für die Informantin da gewesen sei. Elisabeth führt mit Bezug auf die in ihren Gedanken präsente helfende Mutter aus: „und ja das ist, das ist auch ein wichtiger Bestandteil in meinem Leben, dass ich auch weiterhin versuch für die Menschen da zu sein, die mir wichtig sind“. Elisabeth stellt die direkte Verbindung zwischen ihrer für sie vorbildhaft geltenden Mutter und sich selbst her. Den helfenden Habitus der Mutter aufgreifend stellt Elisabeth dar, dass auch in ihrem Leben die Fürsorge besonders für ihr nahstehende Menschen ein wichtiger Bestandteil sei, und dass sie auch weiterhin versuche, für die Menschen, die ihr wichtig seien, Zeit „hinein zu geben“. Aus den Ausführungen Elisabeths wird deutlich, dass sie in der Vergangenheit versucht hat, für ihr wichtige Menschen da zu sein und dass sie es in der Zukunft weiter versuchen wird. Elisabeths Darstellung gleicht einem Lebensmotto.

Sie hinterlässt hier einen schwermütigen Eindruck, was vermutlich mit dem nicht realisierbaren Wunsch, sich um ihre Mutter kümmern zu können, zu erklären ist. Darüber hinaus hat Elisabeth ihrem Ideal der helfenden, fürsorgenden Familienmutter, das ihre eigene Mutter für sie verkörperte, nicht entsprechen können.

Elisabeth zeigte in vorherigen Erzählsegmenten die Grenzen ihrer Belastbarkeit auf, die sie auch den Entschluss fassen ließen, ihre Mutter im Heim pflegen zu lassen. Es scheint, für Elisabeth – am Konkretwerden der Pflegebedürftigkeit ihrer Mutter – die Vorstellung von einem gelungenem Leben, das in einer Erfüllung ihres Anspruchs an ihre eigene familiäre Fürsorglichkeit besteht, mit der in der Realität gelebte Fürsorge Elisabeths zu divergieren.

Nach einer Sprechpause bestätigt Elisabeth das Gesagte mit „ja“ und schweigt danach.

*II: Möchten Sie jetzt noch was sagen, fällt Ihnen noch was ein?*

*E: Also im Moment jetzt so, vielleicht würde dann irgendwann ma noch was, aber im Moment ist es jetzt erst mal so, wo ich sag na gut, äh*

Nachdem Elisabeth etwa sechs Sekunden geschwiegen hat, fragen die Interviewerinnen Elisabeth, ob sie noch etwas sagen möchte und ob ihr noch etwas einfallt. Die Interviewerinnen beabsichtigen mit dieser Fragestellung die Aufrechterhaltung des Erzählflusses. Ergänzungen, die Elisabeth vielleicht noch gedanklich entwickelt, sollen ermöglicht werden. Elisabeth antwortet auf die Frage der Interviewerinnen mit mehreren Satzanfängen und Abbrüchen. Einen erneuten Antwortversuch beginnend, sagt sie, dass sie vielleicht später noch etwas sagen könne. Im dritten Antwortversuch greift sie den Beginn der ersten Antwort auf und sagt, dass es das jetzt erst mal gewesen sei, und signalisiert dadurch, mit ihrer eigenbiographischen Erzählung am Ende zu sein und nichts hinzufügen zu wollen. Anscheinend ist Elisabeth nach der letzten Erzählpassage über die Pflegebedürftigkeit ihrer Mutter und ihrer Pflege im Heim und nach der bewussten Benennung ihrer eigenen Grenzen emotional überspannt und zu diesem Interviewzeitpunkt nicht in der Lage, dieses Thema fortzusetzen. Elisabeth verwendet zweimal „im Moment“, was darauf hindeutet, dass sie durchaus etwas ergänzen könnte. Die Annahme der Möglichkeit einer Ergänzung wird von dem eingeschobenen Hinweis untermauert, dass sie vielleicht später noch etwas sagen könne, aber der Darstellungsumfang aus ihrer Sicht ausreichend ist und sie zu diesem Thema zunächst nichts weiter erzählen möchte.

*II: Ich hab hier ne Sache, die ich gern wissen würde.*

*E: Ja, fragen sie.*

Die einleitende Aussage der Interviewerin bezieht sich auf die Aufzeichnungen, die die Interviewerinnen während des Interviews machten, und bringt zum Ausdruck, dass es noch Nachfragen gibt. Zwischen den Interviewerinnen und Elisabeth findet eine Aushandlungssituation statt, in der eine Interviewerin äußert, „eine Sache“ wissen zu wollen. Mit der einleitenden Aussage, dass es noch etwas gebe, was die Interviewerin wissen wolle, hat Elisabeth die Möglichkeit erhalten, der Eröffnung einer neuen Frage zuzustimmen. Elisabeth fordert die Interviewerin mit den Worten „Ja, fragen sie“ auf, die Frage zu stellen und macht damit ihre Bereitschaft, das Interview fortzuführen, deutlich.

*II: Sie haben eben oder vorhin schon mal gesagt äh ja in der DDR-Zeit haben es alle einfacher gehabt einen, so nen graden Weg zu gehen und*

### **Segment 23**

*E: Nee, nicht einfacher, äh würd ich nicht sagen einfacher, aber ich denke ehm, bei vielen war der, der Lebensweg letztendlich einfach schon so mmh, ich will nicht sa-*

*gen vorgegeben, aber man hatte sicherlich eben einfach nicht die Möglichkeiten, wie man sie jetzt hat, ne, sich selbst auch auszuprobieren, also es war schon der Werdegang eigentlich wie man's äh rundrum bei den Freunden/ Bekannten und allgemein ne, dass man seine Schulzeit, Ausbildung und dann relativ schnell auch Familie schon sehr jung bekommen hat ja und das find ich ne Sache, die ich wirklich in Freundeskreis auch so erlebt hab, ich will das nicht negieren, überhaupt nicht.*

Die Interviewerin bezieht ihre Nachfrage auf eine von Elisabeth berichtete Passage, in der sie gesagt hatte, in der DDR-Zeit hätten „es alle einfacher gehabt“. Elisabeth antwortet sofort: „nee, nicht einfacher“ und ergänzt erklärend, die Möglichkeiten seien eingeschränkter gewesen sich selbst auszuprobieren. Die Informantin grenzt ihre Einschätzung über das Leben in der DDR nicht explizit auf alle in der DDR lebenden Menschen ein, sie sagt, dass es „bei vielen“ so gewesen sei. Die Aussage verdeutlicht, dass es auch Menschen gegeben hat, für die Elisabeths Einschätzung des typischen Lebensweges in der DDR nicht zutreffend war.

Elisabeth spricht zunächst vom „Lebensweg“, und hier unterbricht Elisabeth dann den Satz. Sie fährt fort, nicht sagen zu wollen, dass der Lebensweg vorgegeben gewesen sei. Es scheint, als korrigiere sie ihren ursprünglichen Gedanken. Die Formulierung, dass der Lebensweg vorgegeben gewesen sei, schien Elisabeth offenbar nicht treffend. Der angefügte Nebensatz verdeutlicht, dass Elisabeth zum Ausdruck bringen will, dass es in der DDR im Vergleich zur Gegenwart weniger Möglichkeiten gegeben habe, um sich selbst ausprobieren zu können. Die Zunahme der Vielfalt der Möglichkeiten nach der Wiedervereinigung bezieht Elisabeth vermutlich auf eine umfangreichere Wahlfreiheit bei der Entscheidung, eine Ausbildung zu beginnen oder Abitur ab zu legen.

Die Informantin verwendet die Formulierung: „sich selbst auch auszuprobieren“. Vermutlich denkt Elisabeth dabei an eine Vielzahl von Praktikumsmöglichkeiten oder an das Freiwillige Soziale Jahr oder an Studieninformationstage etc., also an Möglichkeiten, die es nun in der Bundesrepublik im Gegensatz zur ehemaligen DDR gibt. Bei diesen Angeboten können sich die vor einer Berufswahl stehenden jungen Menschen über ihre Stärken und Vorstellungen bewusst werden und nach dieser Erfahrung eine berufliche Entscheidung treffen. In diesem Lebensabschnitt der Entscheidung für die weichenstellende Berufswahl gab es in der DDR sowohl bei der Zulassung zur Erweiterten Oberschule, um das Abitur abzulegen, als auch bei der Zuweisung zu Berufsausbildungen Kontingente, die eine zukünftige Berufsausübung, d.h. einen bestimmten Arbeitsplatz beinhalteten. Damit war quasi mit der Wahl der Ausbildung der berufliche Werdegang eines Menschen in der DDR bestimmt. Diesen festgelegten beruflichen Werde-

gang habe sie bei Freunden, Bekannten und auch ganz allgemein – demnach auch bei ihr nicht bekannten Personen – verfolgen können.

Elisabeth ergänzt am Ende der Passage ihre Antwort um den Hinweis auf die relativ zeitige Familiengründung in der DDR, die sie in ihrem Freundeskreis auch so erlebt habe. Wie bereits in einem vorherigen Segment erwähnt, lag das Durchschnittsalter der Erstgebärenden in der DDR 1980 bei ca. 22 Jahren, während es im gleichen Jahr in der Bundesrepublik Deutschland bei ca. 25 Jahren lag. Dass in der DDR Frauen bei der Geburt des ersten Kindes im Durchschnitt drei Jahre jünger gewesen sind als Erstgebärende in der Bundesrepublik Deutschland, unterstreicht Elisabeths Darstellung von der frühen Festlegung des Lebensweges von Menschen in der DDR. Die Informantin fügt an, dass sie diese frühe Familiengründung „nicht negieren“ möchte. Die Verwendung des Wortes „negieren“ ist vermutlich im Sinne von: nicht abstreiten, nicht verpönen oder nicht missbilligen zu verstehen.

Elisabeths Absicht, die Tatsache der Veränderung des Lebenskontextes im Übergang von der DDR zur Bundesrepublik Deutschland zu beschreiben, wird bei ihrer Antwort auf die Nachfrage nach der Geradlinigkeit des Weges in der DDR deutlich. Die Informantin ist sich offenkundig der Einbettung individuell gelebter Lebensläufe in ein gesellschaftliches und kulturelles Umfeld bewusst und hat in diesem Sinne ihr eigenes Leben im Kontext ihrer Lebensumstände reflektiert. Auffallend ist allerdings, dass Elisabeth in dieser Passage nicht über sich oder ihre Familienmitglieder spricht, sondern ein allgemeines Phänomen der DDR beschreibt, das sie an Freunden konkretisieren könne, sich selbst und ihre Familie jedoch nicht exemplarisch anführt.

*II: Was mich daran wundert ist, Sie sind ja in der DDR großgeworden, sagen, Sie sind evangelisch. Sie haben dieses Leben gelebt, Sie haben an Gott geglaubt. Ich hab irgendwie gedacht, dass es ein Widerspruch gegeben hat, dass Sie Angst hatten, dass Sie gekämpft haben, dass Sie im Untergrund agiert haben. Das war ja nicht akzeptiert, oder? Wo haben Sie da Spannungen erlebt, Schwierigkeiten gehabt?*

### **Segment 24 | Teil 1**

*E: Das kommt sicherlich auch nen Stück weit drauf an wie, wie intensiv man vielleicht auch äh im seinem Glaubensleben gewesen ist. Meine Eltern, sag ich mal, waren kirchlich, ja. Also ich hab meine Eltern jetzt nicht so als intensiv lebende Christen erlebt. Für sie war der Glaube, denk ich, ehm äh ne unterstützende Hilfe in ihrem Leben, in ihrem Alltag, der teilweise eben auch durch die eigene Erziehung geprägt war, aber ich habe sicherlich bei meinen Eltern jetzt nicht so erlebt, dass ich sag, also der Glaube war jetzt so eine grundlegende tragende Säule. Also unsere Eltern haben uns auch, sag ich mal, christlich erzogen insoweit, dass uns, wie gesagt, wir sind in die Kinderstunde gegangen, wir sind zur Christenlehre gegangen,*

*unsere Eltern haben uns konfirmieren lassen. Andererseits haben wir natürlich auch die Jugendweihe mitgemacht, ja. Also wenn man wirklich ganz konsequent diesen Glaubensweg gegangen ist, hatte man sicherlich viel viel mehr Spannungen und Schwierigkeiten erlebt. Ehm hatten wir so in dem, in dem was sie jetzt, in unserer Familie nicht.*

Die Fragende greift biographische Fakten auf, die Elisabeth im Interviewverlauf zuvor berichtete. Sie wiederholt, dass Elisabeth in der DDR großgeworden sei, dass sie evangelisch sei, dass sie an Gott geglaubt habe. Die Interviewerin habe aufgrund des Bekenntnisses Elisabeths zum christlichen Glauben angenommen, dass sie auf Widerstände des DDR-Staatsapparates gestoßen sei. Die Interviewerin fragt Elisabeth, ob sie Angst hatte, ob sie gekämpft habe oder ob sie im Untergrund agiert habe. Die Frage zielt auf mögliche Benachteiligungen ab, die Elisabeth aufgrund ihrer bekennenden Kirchenzugehörigkeit erleiden musste. Auf die Frage der Interviewerin nach erlebten Spannungen oder Schwierigkeiten, die Elisabeth durch ihren Glauben gehabt habe, antwortet die Informantin, es sei darauf angekommen, wie intensiv man im Glaubensleben verankert gewesen sei. Es habe möglicherweise an der unterschiedlichen Intensität des Glaubenslebens gelegen, ob man mehr oder weniger Schwierigkeiten in der Schule oder dem Berufsleben in der DDR bekommen habe.

Elisabeth konkretisiert in diesem Segment das Glaubensleben ihrer Herkunftsfamilie. Die Informantin führt aus, dass ihre Eltern „kirchlich“ seien, den Glauben aber nicht intensiv gelebt hätten. Der Glaube sei eher eine unterstützende Hilfe im Leben ihrer Eltern gewesen. Der christliche Glauben der Eltern sei durch deren eigene Erziehung geprägt worden. Elisabeths Eltern wurden demnach beide im evangelischen Glauben erzogen und scheinen bestimmte religiöse Rituale im Alltag durch ihre Erziehung bis ins Erwachsenenalter und bei der Erziehung ihrer Kinder beibehalten zu haben. Elisabeth berichtet, dass sie den Glauben ihrer Eltern nicht so erlebt habe, dass sie sagen könne, der Glaube sei eine grundlegend tragende Säule des Lebens der Eltern. Möglicherweise setzt Elisabeth ihre eigene intensive Glaubenserfahrung als junge Erwachsene mit ihrer Erfahrung des Glaubenslebens ihrer Eltern in kontrastive Beziehung und schlussfolgert daraus, dass der Glaube für ihre Eltern keine tragende Säule des Lebens gewesen sein könne. Elisabeths Eltern hätten sie und ihre Geschwister christlich erzogen, was Elisabeth daran verdeutlicht, dass sie und ihre Geschwister in die Kinderstunde der evangelischen Gemeinde und zur Christenlehre gegangen sind. Elisabeths Eltern hätten darüber hinaus ihre Kinder konfirmieren lassen. Anscheinend hat es innerhalb der Herkunftsfamilie Elisabeths außer den genannten Aktivitäten, zu denen die Eltern

ihre Kinder in die Gemeinde schickten, keine religiösen Rituale gegeben, wie beispielsweise Tischgebete, Morgengebete, Abendgebete, religiöse Lieder oder regelmäßiger sonntäglicher Gottesdienstbesuch. Aus diesem im Familienalltag wenig praktizierten Glaubensleben ihrer Eltern resultiert vermutlich Elisabeths einschätzende Darstellung, wenn sie ihre Eltern als nicht intensiv lebende Christen beschreibt.

Elisabeth berichtet im weiteren Verlauf des Segmentes, sie und ihre Geschwister seien andererseits natürlich auch zur Jugendweihe gegangen. Jugendweihen gab es seit 1955 in der DDR. Sie sind von der damaligen Sowjetunion als eine Maßnahme zur Gesundung der politischen Lage in der DDR eingeführt worden. Sie sollte eine sozialistische Alternative zur Konfirmation der evangelischen Kirche und zur Firmung der katholischen Kirche darstellen. Die Jugendweihe wurde mit gewaltigem staatlichen Druck als Instrument der Erziehung der Jugend im Sinne der DDR-Ideologie flächendeckend in der DDR etabliert. Auch christliche Jugendliche sollten parallel zur Konfirmation oder Firmung an der Jugendweihe teilnehmen. Die Jugendweihe wurde praktisch zur obligatorischen Zwangsveranstaltung, die in der 8. Klasse für die gesamte Schulklasse gemeinsam zelebriert wurde. Jugendliche, die nicht an der Jugendweihe teilnahmen, mussten mit Nachteilen in Schule und bei ihrer Berufswahl rechnen, z.B. mit schlechteren Lehrstellen oder mit der Nichtzulassung zur Oberschule. Elisabeth schließt an ihre Aussage, dass sie natürlich zur Jugendweihe gegangen sei, die Formulierung an, „wenn man wirklich ganz konsequent diesen Glaubensweg gegangen ist, hatte man sicherlich viel, viel mehr Spannungen und Schwierigkeiten erlebt. Ehm hatten wir so in dem, in dem was sie jetzt, in unserer Familie nicht.“ Elisabeth gibt damit eine zusammenfassende Antwort auf die Frage der Interviewerinnen nach Spannungen und Schwierigkeiten aufgrund des Glaubens im System der DDR. Sie räumt ein, dass ein konsequent praktizierter Glaubensweg Schwierigkeiten mit sich gebracht hätte, dass die Informantin und ihre Herkunftsfamilie diese Schwierigkeiten, auf die die Frage der Interviewerin abzielte, infolge der dargestellten Lebensweise aber nicht gehabt hätten.

### **Segment 24 | Teil 2**

*E: Und ich muss sagen, dass ich eben so ganz ehm eigenen Weg und die eigene Entscheidung sicherlich noch nicht als Kind gefällt hab. Mir war das wichtig, es hat mich sehr geprägt der Umgang mit äh mit den Menschen und äh ja durch den evangelischen Kindergarten, aber auch äh in der Christenlehre und dann in der Kirchengemeinde, die Junge Gemeinde, das warn für mich Orte, wo ich gespürt hab, die Menschen nehmen mich so wie ich bin, ich gehöre dazu. Ich war nicht unbedingt jemand der so offen auf andere zugegangen ist, aber dort hab ich mich immer sehr wohl gefühlt, ich hab mich akzeptiert gefühlt, ich war dort immer nen Teil der Ge-*



*meinschaft, das hat man woanders nicht so erlebt, also ich hab das teilweise unter der Schule, teilweise auch unter Klassenkameraden so nicht erlebt, deswegen hab ich auch äh gesagt, dass Bekanntschaften und Freundschaften aus meiner Kinder- und Jugendzeit eher dann in solchen Kreisen zu finden, wo ich, wo ich wirklich zu Hause gefühlt hab, also dann eher so in der Schulklasse, wo eben ständig diese Rivalen- und Konkurrenzdenken da war, ne. Also wenn man da bestimmte Dinge nicht mitgemacht hat, das ist heute sicherlich auch noch so, dann war man außen vor. Ne, also wenn man nicht unbedingt äh die fetzigsten Klamotten eben anhatte oder wenn man zu manchen Dingen einfach ne andere Einstellung hatte, waren wir außen vor. Ich war sicherlich nicht unbedingt einer, der mit seinem Denken und mit, mit der Umsetzung seiner Gedanken dann immer an vorderster Front war, ehm ich bin doch eher nen friedliebender Mensch und habe dann so versucht für mich nen Weg zu finden, wo ich gesagt hab, also ich muss mich mit meinem Glauben und mit meinen Einstellungen nicht verstecken, ich muss es nicht geheim halten, aber ich muss auch nicht unbedingt überall an vorderster Front mitmischen und da irgendwelchen Konfrontationen wirklich (räuspern), äh ja, die wirklich herausfordern. Ich denke ehm, das war denk ich auch nen Grund warum ich auch die Konfirmation äh Jugendweihe mitgemacht hab. Konfirmation stand für mich eigentlich immer fest, weil wie gesagt ich den Glauben für mich schon als Kind als wirklich eine, eine glitzernde Säule und als ja als Überlebensbegleitung für mich entdeckt habe, ohne dass ich wirklich jetzt ganz konkret das schon festgemacht hatte. Aber ich auch nicht wirklich den Mut gehabt hatte zu sagen, äh nee, also mit diesen ganzen mmh politischen Hintergrund und ich hab's sicherlich auch noch nicht in dem Maße durchschaut, den Weg gehst du nicht mit. Ich hab da also so diesen Zweigleis, obwohl ich innerlich nicht 100%ig auch die Jugendweihe, es war natürlich nen schönes Fest, man hat das mit den Freunden und Bekannten gefeiert und ehm aber innerlich konnt ich da nicht 100%ig "Ja" dazu sagen. Ich hab's aber mitgemacht, weil ich damals denk ich noch nicht den Mut hatte dann mich dagegen zu stellen. Ich hab dann mal irgendwann, ich glaub da gab's noch diese äh diese deutsch-sowjetische Freundschaft und äh und diese FDJ- Geschichten, äh das haben wir auch alles mitgemacht und bin aber dann schon damals dann aus diesem ehm DSF raus gegangen, hab da schon bewusst gesagt, also das mach ich nicht mit, also nur zahlendes Mitglied und ohne das da irgendwas dahinter steht und so, dass wollt ich dann nicht mehr, da war ich dann wirklich auch so zehnte Klasse und von daher, man hatte dann auch nicht mehr so viel Konsequenzen gehabt. Man hatte dann zwar schon Aussprachen auch mit den Verantwortlichen, ne wieso, weshalb, warum, aber da konnt, da haben sie mich nicht so festgeklopft und hatte da jetzt keine großen Schwierigkeiten damit. Wobei ich im Nachhinein sagen, ich hab mich ja als, als Pionier war ich ja auch dabei, das hat mir schon viel Spaß gemacht und ich fand das damals schon eigentlich toll, was da eigentlich alles mit uns Kindern gemacht wurde. Also es ist ja nicht nur, einerseits gab's diesen politischen Hintergrund, den man als Kind sicherlich nicht so durchschaut, aber es gab eben auch die vielen tollen Sachen, die wir miteinander gemacht haben, das hat mir schon Spaß gemacht, ich war gern Pionier, ne und hab schon eigentlich auch mich, mich über mein rotes Halstuch und mein blaues Halstuch gefreut und das äh ja, aber die, also wirklich dieses Bewusstsein, was da an, was da wirklich dahinter steckt, das hab ich dann wirklich erst später und hab mich dann eben dann damals als es darum ging eben die Ausbildung zu machen, dann wirklich ganz bewusst überlegt welchen Weg ich ein- einschlage und im Nachhinein denk ich auch, ja ich seh das schon auch als Führung wie mein Leben so verlaufen ist. Ich weiß nicht, ob ich dann wenn es anders gekommen wäre, die Kraft gehabt hätte, dass da auch wirklich so konsequent durchzuziehen und mich dann wirklich*

*auch so zu bekennen, weil ich, ja wie gesagt, ich bin eher nen Mensch, der zwar versucht hat ja nen guten Mittelweg zu finden, für mich auch Kompromisse zu finden, ohne dass ich da so, auch solchen Schwierigkeiten mich ausgesetzt hab. Von daher ist es natürlich schön, dass unsere Kinder das jetzt ganz anders erleben dürfen. .. Und die bewusste Entscheidung jetzt auch diesen Weg zu gehen, hab ich dann sowieso erst später für mich und und mit allen Konsequenzen dann auch getroffen, als ich dann so in der Zeit der Ausbildung war, dann hab ich mich auch ganz bewusst für, für den Weg des Glaubens, so innerlich dann auch, ne entschieden.*

**II:** *Können Sie uns ein Jahr sagen, in welchem Jahr befinden wir uns ungefähr? 1900 - Ausbildung?*

**E:** *(tiefes Ausatmen) Also ich kann das jetzt nicht an nem Datum direkt festklopfen. Na ja, das war so die Zeit, so zwischen sechzehn, siebzehn, achtzehn.*

Der zweite Teil des Segments schließt inhaltlich an das vorherige Teilsegment an, in dessen Mittelpunkt das Glaubensleben in Elisabeths Herkunftsfamilie stand. Die Informantin thematisiert ihre bewusste Entscheidung für ein bekennendes gläubiges Leben, indem sie sich erneut auf ihre Kindheit bezieht und darstellt, dass sie als Kind ihren individuellen Weg und die eigene Entscheidung zum Glauben noch nicht gefällt hatte. Elisabeth berichtete bereits an früherer Stelle, dass ihre Eltern – die von Elisabeth als nicht sehr religiös wahrgenommen wurden – ihre Kinder zu den Angeboten der evangelischen Kirche beorderten. So besuchte Elisabeth als Kind einen evangelischen Kindergarten, und später als Schülerin ging sie zur Christenlehre in ihre Gemeinde. Auf diese Begegnungen führt Elisabeth ihren Zugang zum evangelischen Glaubensleben zurück. Die jugendliche Elisabeth fühlte sich in der „Jungen Gemeinde“ der Kirchengemeinde wohl. An diesen „Orten“ der evangelischen Glaubensgemeinschaft habe sie sich angenommen gefühlt. Elisabeth hat ein Zugehörigkeitsgefühl verspürt. Offenbar hat sie in anderen Kontexten dieses Gefühl des Angenommenseins und der Dazugehörigkeit nicht wahrgenommen. Elisabeth charakterisiert sich selbst als „nicht unbedingt jemand, der so offen auf andere zugegangen ist“. Aber in der Kirchengemeinde habe sie sich immer sehr wohl gefühlt. Sie habe sich akzeptiert gefühlt, sie sei immer ein Teil der Gemeinschaft gewesen. In der Schule und unter Klassenkameraden habe sie das oft nicht so erlebt. Denkbar ist, dass Elisabeth im Sozialgefüge der Schulklasse Probleme hatte.

Elisabeth hatte bereits ausgeführt, noch heute Freundschaften und Bekanntschaften zu haben, die aus ihrer Kinder- und Jugendzeit herrühren. Als Ursache führt Elisabeth ihre Einbettung in die Kirchenkreise an: Sie habe dort Freunde gefunden, wo sie sich „zu Hause“ gefühlt habe. Die Informantin verwendet den Begriff „zu Hause“ und verbindet

ihn vermutlich mit den Synonymen: beschützt, akzeptiert, angenommen, vertraut, geborgen.

Von ihrer Schulklasse berichtet Elisabeth hingegen, dass dort ständig Rivalitäts- und Konkurrenzdenken herrschte. Wenn Kinder ihrer Schulklasse bestimmte Dinge nicht mitgemacht hätten, seien sie außen vor gewesen. Elisabeth meint, dass es heute auch noch so sei. Elisabeth spricht in der ersten Person Plural: „waren wir außen vor“. Möglicherweise meint Elisabeth außer sich noch andere Kinder und Jugendliche aus der Kirchengemeinde oder der Jungen Gemeinde. Vielleicht war noch ein Christ in Elisabeths Klasse und beide wurden als Außenseiter behandelt. Denkbar ist aber auch, dass sie sich und ihre Geschwister meint, wenn sie von „wir“ spricht.

Elisabeth beschreibt sich nun im Kontext ihrer Schulklasse selbst. Sie sei kein Mensch gewesen, „der mit seinem Denken und mit der Umsetzung seiner Gedanken immer an vorderster Front war“. Elisabeth möchte möglicherweise verdeutlichen, keine Regimekritikerin par excellence gewesen zu sein, sondern eine eher schüchterne und zurückhaltende Jugendliche. Sie sei eher ein „friedliebender Mensch“ gewesen. Die Informantin verwendet in dieser Interviewpassage die Begriffe: „nicht an vorderster Front“ und „friedliebender Mensch“. Nicht an vorderster Front zu stehen, könnte bedeuten: nicht anzugreifen, nicht verwundet zu werden, Kämpfen und Konflikten aus dem Weg zu gehen. Ein friedliebender Mensch zu sein, könnte bedeuten: sich hintere Reihen zu suchen, um auf den Gebieten friedlich leben zu können, die weg von den Konflikt- oder Kampfhandlungen sind. Elisabeth gibt einen Hinweis, was sie mit der Metapher des friedliebenden Menschen meint. Sie habe versucht, einen Weg zu finden, ihren Glauben leben zu können und nicht geheim halten zu müssen, sich aufgrund ihrer kritischen Einstellungen nicht verstecken zu müssen und zugleich Konfrontationen nicht herauszufordern. Vielleicht kannte Elisabeth Freunde oder Mitschüler, die Erfahrungen mit der Konfrontation ihres Glaubens und ihrer Einstellungen dem offiziellen DDR-Staat gegenüber gemacht hatten. Aus dieser Erfahrung entstand möglicherweise Elisabeths Rückzug.

Aus Elisabeths Ausführungen wird erkennbar, dass sie sich selbst nicht als Staatskritikerin gesehen hat und dass sie keine Konfrontation mit ihrer Schule und anderen offiziellen Stellen der DDR wollte. Elisabeth benennt ihre Konfrontations- oder Konfliktscheu als Grund dafür, sowohl die Konfirmation als auch die Jugendweihe mitgemacht zu haben. Zur Konfirmation zu gehen habe für Elisabeth schon immer festgestanden.

Die Konfirmation ist die persönliche bewusste Bestätigung der Taufe, die man als Kleinkind erhält. Bei der Konfirmation gibt man als Jugendliche ein bewusstes Bekenntnis zum Glauben ab und darf am Abendmahl der evangelischen Christen teilnehmen. In den bisherigen Interviewpassagen, in denen die Konfirmation thematisiert wurde, hat Elisabeth in der Passivform über die Konfirmation gesprochen. Ihre Eltern hätten sie konfirmieren lassen. In der vorliegenden Interviewpassage, in der es um die Widersprüchlichkeit zwischen christlichem Glauben in der DDR und offizieller Staatsmeinung geht, sagt Elisabeth, die Teilnahme an der Konfirmation habe immer schon für sie festgestanden. Den Glauben habe sie für sich schon als Kind als eine „glitzernde Säule und als Überlebensbegleitung“ entdeckt. Elisabeth war sich jedoch zu dieser Zeit, als sie ein Kind war, nicht bewusst darüber, welche Bedeutung ihr Glaube für sie in Zukunft haben werde. Ihr Bild des Glaubens als „glitzernde Säule und Überlebensbegleiter“ zeugt von einer wegweisenden Bedeutung, die der Glaube für Elisabeth gehabt haben könnte. Das Bild der „glitzernden Säule“ symbolisiert etwas Großartiges, Herausragendes mit Strahlkraft, es könnte einem Märchen entnommen sein. Der Glaube als „Überlebensbegleiter“ für das Kind Elisabeth enthält die Dimension des Helfenden, das Leben Ermöglichenden. Dass Elisabeth hier vom Überleben spricht, könnte darauf hindeuten, dass sie als Kind manchmal verzweifelt war. Elisabeth berichtet davon, in der Schulkasse außen vor gewesen zu sein. Eine mögliche Lesart von Elisabeths Beschreibung ihres Kinderglaubens als Überlebensbegleiter könnte die Integration Elisabeths in kirchliche Gruppen gewesen sein, wogegen sie es in der Schule schwer gehabt haben könnte, in Gruppen integriert zu werden.

Elisabeth führt aus, dass sie nicht den Mut gehabt habe, sich gegen den vom DDR-Staat vorgegebenen Weg, der die Jugendweihe und FDJ-Mitgliedschaft einschloss, zu stellen. Elisabeths Begründung für ihre nicht oppositionelle Haltung ist ihr fehlender Mut und der im Nebensatz eingeschobene Grund, die Dinge noch nicht im vollen Maße durchschaut zu haben. Vermutlich war die Herkunftsfamilie Elisabeths eher unpolitisch; es wird keine regelmäßigen Diskussionen über Politik und Gesellschaft gegeben haben. Politisch aktiv im Sinne des Staatssozialismus wurden die Familienmitglieder vermutlich in dem Maße, wie es unbedingt nötig war, um nicht aufzufallen. Dazu gehörte beispielsweise die Teilnahme an Maidemonstrationen, Appellen, Wehrerziehung, Jugendweihe etc.. Elisabeth erlebte in ihrer Herkunftsfamilie anscheinend keine kritische Auseinandersetzung mit dem DDR-System, was die Vermutung nahelegt, dass sie das System nicht in ausreichendem Maße durchschaut hatte. Die Informantin spricht vom

„Zweigleis“ und bricht den Satz ab. Mit „Zweigleis“ meint Elisabeth vermutlich ihre Teilnahme sowohl an den kirchlichen als auch an den staatlichen Festen. Diese sogenannte „Zweigleisigkeit“ war in der DDR bei bekennenden evangelischen und katholischen Christen durchaus üblich. Die Jugendweihe oder/und die Zugehörigkeit zur Pionierorganisation und FDJ wurden von einer großen Mehrheit der Christen in der DDR wahrgenommen, um möglichen Repressalien aus dem Weg zu gehen. Nur ein kleiner Teil der Christen in der DDR hat sich gegen die Jugendweihe und die Mitgliedschaft in der Kinder- und Jugendorganisation FDJ ausgesprochen.

Elisabeth berichtet, sie sei im Inneren nicht von der Jugendweihe überzeugt gewesen. Es sei jedoch ein schönes Fest gewesen. Obwohl Elisabeth der Jugendweihe nicht vollständig zustimmen konnte, bekräftigt sie ihre heutige Sicht noch einmal, indem sie sagt: „Ich hab's aber mitgemacht, weil ich damals denk ich noch nicht den Mut hatte dann mich dagegen zu stellen“. Diese Sicht auf die damalige Zeit lässt die Lesart zu, dass Elisabeth erst später den Mut entwickelte, sich gegen – durch das DDR-System geforderte – Mitgliedschaften zu widersetzen. Elisabeth sei „dann mal irgendwann“, sie benennt keinen genauen Zeitpunkt, aus der „Deutsch-Sowjetischen-Freundschaft“, kurz DSF, ausgetreten. Elisabeth erklärt, dass es die Organisation der „Deutsch-Sowjetischen-Freundschaft“ in der DDR gegeben habe und dass, „wir“ – vermutlich meint sie Klassenkameraden oder Freunde – auch alles mitgemacht hätten.

Die „Deutsch-Sowjetische-Freundschaft“ war eine Massenorganisation in der DDR, die den DDR-Bürgern Kenntnisse über die Kultur und Gesellschaft der Sowjetunion vermitteln sollte. Zum Austritt aus der Deutsch-Sowjetische-Freundschaft hat sich Elisabeth entschlossen, weil sie nicht nur zahlendes Mitglied sein wollte. Es habe nichts gegeben, was aus ihrer Sicht für eine Mitgliedschaft in der Deutsch-Sowjetische-Freundschaft gesprochen hätte. Sie, Elisabeth, habe lediglich den Beitrag gezahlt. Die Informantin war zu diesem Zeitpunkt in der zehnten Klasse, und sie berichtet, dass der Austritt aus der Deutsch-Sowjetische-Freundschaft für sie kaum Konsequenzen gehabt habe. Elisabeth machte in der zehnten Klasse ihren Schulabschluss. Das war in der DDR für die Mehrheit der Jugendlichen das Ende der regulären Schulzeit, nach der Jugendliche einen Beruf erlernten. Elisabeth hat in dieser Lebensphase einige Aussprachen mit „Verantwortlichen“ zu ihrem Austritt aus der Deutsch-Sowjetische-Freundschaft gehabt. Sie wurde von diesen „amtlichen“ Personen gefragt, warum sie aus der Deutsch-Sowjetische-Freundschaft ausgetreten sei. Welche Positionen oder

Funktionen die Personen hatten, die die Aussprache führten, ob es ihre Lehrer waren, sagt Elisabeth nicht. Elisabeth führt aus, bei den Aussprachen zu ihrem Austritt aus der Deutsch-Sowjetische-Freundschaft nicht „festgeklopft“ worden zu sein. Sie habe keine großen Schwierigkeiten mit ihrem Austritt aus der Deutsch-Sowjetische-Freundschaft gehabt. Das könnte daran gelegen haben, dass Elisabeth in der zehnten Klasse war, ihre Schulzeit zu Ende ging und sie einen Ausbildungsplatz bei der evangelischen Kirche als Kinderdiakonin hatte. Für die Funktionäre des DDR-Systems, die für Mitgliedschaften von Organisationen, wie die Deutsch-Sowjetische-Freundschaft verantwortlich waren, könnte Elisabeth als uninteressant eingestuft worden sein, da sie ausschließlich im innerkirchlichen Bereich tätig sein würde. Elisabeth leitet nach der Darstellung ihres Austritts aus der Deutsch-Sowjetische-Freundschaft zur Darstellung ihrer Pionierzeit als wichtigen Aspekt in ihrer Kindheit in der DDR über. Elisabeth verwendet als Einführung in die thematische Passage das Wort: „wobei“, was darauf hindeutet, dass die Informantin im Begriff ist, eine Episode zu erzählen, die sich von den bisher im Kontext ihres Aufwachsens in der DDR erzählten – wie Jugendweihe oder Deutsch-Sowjetische-Freundschaft – unterscheidet. Elisabeth, die – wie in der DDR üblich – Mitglied der Pionierorganisation war, berichtet, sich als Kind bei den Pionieren wohl gefühlt zu haben und mit Freude die angebotenen Aktivitäten wahrgenommen zu haben.

Die Pionierorganisation war in der DDR eine politische Massenorganisation für Kinder. Ihr gehörten fast alle Schüler vom ersten bis zum siebten Schuljahr als Jung- oder Thälmannpioniere an. Die Pionierorganisation war der Freien Deutschen Jugend (FDJ) angegliedert. Die Pioniere der 1. bis 3. Schulklasse zählten zu den Jungpionieren und trugen zu besonderen Anlässen blaue Halstücher. Die Pioniere der 4. bis 7. Schulklassen wurden nach dem Vorsitzenden der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) Ernst Thälmann „Thälmann-Pioniere“ genannt und trugen zu feierlichen Anlässen ein rotes Halstuch. Die Pionierorganisation sollte den Schülern der unteren Jahrgänge sinnvolle Freizeitaktivitäten bieten und sie zu jungen Sozialisten erziehen. Meist fanden einmal wöchentlich Pioniernachmittage statt, es gab auch größere Feste und Veranstaltungen der Pionierorganisation. An jeder Schule war eine Freundschaftspionierleiterin angestellt, die für die Gestaltung des Pionierlebens einer Schule verantwortlich war.

Elisabeth scheint die politische Intention der Kinder- und Jugendmassenorganisationen in der DDR, die die sozialistische Erziehung der Kinder und Jugendlichen auch außerhalb des Unterrichts sicherstellen sollten, in der Rückschau auf die damalige Zeit zu

erfassen. Elisabeth beschreibt in einer Gegensatzanordnung, es habe bei der Pionierorganisation einerseits „diesen politischen Hintergrund“ gegeben, den sie als Kind „nicht so durchschaut“ habe. Im Gegensatz zum „politischen Hintergrund“ habe es andererseits „aber (...) eben auch die vielen tollen Sachen“ gegeben, die sie als Kinder in der Pionierorganisation miteinander gemacht hätten. Elisabeth detailliert nicht, was die Kinder miteinander gemacht haben. Vermutlich verbrachten die Kinder in ihrer Freizeit Nachmittage miteinander, an denen gemeinsam gespielt, gebastelt oder gesungen wurde. Elisabeth hätten diese Aktivitäten Spaß gemacht; sie sei gern Pionier gewesen und habe sich über das blaue und das rote Halstuch gefreut. Elisabeth hat erst später, zur Zeit ihrer Ausbildungswahl, die Erkenntnis erlangt, dass die Pionierorganisation einen politischen Hintergrund hatte. Sie habe sich, als die Entscheidung ihrer Berufswahl anstand, bewusst überlegt, welchen Weg sie zukünftig einschlagen wolle. Vermutlich hat Elisabeth zu dieser Zeit der Suche nach einer Lebensorientierung die politischen Hintergründe der Kinder- und Jugendorganisationen in der DDR zur Kenntnis genommen und reflektiert. Es ist zu vermuten, dass der Austritt Elisabeths aus der DSF zu dieser Zeit der bewussten Auseinandersetzung mit dem DDR-Staat stattfand.

Elisabeth betrachtet ihr Leben im Rückblick. Sie denke, dass der Verlauf ihres Lebens auf einer „Führung“ beruhe. Die Informantin hat eine Haltung der gläubig-religiösen Demut ihrem Lebensverlauf gegenüber entwickelt. Sie denkt möglicherweise an einen durch das Leben führenden Gott, der planvoll handelt und der Elisabeths Leben begleitet. Elisabeth führt aus, dass sie nicht wisse, ob sie die Kraft gehabt hätte, ihren Glauben so konsequent „durchzuziehen und sich auch wirklich so zu bekennen“, wenn ihr Leben anders verlaufen wäre. Elisabeth hält es offenbar für möglich, dass ihr Leben anders verlaufen wäre, wenn sie nicht im Schutz der christlichen Ausbildung die Chance gehabt hätte, ihren Glauben zu entwickeln. Sie begründet diese Denkooption mit ihrer realistischen Selbsteinsicht, dass sie stets versuche – und auch versucht habe – „einen guten Mittelweg“ zu gehen. Sie habe Kompromisse gesucht, ohne Schwierigkeiten im DDR-System ausgesetzt zu sein. Elisabeth bezieht sich mit dem Begriff „Schwierigkeiten“ vermutlich auf die in der Fragestellung der Interviewerinnen angesprochenen Schwierigkeiten, die Christen in der DDR zuweilen hatten. Sie, Elisabeth, habe sich, so meint die Erzählerin, den Konflikten mit den staatlichen Stellen nicht gestellt und wäre wahrscheinlich ohne den Schutzraum der Kirche nicht zu ihrer tiefen Gläubigkeit gekommen. Im geschützten Raum der Kirche dagegen war ihre Glaubenserfahrung und Entfaltung – so die Informantin – in einer Weise möglich, die in einem ungeschützten

gesellschaftlichen Kontext der DDR nicht denkbar gewesen wäre. Aus dieser Interviewpassage wird deutlich, dass Elisabeth sich selbst als Mensch charakterisiert, der den Mittelweg sucht, Konflikte nicht provozieren möchte und immer kompromissbereit zu sein scheint – und zwar aus Angst vor Auseinandersetzungen.

Elisabeth macht nun im Interview einen zeitlichen Sprung und setzt ihre Lebenserfahrung mit dem Aufwachsen ihrer Kinder in Beziehung. Es sei schön, dass ihre Kinder das gesellschaftliche Umfeld ganz anders, als sie es selbst erlebte, erfahren dürften.

Hiernach macht Elisabeth eine dreisekündige Sprechpause. Vielleicht ist Elisabeth der Unterschied zwischen dem Aufwachsen ihrer Kinder und ihrer eigenen Kindheit ins Bewusstsein gerückt, ohne Ausführungen darüber zu machen.

Elisabeth berichtet von ihrer bewussten Entscheidung für ihren Weg, mit dem sie vermutlich den Weg des Glaubens und des Bekenntnisses meint. Diese Entscheidung habe sie erst später für sich mit allen Konsequenzen getroffen. In der Zeit der Ausbildung habe sie, Elisabeth, sich ganz bewusst für den Weg des Glaubens entschieden. Sie ergänzt, dass sie sich auch innerlich dafür entschieden habe. Elisabeths Darstellung hat hier erneut den Sprachduktus einer großen Frömmigkeit. Es scheint, als sei dieses Glaubensbekenntnis für Elisabeth eine weitreichende Lebensentscheidung, die Konsequenzen nach sich zog, – z.B. die Konsequenz, nur im kirchlichen Dienst arbeiten zu können. Man kann sagen, die Entscheidung für die Ausbildung als Kinderdiakonin wirkte wie ein „Trichter“, der die religiöse Haltung Elisabeths eindeutiger machte.

Elisabeth hält einige Sekunden inne, und die Interviewerinnen fragen Elisabeth nach dem Jahr, von dem Elisabeth erzählt. Die Interviewerinnen scheinen eine zeitliche Orientierung zu benötigen, um die Erzählpassage der Ausbildung und die darin enthaltene Entscheidung zum christlichen Glauben einordnen zu können. Die Informantin atmet tief aus und sagt, dass sie es nicht an einem Datum festklopfen könne, aber es wäre die Zeit, in der sie „sechzehn, siebzehn, achtzehn Jahre alt“ gewesen sei. Es scheint demnach ein Prozess und kein konkreter Zeitpunkt gewesen zu sein, der Elisabeth zur Entscheidung für den christlichen Glauben geführt hat. Elisabeth ist in dem von ihr angegebenen Alter in der Adoleszenz, d.h. in der entwicklungspsychologischen Lebensphase, in der ein Mensch vor allem die psychische Entwicklung zum selbstständigen, verantwortungsbewussten Erwachsenen durchläuft. Insofern ist ihre Lebensentscheidung altersadäquat und stellt ein eigenes, durch einen persönlichen Entscheidungsprozess gene-



riertes Fundament ihres Lebens dar, das in der Konsequenz dieser Entscheidung zum Glauben Elisabeths Leben offenbar veränderte.

### Segment 24 | Teil 3

*E: Also so, ja also die Entscheidung, wo ich dann für mich ganz klar festgemacht hab auch, den Weg gehst du und äh für dich ist der Glaube wirklich das, was dich prägt, meine Entscheidung wirklich für Jesus zu treffen war jetzt nicht so ne, sag ich mal, so ne Blitzentscheidung, also es hat mich schon ehm meine Entwicklung und meine Jahre schon geprägt, aber dieses ganz konkret machen, dass war dann schon wirklich in der Zeit der Ausbildung, wo ich dann gesagt hab, ich geh diesen Weg, ich geh auch konsequent und such mir auch bewusst nen Partner, der diesen Weg auch geht. Hab ihn dann auch Gott sei Dank auch wirklich gefunden (lachen), ist ja auch nicht so selbstverständlich ne. Und äh bin dann eben auch durch die junge Gemeinde, durch andere Christen und wieder mit deren Familien, die mich dann wirklich, wo ich dann meinen Weg wirklich bestätigt bekommen habe, ne so für mich klar, ja das ist, das ist der Weg, wo ich dann auch im Nachhinein gespürt hab, dass das ich da wirklich auch ne Führung drin hatte, das spürt man ja nicht immer gleich so, ne man versucht sich auch so durchzumogeln, ist sich unsicher und äh hinterfragt auch so seinen Werdegang und die Entwicklung und den Weg den man geht, aber ich hat immer das Gefühl, dass ich da durchgetragen werd, dass mich da schon was an die Hand genommen und durchgeleitet hat. Wie gesagt, wenn ich damals ehm diese Anstellung oder diese Ausbildung nicht bekommen hätte vielleicht irgendwo anders äh die Ausbildung machen müssen oder irgend nen anderen Beruf und jetzt im Nachhinein Prognosen zu stellen ist sicherlich schwierig, aber ob ich damals schon wirklich schon die Kraft gehabt hätte, dass so, dann auch so meinen Weg zu finden, ich weiß es nicht, also von daher kann ich wirklich nur dankbar sein, dafür das ich so geführt wurde.*

Elisabeth führt ihre Erzählung der Glaubensentscheidung im dritten Teil des Segments fort. Sie berichtet über die Prozesshaftigkeit ihrer persönlichen Entscheidung für den christlichen Glauben und deren zeitliche Einordnung in ihre Ausbildung zur Kinderdiakonin. Elisabeth hat diese inhaltliche Passage am Ende des zweiten Teils des Segments begonnen. Sie greift ihren, durch die Nachfrage der Interviewerinnen nach der zeitlichen Orientierung, unterbrochenen Faden der Erzählung auf und setzt die Erzählung fort. Die Nachfrage der Interviewerinnen war für den Interviewverlauf störend und wäre besser als immanente Erzählnachfrage nach Ende des Erzählflusses an die Informantin gestellt worden. Die Informantin lässt sich jedoch durch die Nachfrage nicht aus ihrem Erzählfluss bringen und setzt die begonnene Passage der Glaubensentwicklung fort.

Die Entscheidung für ein Leben im Glauben war eine richtungweisende Lebensentscheidung Elisabeths, da die Informantin im Interview schon mehrfach von der Wichtigkeit ihres Glaubens berichtete und die Relevanz der Religiosität auch an der ausführlichen Darstellung dieser Passage deutlich wird. Elisabeths bewusste Entscheidung zum

Glauben war ein Prozess, den sie mit der Formulierung beschreibt: [Die Entscheidung] „wirklich für Jesus zu treffen war jetzt nicht so ne, sag ich mal, so ne Blitzentscheidung, also es hat mich schon ehm meine Entwicklung und meine Jahre schon geprägt“. Elisabeth, die aus einem christlichen Elternhaus kommt und alle Rituale der evangelischen Kirche durchlief, kommt in der Phase der Ausbildung zur Kinderdiakonin von einem unbewussten zu einem bewussten Glauben. Elisabeth verwendet eine durch Frömmigkeit geprägte Sprache, die durch die Formulierung „wirklich für Jesus“ an eine Entscheidung für einen Ordenseintritt erinnert. *Max Weber* spricht in der „Protestantischen Ethik“ (1963) vom Mönchstum in der Welt. Vermutlich machte Elisabeth in der Zeit der Ausbildung zur Kinderdiakonin, vor allem im ersten Ausbildungsjahr, Glaubenserfahrungen, die sie in ihrem bisherigen Leben noch nicht erlebt hatte. Denkbar ist, dass diese neuen Erfahrungen des Glaubens durch Gemeinschaftserfahrungen, die Elisabeth in dieser Zeit machte, verstärkt wurden.

Elisabeth leitet im Interview eine auf die Vergangenheit bezogene wörtliche Rede ein, die sie mit einer zu sich selbst gesprochenen Bestätigung ihrer Entscheidung fortführt: „wo ich dann gesagt hab: ich geh diesen Weg, ich geh auch konsequent und such mir auch bewusst nen Partner, der diesen Weg auch geht“. Elisabeth verwendet das sprachliche Bild des Weges. Es ist eine Metapher, d.h. es ist eine rhetorische Figur, bei der ein Wort nicht in seiner wörtlichen, sondern in einer übertragenen Bedeutung gebraucht wird, so dass zwischen der wörtlich bezeichneten und der übertragen gemeinten Sache eine Beziehung der Ähnlichkeit besteht. Elisabeths Weg-Metapher ist vermutlich eine Metapher des Lebens. Für Elisabeth scheint der Begriff „Weg“ synonym mit ihrem Leben zu sein. Der Gebrauch des bestimmten Artikels „diesen“ deutet auf einen ganz bestimmten Weg hin, den Elisabeth meint, möglich wäre alternativ auch die Formulierung: „Ich lebe dieses Leben“.

Die Wegmetaphorik ist vielfältig und allgemein, so dass viele Menschen sie nutzen und verstehen. Das Bild des Weges ist ein biblisches Motiv, das an vielen Stellen der Bibel zu finden ist. So sprechen beispielsweise Salomo, Tobit und der zweite Petrusbrief vom Weg der Wahrheit. Elisabeth scheint dieses auch in den Gleichnissen Jesu verwendete Weg-Motiv als die für ihr Leben zutreffende Metapher zu verstehen und gibt diesem Bild ihrer Erzählung großes Gewicht. Zu Elisabeths Entschluss, sie gehe diesen Weg auch konsequent, gehörte die bewusste Suche nach einem Partner, der „diesen Weg auch geht“. Elisabeths Kriterium bei der Partnerwahl war offenbar, dass ihr potentieller

Ehemann dem christlichen Glauben ebenfalls hohe Bedeutung beimisst. Elisabeth fügt lachend an, dass sie diesen Partner gefunden habe. Elisabeth bekräftigt die erfolgreiche Partnersuche mit dem Adjektiv „wirklich“. Sie habe einen Partner gefunden, der ihrem Kriterium entsprach. Elisabeths lachende Anmerkung „Gott sei Dank“ bestätigt ihre folgende Aussage, dass es nicht selbstverständlich gewesen sei, einen Partner zu finden, der einen ähnlichen Weg des Glaubens habe gehen wollen. Elisabeth scheint es im Rückblick als eine glückliche Fügung zu sehen, die sie als göttliche Führung interpretiert und mit einem Lachen unterstreicht.

Wie sich Elisabeths Leben durch diesen Entscheidungsprozess änderte, berichtet die Informantin in der nachfolgenden Passage. Sie habe durch die Junge Gemeinde, durch andere Christen und deren Familien, zu denen sie in der Zeit des Entscheidungsprozesses für ihren Glauben und in der darauffolgenden Zeit vermutlich verstärkten Kontakt hatte, ihren Weg bestätigt bekommen. Elisabeth verwendet wieder die Weg-Metapher, und spricht ausdrucksstark von: „meinem Weg“, den sie durch die Kontakte zu anderen Christen „wirklich bestätigt bekommen habe“. In der Gemeinschaftserfahrung wurde die persönliche Entscheidung Elisabeths bekräftigt. Wie auch an anderen Stellen des Interviews deutlich wird, ist die Akzeptanz und Bestätigung einer Gruppe für Elisabeth ein Identifikationsfaktor. Fühlt sie sich von einer Gruppe angenommen, scheint es, als würde Elisabeth Initiative für die Gruppe ergreifen können und die damit verbundene Selbstwirksamkeitserfahrung würde positiv auf die Informantin zurückwirken.

Elisabeth betrachtet aus der Erzählperspektive der Gegenwart die Vergangenheit als Zeit, in der sie geführt worden sei. Sie habe im Nachhinein gespürt, dass sie in ihrem Weg „da wirklich auch ne Führung drin hatte“. In der damals erlebten Zeit habe sie diese Führung nicht unmittelbar gespürt. Sie habe auch Zweifel und Unsicherheit empfunden. Elisabeth formuliert: „Man versucht sich auch so durchzumogeln, ist sich unsicher und äh hinterfragt auch so seinen Werdegang und die Entwicklung und den Weg den man geht“. Elisabeth scheint die konsequente Entscheidung im alltäglichen Lebensvollzug nicht immer leicht gefallen zu sein. Sie entdeckt anscheinend in der Vergangenheit aus der Perspektive der Gegenwart eine Sinnhaftigkeit und Fügung der Ereignisse. Sie habe immer das Gefühl gehabt, sie werde „durchgetragen, (...) an die Hand genommen und durchgeleitet“. Die Verwendung der Verben im Passiv deutet an, dass Elisabeth sich dieser Führung anvertraut hat und es ihr mit der buchstäblichen Umsetzung des

Gottvertrauens und in diesem Sinne mit der Möglichkeit, ihr Leben in Gottes Hände zu legen, gut zu gehen schien.

Elisabeth verweist am Ende der Passage noch einmal darauf, dass ihre Ausbildung zur Kinderdiakonin der entscheidende Lebensabschnitt für ihre religiöse Identität gewesen sei. Ohne die Ausbildung zur Kinderdiakonin wisse sie nicht, ob sie damals wirklich schon die Kraft gehabt hätte, ihren Weg zu finden. Elisabeth scheint sich der Umstände, die sie in der Zeit der Ausbildung zu „ihrem Weg“ geführt haben, bewusst zu sein. Die Informantin deutet an, dass bei anderen Gegebenheiten ihr Leben möglicherweise anders verlaufen wäre. Wobei sie anmerkt, dass es schwierig sei, im Nachhinein Prognosen darüber zu stellen, wie es gewesen wäre, wenn sie eine andere Ausbildung gemacht hätte.

Elisabeth schließt das Segment resümierend ab, indem sie noch einmal ihrer Dankbarkeit Ausdruck verleiht. In Anbetracht dieses nicht von vornherein mit Sicherheit vorhersehbaren Weges sei sie „wirklich nur dankbar“, dass sie auf diese Weise geführt worden sei. Auch die demütige Dankbarkeit gehört zur typisch protestantischen, insbesondere pietistischen Frömmigkeitsrhetorik z.B. Robinson Crusoe (Defoe 1993: 120ff.).

*II: Diese kirchliche Ausbildung, die war ja staatlich nicht anerkannt.*

*E: Nee.*

*II: Haben Sie sich darüber mal Gedanken gemacht?*

## **Segment 25**

*E: Gar nicht, weil äh wir hätten ja, es gab ja kirchliche Kindergärten, aber und also ich hab da nie jetzt überlegt was machst du jetzt nirgendwo ne Anstellung kriegst, aber wir sind irgendwie alle irgendwo untergekommen (lachen), also äh hatte ich überhaupt nicht so die Bedenken. Und das kuriose ist ja, eigentlich im Nachhinein, als dann die Wende kam und dann die Zeit kam äh, dass, wer bekommt jetzt diesen Erziehungsstatus, dass diese kirchliche Ausbildungen die Einzigen waren, die auch wirklich, ohne dass dieses 100-Stundenprogramm oder was weiß ich noch für zusätzliche Sachen die die dort äh bekommen haben, so. unter (Lachen) Hat mich eigentlich dann auch nur noch in dem bestätigt in dem was ich gemacht hab. Ja wäre am Ende sicherlich auch nicht das Problem gewesen, aber ich bin einfach so, im Nachhinein auch wirklich froh und dankbar, dass ich, also die Dinge, die mir wichtig sind im Leben äh auch weiter zu leben und zu vermitteln, dass ich das in meiner Arbeit dann auch so tun konnte ohne dass ich mich dann verbiegen oder verstellen musste.*

*II: Mmh.*

*E: Ne. ....*

Die Interviewerinnen fragen Elisabeth, inwieweit sie sich darüber Gedanken gemacht hat, dass die kirchliche Ausbildung in der DDR nicht staatlich anerkannt wurde. Dass die Ausbildung keine Anerkennung des Staates erfuhr, hatte für Elisabeth die Konsequenz, dass sie nach ihrer Berufsausbildung in den staatlichen Kindergärten der DDR nicht arbeiten durfte. Ihr Ausbildungsabschluss als Kinderdiakonin galt ausschließlich für die Tätigkeit innerhalb der evangelischen Kirche. Als Elisabeth im Jahr 1984 ihre Ausbildung begann, war die politische Wende noch nicht absehbar und mit der Ausbildung zur Kinderdiakonin musste sie in der DDR damit rechnen, bei der Ausübung ihres Berufes auf den Bereich der Kirche einschränkt zu bleiben.

Die Frage der Interviewerinnen zielte auf Überlegungen oder Abwägungen, die die Informantin bezüglich dieser Einschränkung ihrer beruflichen Optionen angestellt hatte. Elisabeth antwortet prompt: „gar nicht“. Für Elisabeth scheint die Frage nach ihrer damaligen Berufsausübung sehr eindeutig beantwortbar zu sein. Sie hatte sich offenbar im Vorfeld der Ausbildung keine oder wenig Gedanken über die nichtstaatliche Anerkennung ihrer kirchlichen Ausbildung gemacht. Elisabeth begründet ihre Antwort, indem sie zunächst erklärt, dass es kirchliche Kindergärten in der DDR gegeben habe, in denen Arbeitsmöglichkeiten für Absolventinnen der kirchlichen Ausbildungsstätten vorhanden gewesen waren. Elisabeth führt weiter aus, dass sie zu keiner Zeit eine Alternative zum Beruf der Kinderdiakonin erwogen habe, für den Fall, dass sie in den kirchlichen Einrichtungen keine Anstellung bekommen würde. Offenkundig ist Elisabeth selbstverständlich davon ausgegangen, in einem kirchlichen Kindergarten eingestellt zu werden. Dabei hat vermutlich für Elisabeth der Ort, an dem die Tätigkeit ausgeführt werden würde, eine untergeordnete Rolle gespielt.

In der DDR war es im Ausbildungsbereich im Allgemeinen so, dass die Zahl der Auszubildenden in nahezu allen Bereichen auch der Zahl des Bedarfes an Arbeitskräften entsprach. Demnach war nicht nur bei der staatlichen Ausbildung, sondern auch in kirchlichen Ausbildungsbereichen davon auszugehen, dass mit einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung, eine Berufstätigkeit im Ausbildungsberuf zu erwarten war.

Elisabeth berichtet lachend, dass sie und alle ihre Mitschülerinnen in eine Anstellung bekommen hätten und schließt diese Passage mit der Bekräftigung ab, sie habe daran keine Zweifel gehabt. Die Ausbildung zur Kinderdiakonin berechtigte neben der Arbeit in kirchlichen Kindergärten auch zu Tätigkeiten im Bereich der Kinder- und Jugendarbeit in den evangelischen Kirchengemeinden. Diese über die Arbeit in evangelischen

Kindergärten hinausgehenden Arbeitsmöglichkeiten sind Optionen, die Elisabeth möglicherweise meint, wenn sie über ihre Mitschülerinnen sagt: „wir sind irgendwie alle irgendwo untergekommen“.

Elisabeth leitet mit der Konjunktion „und“ eine Perspektive des Rückblicks auf die Zeit nach dem politischen Umbruch von der DDR zur Bundesrepublik Deutschland ein. Sie bezieht sich in der Rückschau auf die staatliche Anerkennung und den Status ihrer kirchlichen Ausbildung. Die Informantin führt aus, dass es kurios sei, dass die kirchlichen Ausbildungen von Kindergärtnerinnen respektive Kinderdiakoninnen nach dem politischen Umbruch im Gegensatz zu den staatlich ausgebildeten Kindergärtnerinnen in der DDR den Erzieherinnenstatus staatlich anerkannt bekommen haben. Mit der Formulierung: „das Kuriose ist ja, eigentlich im Nachhinein“, meint sie vermutlich das Überraschende, Unerwartbare, Sensationelle, das diesem Akt der nachträglichen staatlichen Anerkennung als Erzieherin innewohnt. Im Rückblick habe sich gezeigt – so Elisabeth –, dass aus einer vermeintlich gesellschaftlichen Nische, in der sich die kirchlichen Einrichtungen befanden – deren Ausbildungsabschlüsse in der DDR nicht anerkannt waren – die einzige Gruppe der Professionellen hervorging, die, „diesen Erzieherstatus“ anerkannt bekommen haben. Die Verwendung des Begriffs „Erzieherstatus“ lässt vermuten, dass die Informantin der staatlichen Anerkennung ihres Berufsabschlusses nach dem politischen Umbruch einen hohen Wert einräumt. In diesem Zusammenhang verweist Elisabeth auf das 100-Stundenprogramm, das die vor dem politischen Umbruch staatlich ausgebildeten Erzieherinnen absolvieren mussten, bevor sie eine staatliche Anerkennung und damit die Berufserlaubnis als Erzieherin in der Bundesrepublik Deutschland erhielten. Elisabeth spricht distanziert von: „diesem 100-Stundenprogramm oder was weiß ich noch für zusätzliche Sachen, die die dort bekommen haben“. Elisabeth unterstreicht ihre Unwissenheit über die Anpassungsweiterbildung, die in der DDR ausgebildete Kindergärtnerinnen absolvieren mussten, um nach der Wende als staatlich anerkannte Erzieherin arbeiten zu dürfen (vgl. Abschnitt 1.3.2) und grenzt sich unverkennbar von der staatlichen Kindergärtnerinnenausbildung in der DDR ab. Die von ihr als Kuriosität beschriebene Umkehrung der Verhältnisse vor und nach der Wiedervereinigung in Bezug auf die staatliche Anerkennung der Ausbildung bekräftigt sie, indem sie während ihrer Erzählung lacht. Elisabeth scheint ihre staatliche Anerkennung als Erzieherin in der Bundesrepublik Deutschland als einen Triumph und darüber hinaus auch als eine Bestätigung ihres Lebensweges zu erleben. Die Bestäti-

gung ihres bisherigen Lebensweges artikuliert sie, indem sie sagt: „hat mich eigentlich dann auch nur noch in dem bestätigt, in dem was ich gemacht hab“.

Elisabeth hat ihre damalige Entscheidung für die Ausbildung zur Kinderdiakonin anscheinend im Bewusstsein der permanenten und ausschließlichen Tätigkeit innerhalb der Kirche getroffen. Bis in die Gegenwart scheint sie froh, die christlichen Werte, die ihr wichtig sind, weiter leben und auch vermitteln zu können, ohne dass sie sich in ihrer Arbeit verstellen oder winden musste und muss. Dass der politische Umbruch ihrer Berufstätigkeit als Erzieherin eine durch den Staat anerkannte Legitimation verschaffte, erfreut Elisabeth und erfüllt sie darüber hinaus mit Genugtuung. Die Motivation ihrer Arbeit als Erzieherin liegt anscheinend nach wie vor in der Weitergabe eines christlichen Wertegerüsts. Dieses Motiv ist unabhängig von gesellschaftlichen Veränderungen für Elisabeth der Antrieb ihrer Tätigkeit. Für Elisabeth wäre es eine nicht zu bewältigende Zerreißprobe geworden, das christlich-mütterliche Motiv ihres Berufsideals einer Erzieherin gegen ein Motiv der sozialistischen Persönlichkeit als Erziehungsziel in der DDR einzutauschen. Für die eigenbiographische Darstellung der Informantin ist der Umstand, in einem vor staatlicher Indoktrination geschütztem Raum der evangelischen Kirche eine kirchlichen Ausbildung mit maßgeblichen spirituellen Erfahrungen gemacht haben zu können – ohne dabei auf Widerstand zu treffen – bedeutend für ihre biographischen Erfahrungsaufschichtung. Die Informantin selber sah sich bis zu ihrer Ausbildung als Kinderdiakonin nicht gefestigt in ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Elisabeth führt aus, sie hätte sich im staatlichen System der DDR „verstellen und verbiegen“ müssen, um Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen. Es wird deutlich, dass sich Elisabeth ihrer Charaktereigenschaft, Konfrontationen aus dem Weg gehen zu wollen, in ihrer Darstellung bewusst zu sein scheint.

### Segment 26

*II: Wenn wir bei der Arbeit sind. Würden Sie uns mal Ihren idealen Kindergarten beschreiben, wie der aussieht.*

*E: (erstaunt) Der ideale Kindergarten?*

*II: Mmh, Ihr idealer Kindergarten.*

*E: Mein idealer Kindergarten. .. Also das ist sag ich mal so vom Äußeren schön und ehm .... Mitarbeiter, die muss ich sagen auch hier, also der Kindergarten, wie ich ihn mir idealer weise vorstelle, kommt dem, was ich hier erlebe schon sehr nah. Was natürlich ehm fehlt, ist, dass wir zu wenig Personal haben, dass also der Personalrahmen ist das, was einem am meisten hindert mit der Arbeit. Ja gut, kleinere Grup-*

*pen, würd ich mir natürlich auch wünschen und dadurch mehr Individualität und Möglichkeiten für die Kinder, die einfach mehr Zuwendung und Hilfe brauchen. Da stößt man natürlich tagtäglich an seine Grenzen, wenn man eben eine, hier ne Gruppe, wenn sie voll belegt ist, mit 20 Kindern, einer Altersspanne von zwei bis sechs/sieben Jahre hat und wissen Sie, wie wenig Zeit man eigentlich am Tag für jedes einzelne Kind hat, sechs Minuten, wenn überhaupt. Weil jedes Kind ja doch auch irgendwo unterschiedlich seine äh Zeit fordert und das sind die Dinge, die ja, wo man dann immer wieder merkt, es ist so wichtig, dass man seine Träume und Ideale auch wieder (.) sich bewahrt, immer wieder.*

**II:** *Wie ist denn das?*

**E:** *Ja, wirklich zu versuchen jedes Kind so zu nehmen wie es ist, zu sehen wo's seine Stärken und seine Schwächen hat, wo ich die Möglichkeit habe es zu begleiten, ihm zu helfen, wo ich es fordern und fördern kann, wo ich auch die Möglichkeit habe mit den Eltern noch intensiver zusammen zu arbeiten, weil eben, dass Kind eben auf der Arbeit hier mit den Kindern ist ohne das die Eltern mittun, es ist einfach Geben und Nehmen, ein Miteinander, das funktioniert nicht anders. Ja, das ist das, wo ich sag, das macht uns am meisten zu schaffen, dass man eigentlich sieht, wie wenig Zeit man oft für einzelne Kinder hat, sie wirklich so zu betreuen, sie so zu fördern, sie so zu begleiten, wie's eigentlich nötig ist. Es ist schön zu sehen, wenn man Kinder hat, den man helfen konnte in ihrer Entwicklung und viel Selbstständigkeit, Selbstvertrauen mit auf den Weg geben konnte und wo ich weiß, die kann ich schon getrost mit in Verantwortung nehmen. Aber wenn ich sehe, dass wir Kinder haben, die einfach vielmehr Zeit und Zuwendung brauchen, wenn ich die nicht habe, wo ich dann Abends frustriert rausgehe und sag, heute wolltest du eigentlich dich mehr um das und das kümmern, weil eben ja noch 15 andere Kinder rundrum sind, die mich ja genauso brauchen und äh ich oft auf die Bedürfnisse und Fragen der Kinder in dem Moment, wo sie für sich dran sind, gar nicht so eingehen kann, weil so viele andere Dinge noch zutun sind. Und weil ich eben auch in meiner Zeit eher begrenzt bin, einerseits ehm möchte ich auch nicht unbedingt mehr arbeiten, weil ich ne Familie hab und weil ich die Zeit auch für meine eigene Familie brauch, aber wenn man natürlich dann so ne große starke Gruppe hat und normalerweise, idealerweise auch den ganzen Tag zu zweit drin sein sollte, um dem wirklich allen gerecht zu werden und wie oft muss man versuchen das irgendwie alleine durchzuschlängeln und dann einfach oft das Gefühl hat, ja es ist oft einfach wirklich nur ne Betreuung und nicht wirklich das Miteinander oder das Arbeiten mit den Kindern. Und für die Kinder, da gibst so Momente, wo man eigentlich sagt, das wünsch ich mir anders. Aber leider müssen wir die Situation so nehmen wie sie ist und versuchen da immer wieder neu sich auch selbst zu motivieren und auch im Team miteinander zu reden, wie können wir die Situation, so wie sie ist, aber so gestalten, dass wir dem, was wir gerne möchte und was wir an Idealen noch haben ,weitestgehend so umzusetzen, dass man da trotz allem noch Spaß, Freude und Zufriedenheit erreicht mit der Arbeit. Und auch ehm spüren, dass das die Eltern eben auch sehen, aber das ist eben auch ganz wichtig, dass Eltern dann auch sehen, dass wir wirklich uns um ihrer Kinder bemühen, dass ihre Kinder uns wichtig sind, dass wir ja begleiten die Kinder, ne, parallel zum Elternhaus und dass da nicht irgendwo auch nen Konkurrenzdenken ist, sondern, dass es wirklich ein Miteinander ist, dass ist ganz ganz wichtig und dass die Eltern auch für uns so gegenüber das Gefühl haben, es funktioniert sicherlich nicht immer so, es würd auch immer Spannungen zwischen manchen Eltern geben, das ist natürlich so. Aber dass zum großen Teil die Eltern auch wirklich so nach der Kin-*



*dergartenzeit kommen und sagen, danke es war ne sehr schöne und sehr intensive Zeit und ehm wir haben wirklich unsere Kinder gut aufgehoben gewusst. Zu Wissen dass sie`s gut gefunden haben und das sind Momente, die dann alles andere vergessen lassen, sag ich mal. Oder wenn uns die Kinder dann irgendwann treffen, dann Frau Sausewind oder Frau Sowieso und uns erkennen und sie kommen und gern und freuen sich nach wie vor. Kommen uns auch immer wieder gern besuchen, das sind dann Momente, wo wir sagen, ja wir haben oder ich hab versucht wirklich das Beste zu geben und ich denke dann in solchen Momenten, ja es ist mir auch gelungen. Es gibt natürlich auch andere Situationen aber ich denk das hat auch was einfach mit zwischenmenschlichen Beziehungen zu tun, mit Chemie die nicht immer so stimmt und das ist normal, das ist überall so. Aber ich denk so im Großen und Ganzen so das Resümee ist meist doch so, dass man sagen kann, wir sind auf dem richtigen Weg. Und das ist ganz wichtig, dass man also immer wieder so ne Reflexion hat, aber natürlich auch eben immer wieder Kritik oder Anregungen, wie man's auch anders machen könnte, ne. Ich denk manchmal wird man auch nen bisschen betriebsblind und da ist es für mich gut, auch nur wenn einer mal sagt, jetzt können wir das nicht so und so machen, oder das gefällt mir nicht und dass dann auch zwischen den Eltern und auch untereinander ne Atmosphäre herrscht, wo man solche Dinge auch mal ansprechen kann.*

Die Interviewerinnen greifen das von Elisabeth gegebene Stichwort „Arbeit“ im letzten Satz des vorherigen Segmentes auf und leiten zu einer Frage des exmanenten Frageteils über: bei der sie nach einer Beschreibung des idealen Kindergartens aus Sicht der Informantin fragen. Mit dieser Frage verfolgen die Interviewerinnen das Ziel, die Vorstellungen, die die Interviewpartnerin zur Frühpädagogik hat und ihre Ansicht zu Professionalität zu erfahren.

Elisabeth reagiert auf die Frage erstaunt und wiederholt: „Der ideale Kindergarten?“. Die Interviewerinnen bestätigen die Frage. Elisabeth solle ihr persönliches Ideal eines Kindergartens beschreiben. Diese auf sie bezogene Fragestellung greift Elisabeth noch einmal auf und wiederholt zu Beginn der Passage: „mein idealer Kindergarten“. Danach macht sie eine kurze Sprechpause.

Elisabeth beginnt ihre Vorstellungen des idealen Kindergarten mit einem vorangestellten „also“ und führt aus, dass er „vom Äußeren schön“ sein soll. Vermutlich meint sie die architektonische Gestaltung sowohl des Gebäudes als auch die Gestaltung des Außengeländes. Es scheint, als wolle Elisabeth aufzählen, was dazu gehöre, wenn sie ihr Ideal eines Kindergartens beschreibt. Nach einer kurzen Pause kommt sie ohne weitere Beschreibungen von der äußeren Gestaltung des Kindergartens zu den Mitarbeiterinnen und formuliert: „...Mitarbeiter, die muss ich sagen auch hier, also der Kindergarten, wie ich ihn mir idealerweise vorstelle, kommt dem, was ich hier erlebe schon sehr nah“. Elisabeth vergleicht ihre Idealvorstellung von einem Kindergarten mit dem Kindergar-

ten, in dem sie arbeitet und kommt zu dem Ergebnis, dass der Kindergarten, in dem sie gegenwärtig arbeitet, ihrem Ideal nahe kommt. Der Vergleich zwischen idealem Kindergarten und ihrer realen Einrichtung bezieht sich sowohl auf die äußere Gestaltung des Kindergartens als auch auf die Mitarbeiterinnen.

Elisabeth arbeitet im Kindergarten „St. Marien“, der Ende der 1990er Jahre als ein naturnaher Kindergarten neu gebaut worden ist. Seine architektonische Form ist einer Wüstenblume nachempfunden und vorwiegend aus Naturstoffen, wie Lehm, Holz und Kork gebaut. Diese besondere Bauweise und Form des Kindergartens haben anscheinend eine Wirkung auf Elisabeth, die sich in der Antwort Elisabeths auf die Frage nach ihrem idealen Kindergarten zeigt, indem sie die Relevanz der äußeren Form der Kindertagesstätte benennt. Darüber hinaus kommen auch Elisabeths Kolleginnen den Idealvorstellungen einer Erzieherin sehr nah. Ähnlich wie bei der Nennung des „Äußeren“ des Kindergartens führt Elisabeth auch bei der Beschreibung der Mitarbeiterinnen ihres Idealkindergartens nicht weiter aus, was ihren Idealvorstellungen entspricht.

Nach der Nennung der zwei Faktoren, das Äußere und die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätte, geht Elisabeth weiterhin von ihrer Einrichtung, St. Marien, aus und beginnt, über die von ihr wahrgenommenen Defizite in der Einrichtung zu berichten. Elisabeth führt aus, dass natürlich Personal fehle. Indem die Informantin die Passage mit dem Wort „natürlich“ einleitet, entsteht der Eindruck, sie spreche über einen Tatbestand, der selbstredend ist als sei das Phänomen des fehlenden Personals allgemein bekannt. Mit der Tatsache zu wenig Personal im Kindergarten zu haben, ist die Bedingung des idealen Kindergartens der Informantin nicht erfüllt.

Elisabeth identifiziert sich offenbar mit ihrer Einrichtung und mit ihren Kolleginnen, da sie in der ersten Person Plural spricht: „wir“ haben zu wenig Personal; sie fügt hinzu, dass der Personalrahmen das größte Hindernis bei der pädagogischen Arbeit im Kindergarten sei. Mit „Personalrahmen“ meint Elisabeth vermutlich den durch das Gesetz festgelegten Rahmen des Personaleinsatzes in Thüringer Kindergärten. In Thüringen liegt der Personalschlüssel bei altersgemischten Gruppen, in denen Kinder von drei Jahren bis zum Schuleintritt sind, bei 15 Kindern auf eine Erzieherin (ThürKitaG §14).

Elisabeth sagt, sie wünsche sich *natürlich* auch kleinere Gruppen. Auch hier unterstreicht die Verwendung des Wortes „natürlich“ vermutlich die Selbstverständlichkeit und Verallgemeinerungsfähigkeit des Wunsches nach kleineren Gruppen. Die Informantin legt den Fokus ihrer Begründung auf die Kinder, die ihrer Meinung nach mehr

individuelle Förderung und Möglichkeiten der Zuwendung sowie weitergehende Hilfe als andere Kinder brauchen. Ob Elisabeth damit Kinder im Blick hat, die Entwicklungsdefizite haben oder Kinder, die eine längere Betreuungszeit als andere in der Einrichtung in Anspruch nehmen und somit aus Elisabeths Sicht mehr Zuwendung brauchen, stellt Elisabeth nicht dar. Elisabeth konkretisiert ihren Bericht und führt aus, bei einer Kindergartengruppe von zwanzig Kindern im Alter zwischen zwei und sieben Jahren, tagtäglich als Erzieherin, die für die Kinder verantwortlich ist, an Grenzen zu stoßen. Elisabeth spricht die Interviewerinnen in dieser Passage direkt an: „Wissen Sie, wie wenig Zeit man eigentlich am Tag für jedes einzelne Kind hat, sechs Minuten, wenn überhaupt“. Diese Information Elisabeths an die Interviewerinnen geht vermutlich auf eine Kampagne der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege (LIGA) in Thüringen zurück, die im Jahr 2009 mit Flyern und anderen Werbeträgern auf den geringen Zeiteumfang aufmerksam machte, den eine Erzieherin in Thüringen nach dem im Thüringer Kindergartengesetz geregelten Personalschlüssel für ein Kind zur Verfügung hat. Die Kampagne hieß „6 Minuten sind zu wenig“ und sollte eine breite Diskussion zum Thüringer Bildungsplan auslösen. Im Interview greift Elisabeth die Diskussion auf, die in der Arena der Frühpädagogik in Thüringen zum Interviewzeitpunkt geführt wurde und verbindet die beschriebene Kampagne der Spitzenverbände der freien Wohlfahrtspflege (LIGA) in Thüringen mit ihrer eigenen Erfahrung als Erzieherin.

Der Individualitätsaspekt der Erziehung wird von Elisabeth bei ihrer Antwort auf die Frage nach dem idealen Kindergarten in den Mittelpunkt gestellt. Auch wenn sie am Anfang der Passage Kinder mit erhöhtem Aufmerksamkeits- und Zuwendungsbedarf thematisiert hat, weitet sie am Ende der Passage ihre Ausführung auf alle Kinder aus und sagt, dass „jedes Kind ja doch auch irgendwo unterschiedlich seine (...) Zeit fordert“. Elisabeth scheint die Zeit der Zuwendung und Hilfe, die jedes einzelne Kind individuell von ihr als Erzieherin fordert, bei ihrer Antwort im Blick zu haben. Die Faktoren – zu wenig Personal, zu große Gruppen und damit zu wenig Zeit für jedes Kind – sind für Elisabeth diejenigen, an denen sie merke, wie wichtig es sei, die eigenen Träume und Ideale zu bewahren. Die von ihr beschriebene Grenze, an die sie täglich stoße und die es ihr schwer mache, sich in dem Maße, wie sie es sich vorstellen und wünschen würde, für die Kinder ihrer Gruppe da zu sein, macht eine permanente Rückbindung an ihre Träume und Ideale nötig.

Elisabeth hält inne. In dieser Sprechpause fragen die Interviewerinnen, wie das denn sei und beziehen ihre Frage auf die Ausführung Elisabeths, Träume und Ideale bewahren zu wollen. Elisabeth beginnt die Antwort auf die Frage nach der Darstellung ihrer Träume und Ideale mit den Worten: „ja wirklich zu versuchen ...“. Die Informantin scheint sich bei der Antwort der Schwierigkeit der tatsächlichen Realisierung ihrer Ideale und Träume bewusst zu sein. Sie äußert ihre Idealvorstellung, wie sie als Erzieherin agieren möchte. Sie, Elisabeth, versuche „jedes Kind so zu nehmen, wie es ist, zu sehen wo's seine Stärken und seine Schwächen hat, wo ich die Möglichkeit habe es zu begleiten, ihm zu helfen, wo ich es fordern und fördern kann“. Ein Kind zu nehmen, wie es ist, bedeutet, es ohne Vorurteile, die durch Herkunft oder Eltern, Geschwisterkinder oder Kleidung hervorgerufen werden, zu betrachten. Elisabeth scheint es bewusst zu sein, dass ein Mensch durch seine bisherigen Erfahrungen bestimmte Erwartungen hat; sich diese Erwartungen, die erfahrungsgebunden sind, bewusst zu machen und sowohl das beabsichtigte Handeln als auch die Handlung selbst zu reflektieren, könnte die Absicht Elisabeths sein, wenn sie sagt, sie möchte jedes Kind so nehmen, wie es ist. Es sind nicht nur die Kinder gemeint, die sich zur Informantin hingezogen fühlen, die die Informantin wahrnimmt, die den Erwartungen der Informantin entsprechen, sondern offenbar auch die Kinder, zu denen sie erst einmal keinen Zugang findet und die nicht so agieren, wie sie es erwartet.

Elisabeths christliches Menschenbild könnte ursächlich für dieses Ideal von Erziehung sein. Jeder Mensch hat eine unveräußerliche Würde und das Recht, aufgrund seiner bloßen Existenz als Mensch geachtet, respektiert und geliebt zu werden. Nach dem christlichen Verständnis gilt dieser Anspruch unabhängig von einer Leistungserbringung; jeder Mensch wird danach von Gott geliebt. Elisabeth scheint diesen christlichen Gedanken des Respekts und der Achtung jedem Menschen gegenüber für sich und ihr Berufsethos als Ideal zu begreifen. Es scheint, als möchte Elisabeth auf der Grundlage dieses christlichen Menschenbildes jedes Kind begleiten, ihm helfen, es fordern und fördern. Die Erzieherin als Begleiterin und Helferin des Kindes ist das Bild, das Elisabeth hier zu zeichnen scheint. Elisabeth greift die in der Pädagogik gegenwärtig gebräuchliche Formel des „Forderns und Förderns“ bei ihren Ausführungen zur Frage nach ihren Idealen und Träumen auf. Ein Kind zu fördern scheint sich in die Reihe „begleiten und helfen“ einzufügen, es impliziert eine gezielte Hilfe oder Begleitung, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Fordern dagegen könnte heißen, dem Kind etwas abzuverlangen, ihm etwas zuzutrauen, ihm zu vertrauen, vielleicht auch, ihm etwas zuzumuten. Elisabeth scheint

diese pädagogische Spannung zwischen Geborgenheit und Zumutung als Vision zu haben. Sie wünsche sich, noch intensiver mit Eltern zusammenzuarbeiten, da im Kindergarten lediglich ein Ausschnitt der Lebenswelt des Kindes sichtbar wird.

Elisabeths Darstellungsweise innerhalb dieser Passage wirkt so, als seien ihre Gedanken noch ungeordnet. Sie beginnt Sätze, führt sie nicht zu Ende oder fügt Einschübe ein, um Verständnis zu erzeugen.

Die Eltern eines Kindes hebt Elisabeth in ihren Ausführungen besonders hervor. Es sei ein Geben und Nehmen, ein notwendiges Miteinander zwischen den Eltern und der Erzieherin. Elisabeth spricht hier ihre Vorstellungen von einer Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern des Kindergartenkindes und der jeweiligen Erzieherin in der Einrichtung an. Im Kontext des Erziehungsverständnisses, welches Elisabeth im bisherigen Verlauf des Interviews äußerte, sieht sie die Eltern als die maßgeblichen Bezugspersonen des Kindes, die mit der Erzieherin in einen Austausch über ihr Kind treten sollten; hierdurch ist in einem wechselseitigen Austausch zwischen den Eltern und der Erzieherin eine Vervollständigung der Sicht der Erzieherin auf das Kind möglich. Diese beiderseitige Verantwortung der Eltern und der Erzieherin dem Kind gegenüber stellt Elisabeth heraus. Diese Art des „Mittuns“ könnte Elisabeth im Interview gemeint haben, als sie vom Miteinander der Eltern und der Erzieherin sprach.

Elisabeth spitzt das Gesagte noch einmal auf die aus Zeitgründen nicht mögliche adäquate Betreuung, Förderung und Begleitung jedes Kindes zu, die ihr Sorgen bereite. „Ja, das ist das wo ich sag, das macht uns am meisten zu schaffen, dass man eigentlich sieht, wie wenig Zeit man oft für einzelne Kinder hat, sie wirklich so zu betreuen, sie so zu fördern, sie so zu begleiten, wie's eigentlich nötig ist“. Die Informantin hat offensichtlich den Anspruch, jedes Kind so zu betreuen, zu fördern und zu begleiten, wie es für die jeweilige Entwicklung des Kindes nötig ist, sie scheint den individuellen Zeitaufwand für ein Kind einschätzen zu können, der erforderlich ist, um eine optimale Betreuung, Förderung und Begleitung zu gewährleisten. Hier wird eine professionelle Kompetenz Elisabeths deutlich. Ihr Anspruch ist es, jedes Kind individuell wahrzunehmen und nach den jeweiligen Erfordernissen auf das Kind einzugehen. Dass sie diese Kompetenz als Erzieherin nicht im von ihr gewünschten Maße umsetzen kann, macht sie unzufrieden.

Elisabeth verwendet die Verben „betreuen, begleiten und fördern“, wenn sie über ihre Aufgabe als Erzieherin spricht. Im Thüringer Bildungsplan und auch im Thüringer Kin-

ertagesstätten-Gesetz wird die Aufgabe der frühpädagogischen Einrichtungen mit den Begriffen „Bildung“, „Erziehung“ und „Betreuung“ beschrieben. Vermutlich schreibt Elisabeth den von ihr verwendeten Begriffen der Förderung und Begleitung ähnliche Bedeutungen zu, wie das die Bildungs- und Erziehungsbegriffe, die in den strukturellen Rahmenfestlegungen verwendet werden, vorsehen.

Die Entwicklung eines Kindes zu verfolgen, mache sie, Elisabeth, froh. Elisabeth hebt hervor, dass die Kinder, die sie in ihrer Entwicklung begleitet habe, denen sie Selbstständigkeit und Selbstvertrauen mit auf den Weg gegeben habe, bereits im Kindergarten Verantwortung übernehmen könnten. Elisabeths Selbstverständnis als Erzieherin wird deutlich. Sie verwendet abermals die Metapher des Weges, diesmal spricht sie über den Weg der Kinder. Das Sprachbild des Weges ist Elisabeths Metapher für die Prozesshaftigkeit des Lebens. Fähigkeiten der Kinder im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz zu entwickeln, sind die formulierten Ziele Elisabeths als Erzieherin. Es ist für sie wichtig, den Kindern Selbstständigkeit und Selbstvertrauen mit auf den Weg zu geben. Die Kinder sollen selbstständig agieren und Vertrauen in sich selbst entwickeln. Beides – Selbstständigkeit und Selbstvertrauen – sind auch elementare Erfahrungen in Elisabeths Leben. An Orten, an denen sie selbstständig agieren konnte und an denen sie sich angenommen fühlte, entwickelte sie Selbstvertrauen. Die Ziele ihrer Arbeit als Erzieherin sind demnach ihrer eigenen biographischen Erfahrung entnommen.

Elisabeth betont, sie könne die Kinder „schon getrost mit in die Verantwortung nehmen“. Elisabeth führt nicht näher aus, was es heißt, Kinder mit in die Verantwortung zu nehmen. Denkbar ist, dass sie den Kindern Aufgaben innerhalb des Gruppenalltags überträgt, die für die Gemeinschaft wichtig sind, z.B. Aufgaben wie Tischdienste, Bontengänge, Aufräumarbeiten. Elisabeths Formulierung: „in Verantwortung nehmen“ impliziert eine konkrete Erwartung an die Kinder. Sie geht offenbar davon aus, dass Aufgaben, die sie Kindern gibt, von ihnen erfüllt auch werden. Dies kann als Zumutung interpretiert werden – oder aber, indem sie den Kindern etwas zumutet, traut sie den Kindern gleichzeitig etwas zu. Elisabeth scheint ihr Postulat des „Forderns und Förderns“ in diesem Sinne zu verstehen und umzusetzen.

Die Informantin berichtet darüber hinaus von den Kindern, die nach ihrer Einschätzung nicht so selbstständig sind. Sie würden, so Elisabeth, viel mehr Zeit und Zuwendung brauchen. Mit Zuwendung könnte Elisabeth Aufmerksamkeit und Wertschätzung meinen, die sie einem Kind entgegenbringen möchte. An Arbeitstagen an denen Elisabeth

die Zeit, die ihr nötig für ein Kind zu sein scheint, nicht gehabt hat, gehe sie abends frustriert aus dem Kindergarten. Elisabeth berichtet von ihrer inneren Zerrissenheit, die sie unzufrieden sein lässt.

Als Erzieherin handelt Elisabeth offensichtlich geplant und scheint sich auf das jeweilige Kind bezogene Ziele zu setzen. Anscheinend wird ihre Absicht wiederholt durch den Kindergartenalltag zunichte gemacht. Dies geschieht allein durch die Anwesenheit der anderen Kinder, die sie als Erzieherin genauso brauchen und auf deren Bedürfnisse und Fragen sie nicht unmittelbar eingehen könne, wenn sie mit einem anderen Kind beschäftigt ist. Elisabeth hat das Hauptproblem bei der Umsetzung einer aus ihrer Sicht idealen Pädagogik im Kindergarten dargestellt und, wie von ihr bereits am Anfang der Passage ausgeführt, mit dem zu geringen Personaleinsatz und der damit verbundenen höheren Kinderzahl, für die eine Erzieherin verantwortlich ist, begründet. Elisabeth scheint nur bedingt Strategien entwickeln zu können, mit denen sie ihre Vorstellungen von wertvoller Pädagogik unter den geschilderten Bedingungen umsetzen kann.

Elisabeth bezieht sich nun auf ihre Ideale und Träume in ihrem Beruf als Erzieherin. Scheinbar befindet sich die Informantin in einem Dilemma: einerseits brauche sie mehr Zeit für die Kinder im Kindergarten, und andererseits möchte sie ihre Arbeitszeit nicht erhöhen. Elisabeth arbeitet Teilzeit, weil sie die Zeit für ihre eigene Familie brauche. Die Informantin kommt auf die strukturellen Bedingungen des Kindergartens zurück. Aus Elisabeths Sicht müssen als Bedingung, um überhaupt allen Kindern gerecht werden zu können, bei dieser Gruppenstärke zwei Erzieherinnen den ganzen Tag für die Gruppe zuständig sein.

Elisabeth befindet sich in einem für sie unauflösbaren Widerspruch, da sie auf der einen Seite ihre Familie und die Zeit, die sie für die Familie aufbringen möchte, sieht und auf der anderen Seite ihr Ideal als Erzieherin, für dessen Verwirklichung sie ihre Arbeitszeit erhöhen müsste. Im Interview führte Elisabeth aus, dass ihr ihre eigenen Kinder und ihre Familie wichtiger seien als die Berufstätigkeit. Ihre Entscheidung, Teilzeit zu arbeiten, hat sie im Wesentlichen mit der Zeit, die sie für ihre Familie und ihre Kinder braucht, begründet. Wenn Elisabeth von ihren Idealvorstellungen einer Erzieherin und einer Einrichtung spricht, wird ihr Anspruch an sich selbst als Erzieherin deutlich.

Die Informantin berichtet, dass es oft vorkomme, dass eine Erzieherin versuchen müsse, sich „durchzuschlängeln“. „Ja es ist oft einfach wirklich nur ne Betreuung und nicht wirklich das Miteinander oder das Arbeiten mit den Kindern“. Elisabeths Anspruch an

ihre pädagogische Arbeit ist höher als der, der aufgrund struktureller Bedingungen möglich ist. Elisabeth verleiht ihrer Frustration über die Bedingungen ihrer Arbeit Ausdruck. Die Arbeit im Kindergarten sei „wirklich nur ne Betreuung“. Damit reduziert die Informantin die pädagogische Arbeit auf einen minimalen Standard. Elisabeth fügt an, dass sie es sich für die Kinder anders wünschen würde. Elisabeth sieht eine Kluft zwischen ihrem Anspruch und der von ihr erlebten Wirklichkeit in ihrer Einrichtung.

Elisabeth scheint sich mit den strukturellen Gegebenheiten insofern zu arrangieren, als dass sie ausführt, die Situation so nehmen zu müssen, wie sie ist. Die Informantin spricht im Plural, vermutlich auch für ihre Kolleginnen. Elisabeth spricht vom Team, dass zusammen darüber nachdenken müsse, wie trotz der von ihr beschriebenen Umstände Ziele und Ideale der Erzieherinnen umgesetzt werden können. Die Informantin betrachtet es als Aufgabe der gesamten Einrichtung, Lösungswege und Ideen zu entwickeln, um mit der strukturellen Situation im Kindergarten umzugehen und dabei sich und ihre Kolleginnen zu motivieren. Elisabeth schätzt realistisch ein, dass die Rahmenbedingungen kurzfristig nicht zu ändern sind und somit mit den Gegebenheiten zu leben ist.

Die von Elisabeth über sich selbst mehrfach im Interview berichtete Eigenschaft, Dinge so zu nehmen, wie sie sind und das Beste aus scheinbar unumstößlichen Situationen zu machen, wird auch im Hinblick auf die Personalausstattung in ihrer Einrichtung deutlich. Elisabeth formuliert das Ziel, Spaß, Freude und Zufriedenheit mit ihrer Arbeit trotz der unzulänglichen Umstände zu erreichen. Die von ihr verwendete Man-Darstellung lässt zwei Lesarten zu, zum einen, dass die Informantin für ihre Kolleginnen, die Kinder und sich selbst spricht und deshalb im unpersönlichen Modus nachdenkt und zum anderen könnte eine mögliche Distanz zum Gesagten zum Ausdruck kommen.

Elisabeth thematisiert in der nächsten Passage die Eltern der Kindergartenkinder. Elisabeth beginnt die Passage mit sich selbst, sie möchte „spüren“, dass die Eltern ihre Arbeit sehen. Es scheint Elisabeth darum zu gehen, dass ihre Arbeit von den Eltern wahrgenommen wird; vermutlich erfährt sie dadurch Anerkennung und Wertschätzung, die sie als Bestätigung und Motivation ihrer Arbeit benötigt. Elisabeth führte in diesem Segment bereits aus, dass es ein „Miteinander“ zwischen Eltern und Erzieherinnen geben müsse. Anknüpfend an diese Passage bestätigt die Informantin ihre Intention durch die Darstellung, es sei wichtig, dass sie sähen, dass die Eltern sähen, dass die Kinder den Erzieherinnen wichtig seien, dass die Erzieherinnen sich um die Kinder bemühen



und sie begleiten. Elisabeth formuliert ihren Wunsch nach gemeinsamer Erziehung vom Kindergarten und den Eltern: Der Kindergarten agiere „parallel zum Elternhaus und dass da nicht irgendwo auch nen Konkurrenzdenken ist, sondern, dass es wirklich ein Miteinander ist, das ist ganz, ganz wichtig“. Elisabeth bekräftigt den hohen Stellenwert, den sie einem möglichst gleichberechtigtem Miteinander von Erzieherinnen und Eltern einräumt. Es geht aus Elisabeths Sicht um die Verantwortung, die Erzieherinnen und Eltern in den jeweils unterschiedlichen Bereichen der Einrichtung und der häuslichen Umgebung für das Kind haben. Dieser Verantwortung für das Kind kann nur dann Rechnung getragen werden, wenn miteinander und nicht gegeneinander gearbeitet werde. Elisabeth verwendet den Begriff „Konkurrenzdenken“. Das würde bedeuten, Eltern und Erzieherinnen ständen in einer Art Wettbewerb. Elisabeth wünscht sich eine Rückmeldung der Eltern über ihr Kind und andersherum eine Rückmeldung an die Eltern für ihre Arbeit als Erzieherin. Durch den wechselseitigen Austausch ist es aus Elisabeths Sicht möglich, ein Kind über die in der Einrichtung sichtbaren Facetten hinaus zu verstehen und einschätzen zu können. Sie räumt ein, dass es immer auch Spannungen zwischen Eltern und Kindergarten geben werde. Elisabeth könnte Konflikte meinen, die aufgrund unterschiedlicher Erwartungen entstehen. Sie scheint unberührt mit dieser Disharmonie umzugehen und sie als unabdingbar zu betrachten. Sie geht nicht näher auf die Konflikte mit Eltern ein.

Die Informantin richtet ihren Blick in den folgenden Ausführungen über die aktive Zeit eines Kindes in der Einrichtung hinaus und berichtet über ihren Umgang und die Bedeutung des Feedbacks von ehemaligen Eltern und Kindern. Die Rückmeldungen von Eltern, deren Kinder den Kindergarten verlassen hätten, würden Elisabeth stärken. Die Eltern würden sich bei Elisabeth für die sehr schöne und intensive Zeit bedanken und würden sagen, sie hätten gewusst, dass ihre Kinder bei Elisabeth gut aufgehoben gewesen seien. Aus dieser Resonanz der Eltern schöpft Elisabeth neue Kraft und Motivation für ihre Arbeit als Erzieherin. Gleichzeitig lasse ein solches Feedback „dann alles andere vergessen“. Vermutlich bezieht sich Elisabeth auf die dargestellten Ausführungen über Personalmangel und andere Umstände, die aus ihrer Sicht beschwerlich, frustrierend oder unzureichend sind. Das Wissen um die entgegengebrachte Anerkennung durch die Eltern bestärkt Elisabeth. Sie bestätigt nochmals den von ihr als äußerst relevant eingeschätzten Interaktionsprozess zwischen Erzieherinnen und Eltern.

Die Informantin erweitert die Rückmeldungen auf ehemalige Kinder, die den Kindergarten besucht hätten und als Schulkinder zu Besuch kommen: „Ja wir haben oder ich hab versucht wirklich das Beste zu geben und ich denke dann in solchen Momenten: ‚Ja es ist mir auch gelungen‘“. Die Informantin spricht zunächst in der Wir-Form und bezieht ihre Kolleginnen ein. Sie wechselt innerhalb des Satzes in die Ich-Perspektive, als sei es ihr gerade an dieser Stelle wichtig, nur von sich zu sprechen. Die Reaktion der ehemaligen Kindergartenkinder ist Elisabeths Bestätigung einer gelungenen Arbeit als Erzieherin. Sie habe versucht das Beste zu geben, und wenn die Kinder sich freuen würden und gern wieder kämen, ist das für Elisabeth die Bekräftigung, dass es ihr offenbar gelungen ist, das Beste zu geben. Hier zeigt sich das Bedürfnis Elisabeths nach Bestätigung, Wertschätzung und Anerkennung ihrer Arbeit. Diese Resonanz der Eltern und Kinder, die den Kindergarten durchlaufen haben, scheint für sie ein wesentlicher Motor und Motivator zu sein, der den hohen Stellenwert von persönlichen Beziehungen zu Eltern und Kindern deutlich macht.

Elisabeth räumt im Interview ein, dass es natürlich auch andere Situationen gegeben habe, in denen sie keine positive Resonanz bekommen habe. Elisabeth hält für kritische Rückmeldungen zwischenmenschliche Beziehungen für ursächlich und formuliert, dass es normal sei und dass die „Chemie, (...) nicht immer so stimme“. Inwieweit andere Gründe für kritische Rückmeldungen der Eltern eine Rolle spielen, spart Elisabeth aus. Sie beschränkt sich in ihrer Begründung auf nicht passende zwischenmenschliche Beziehungen. Elisabeth sagt nichts über Konflikte oder unzufriedene Eltern, die es in dem von ihr benannten Zusammenhang gegeben haben könnte.

Die Rückmeldungen der Eltern bestärke die Informantin darin, auf dem richtigen Weg zu sein. Elisabeth beschreibt auch ihre Tätigkeit als Erzieherin mit der Metapher des Weges. Diese Darstellungsform Elisabeths impliziert etwas Unabgeschlossenes, Prozesshaftes und Offenes, das die Möglichkeit der Neuorientierung zulässt. Für die Erzieherin Elisabeth könnte das eine grundsätzliche Bereitschaft zur Veränderung bedeuten. Ihre Veränderungsbereitschaft bestätigt sie, indem sie ausführt, dass es wichtig sei, immer wieder Reflexionen aber auch Kritik und Anregungen, wie man es anders machen könnte, zu bekommen. Den Begriff der Reflexion bezieht Elisabeth auf das bestätigende Resümee der Eltern. Elisabeth seien Anregungen und Kritik wichtig, die auf alternative Wege hinweisen, da sie manchmal denke, betriebsblind zu werden. Es sei gut, wenn offen über Alternativen gesprochen werden könne. Es scheint, als beziehe die Informan-

tin Kinder, Eltern und das Team in den Personenkreis ein, der Vorschläge machen könne. Elisabeth sei offen für Anregungen der Kinder. Sie verdeutlicht das mit der Formulierung: „Wenn einer mal sagt, jetzt können wir das nicht so und so machen, oder das gefällt mir nicht“. Den Ideen und Kritiken der Kinder bringt Elisabeth Achtung entgegen. Sie möchte, dass die Kinder sich wohlfühlen und dazu gehört offenkundig die aktive Beteiligung der Kinder an der Gestaltung des Lebens im Kindergarten.

Elisabeth befürwortet einen Austausch der Eltern untereinander und wünscht sich eine Atmosphäre, die es zulässt, kritische Dinge anzusprechen. Allem Anschein nach ist es für Elisabeth wichtig, in einer Umgebung zu arbeiten, die ihr eine Rückversicherung gibt und in der sie durch Kinder, Eltern und Kolleginnen Bestätigung erfährt. Elisabeth scheint auf diese Wertschätzung und Anerkennung angewiesen zu sein und ist bereit, im Austausch mit Kindern, Eltern und Kolleginnen eigene Handlungsstrategien zu reflektieren und zu korrigieren.

### Segment 27

*II: Wann würden Sie sagen, das ist gelungener pädagogischer Alltag? Da geh ich nach Hause und sag, Mensch heute, das war gut. Also wenn Sie mal überlegen vielleicht in letzter Woche oder in letzten vier Wochen, als Sie sagen konnten, da war ich zufrieden mit meiner pädagogischen Arbeit, was ist da passiert?*

*E: ... eine gelungene pädagogische Situation war für mich zum Beispiel eigentlich eine ganz simple Geschichte. Wir haben ein Kind in der Gruppe, was ein sehr großes Entwicklungsdefizit hat und wo ich ganz oft das Gefühl habe es bräuchte einfach viel mehr Zeit und viel mehr Zuwendung. Und wir letzte Woche einen Nachmittag hatten, wo ich sehr wenig Kinder nachmittags in der Gruppe hatte, es hat draußen in Strömen geregnet, wir saßen drin und irgendein Kind kam und sagte, wollen wir nicht miteinander Mensch ärgere dich nicht spielen? Ich konnte dieses Kind, was wirklich sehr wenig Geduld hat und immer ganz schnell ehm ich hab keine Lust und ich will das nicht und äh ich mach jetzt was anderes, immer sehr viel Wusel, Wusel und ich eigentlich auch nicht dann so um den Vormittag zum Beispiel eben auch die Zeit habe mich dann mal einfach drauf einzulassen und dass wir zwei uns beschäftigen, ich will sagen, ich hab ihn nicht begeistert, er hat sich einfach ja mit anstecken lassen, er hat gesagt, ich mach mit. Und wir haben eine drei viertel Stunde dieses Spiel gespielt ganz in Ruhe, es war wirklich eine ganz ruhige Atmosphäre, wir hatten unheimlich viel Spaß und ich hab denn Jungen mal dann richtig entspannt und ganz locker erlebt, so hab ich ihn nicht oft erlebt und das war so schön, weil ich gesagt hab, solche Momente würd ich mir einfach öfters wünschen, ich konnt mit ihm Spaß machen, ich konnt mit ihm reden nebenbei und ehm nicht aufgegeben, beziehungsweise als er dann mal zwischendrinne gemeint hat, also ich hab jetzt doch keine Lust, ist es mir auch wieder gelungen ihn wirklich doch noch zu motivieren, wir haben das Spiel bis zum Schluss zu Ende gespielt, es hat ne drei viertel Stunde gedauert, der schaffst manchmal nicht ne viertel Stunde am Stück. Und da hab ich einfach, das war für mich nen Nachmittag, wo ich gesagt hab, so wünsch ich mir das. Rundrum war es ruhig, die anderen Kinder haben sich anderweitig beschäftigt und*

*ich musste nicht ständig aufspringen und dann zur Tür rennen, weil's draußen geklingelt hat, sondern wir konnten wirklich diese drei viertel Stunde in Ruhe spielen. Und das war für mich so, na obwohl es total simpel war, wo ich sag, ja, so stell ich mir das vor.*

Die Informantin wird durch die Interviewerinnen im exmanenten Frageteil nach der Darstellung einer aus ihrer Sicht gelungenen pädagogischen Alltagssituation gefragt. Die Interviewerin erläutert die in der Fragestellung verwendete Formulierung „gelungener pädagogischer Alltag“. Elisabeth solle eine Episode aus der jüngeren Vergangenheit schildern, bei der sie mit ihrer pädagogischen Arbeit zufrieden war. Mit dieser Bitte um die Erzählung einer Falldarstellung gelungenen pädagogischen Alltags ist die Intention der Interviewerinnen verbunden, Elisabeths Verständnis professionellen pädagogischen Handelns zu extrahieren.

Elisabeth antwortet nicht sofort auf die Frage. Sie scheint die Frage verstanden zu haben, da sie nicht nachfragt und keine Anmerkungen zur Frage macht. Nach einer Pause von ca. vier Sekunden, in der sie vermutlich gedanklich nach Situationen sucht, beginnt Elisabeth ihre Antwort mit der wörtlichen Aufnahme der Fragestellung. Sie ergänzt, dass eine gelungene pädagogische Situation für sie zum Beispiel „eine ganz simple Geschichte“ gewesen sei. Damit leitet Elisabeth die Erzählung des Fallbeispiels ein. Die Informantin verwendet das Adverb „eigentlich“, das sich auf die Formulierung „eine ganz simple Geschichte“ bezieht. Die Informantin möchte vermutlich damit ausdrücken, dass es im Grunde genommen eine einfache, unspektakuläre Situation war, die sie nachfolgend berichten wird. Elisabeth beginnt mit einer Hintergrundkonstruktion, in der sie den Rahmen der zu erzählenden Situation darstellt und mit der sie offenbar plausibel machen möchte, warum das ausgewählte Beispiel für sie selbst eine gelungene pädagogische Alltagssituation sei. Möglicherweise befürchtet Elisabeth, ohne die erklärende Einführung in die Hintergründe der Handlung sei ihre Auswahl nicht nachzuvollziehen.

Sie berichtet, dass ein Kind in ihrer Gruppe Entwicklungsdefizite habe und nach Elisabeths Einschätzung dieses Kind mehr Zeit und Zuwendung brauche als andere Kinder. Elisabeth beginnt die Rahmenhandlung der Beispielsituation zu erzählen. Die Episode ereignete sich vom Interviewzeitpunkt aus gesehen „letzte Woche“ an einem Nachmittag. In Elisabeths Gruppe seien zu dieser Zeit wenige Kinder gewesen. Das Wetter sei schlecht gewesen, es regnete stark, so dass die Kinder nicht nach draußen gegangen seien. In dieser Situation sei ein Kind zu ihr gekommen und habe gesagt: „Wollen wir nicht miteinander „Mensch ärgere dich nicht“ spielen?“. Elisabeth beginnt die Charak-

terisierung des Kindes, das Mittelpunkt der Episode ist, vorzunehmen. Das Kind habe sehr wenig Geduld, verliere schnell die Lust, möchte sich nach kurzer Zeit wieder mit anderen Dingen befassen. Elisabeth beschreibt das Kind mit den Worten: „immer sehr viel Wusel, Wusel“. Elisabeths Beschreibung des Kindes lässt vermuten, dass das Kind Konzentrationsprobleme hat. Elisabeth bleibt bei ihrer Charakterisierung ausschließlich bei den Defiziten, sie berichtet nicht von den Stärken des Kindes. Vermutlich ist es im Kindergartenalltag eine Herausforderung, mit diesem Kind umzugehen und es seinen Bedürfnissen entsprechend zu begleiten und zu fördern. Elisabeth fügt ein Satzfragment ein, das im Vergleich zum bisherigen Interview außergewöhnlich wirkt. Sie bezieht sich auf ihre Rolle als Erzieherin bei der Arbeit mit diesem Kind. Sie habe am Vormittag nicht die Zeit, sich „einfach drauf einzulassen und dass wir zwei uns beschäftigen“. Elisabeth scheint damit anzukündigen, dass die im Anschluss geschilderte Situation etwas Besonderes gewesen sei. Mit der Ausführung, sie habe vormittags keine Zeit, um sich individuell mit dem Kind zu beschäftigen, verdeutlicht sie ihre Zeitnot, aber gleichermaßen auch die Notwendigkeit der intensiven individuellen Beschäftigung mit dem Kind.

Elisabeth kommt in ihrer Erzählung auf die Episode zurück und formuliert: „Ich will sagen, ich hab ihn nicht begeistert, er hat sich einfach ja mit anstecken lassen, er hat gesagt, ich mach mit.“ Die Informantin beginnt mit einer deutlich von ihr zum Ausdruck gebrachten Ankündigung dessen, was sie sagen wolle: Nicht sie hat das Kind motiviert oder begeistert, das Kind habe sich durch die Initiative der anderen Kinder anstecken lassen und von sich aus gesagt, es mache bei dem Spiel mit. Es scheint Elisabeth wichtig herauszustellen, dass ihre Rolle in der geschilderten Situation keine aktive, das Kind auffordernde gewesen sei. Elisabeth berichtet, dass sie eine drei viertel Stunde dieses Spiel „ganz in Ruhe“ gespielt hätten. Elisabeth verwendet das Personalpronomen „wir“ und bezieht sich selbst damit ausdrücklich in das gemeinsame Spiel ein. Die Formulierung: „ganz in Ruhe“ deutet darauf hin, dass ohne Unterbrechungen oder Störungen gespielt wurde. Elisabeth erzählt nachfolgend von ihrer Wahrnehmung des Kindes, von dem sie erstmals als einem Jungen spricht. Elisabeth habe den Jungen entspannt erlebt und ergänzt, so habe sie ihn nicht oft erlebt. Es sei schön gewesen, den Jungen so zu erleben. Elisabeth schiebt, während sie die Episode erzählt, ihren Wunsch nach Wiederholung solcher Momente ein. Danach berichtet sie weiter von der Spielsituation mit dem Jungen. Während des Spiels habe sie mit ihm Spaß machen können und mit ihm reden können. Elisabeth scheint während des Spiels einen intensiveren Kontakt und

Zugang zu dem Jungen gefunden zu haben als in anderen Situationen. Die Informantin berichtet, dass der Junge das Spiel nicht aufgegeben habe und in einem Moment, als er keine Lust mehr zu haben schien, habe sie ihn motivieren können, weiterzuspielen. Elisabeth erfüllt es mit Stolz, es geschafft zu haben, den Jungen zum Weiterspielen zu motivieren. Sie hätten das Spiel bis zu Ende gespielt und es habe eine drei viertel Stunde gedauert. Die Spieldauer scheint etwas Besonderes in Elisabeths Erinnerung zu sein, da sie diese schon am Anfang der Schilderung der Episode genannt hat und nachfolgend noch einmal wiederholt. Vermutlich fällt es dem Kind schwer, über einen längeren Zeitraum sich einer Sache zu widmen; der Junge schaffe in anderen Situationen noch nicht einmal den Zeitraum einer viertel Stunde. Ob sich diese Zeitangabe ausschließlich auf Brettspiele bezieht oder allgemein auf die Konzentrationszeitspanne des Jungen, führt Elisabeth nicht aus.

Die Informantin bringt zum Ausdruck, dass es ein Nachmittag gewesen sei, von dem sie sage, „so wünsch ich mir das“. Sie fasst die Rahmenbedingungen zusammen: Es sei rundherum ruhig gewesen, die anderen Kinder – also offenbar die, die nicht mitgespielt haben – hätten sich anderweitig beschäftigt und Elisabeth habe nicht – wie sonst – ständig zur Tür gehen müssen. Die Bedingungen waren demnach optimal und sie habe mit den Kindern wirklich eine Dreiviertelstunde in Ruhe spielen können.

Am Ende des Segmentes bestätigt Elisabeth noch einmal die aus ihrer Sicht gelungene pädagogische Situation mit den Worten: „Und das war für mich so, na obwohl es total simpel war, wo ich sag, ja, so stell ich mir das vor“. Mit der Erzählung dieser Episode, die Elisabeth am Anfang und am Ende des Segmentes als „simpel“ bezeichnet, verdeutlicht und bestätigt die Informantin ihre im vorherigen Segment beschriebenen Ideale. Sie wünsche sich Zeit, um für ein Kind da zu sein und sich ganz auf das Kind und die Situation einzulassen. Elisabeth scheinen die vielfältigen meist parallel zu organisierenden alltäglichen Aufgaben, die sie als Erzieherin erfüllen muss, zu belasten. Ihre Vorstellung von gelungener Pädagogik ist, wie im Beispiel dargestellt, eine in ruhiger konzentrierter Atmosphäre gemeinsam gestaltete Zeit.

Bezugnehmend auf eine Erzählsequenz im Segment 16 – in dem Elisabeth über ihre Mutter sprach, die sich nach dem Abendbrot für ihre Kinder Zeit genommen habe und mit ihnen „Mensch ärgere dich nicht“ oder „Rommé“ gespielt habe, obwohl rundherum die Arbeit gewartet habe – ist auffallend, dass bei der Beantwortung der Frage nach einer gelungenen pädagogischen Situation im Berufsleben Elisabeths eine ähnliche Bei-

spielsituation geschildert wird. Wie auch in der Situation der Herkunftsfamilie beschrieben, ist eine zentrale Kategorie in Elisabeths Schilderungen „Zeit“. Für Elisabeth scheint die Kategorie „Zeit zu haben“ ein Schlüssel der gelungenen pädagogischen Arbeit mit Kindern in der Einrichtung zu sein. Gleichmaßen ist „Zeit“ für Elisabeth auch eine wichtige Kategorie in Bezug auf ihre eigene Familie. Hier wird erneut deutlich, dass die private und die berufliche Sphäre für Elisabeth ineinander greifen. Die Darstellung der Spielsituation durch Elisabeth bestätigt die Vermutung, dass Elisabeth ihre berufliche Identität als Erzieherin als professionelle Mütterlichkeit typisiert.

### Segment 28

*II: Mmh, sie haben vorhin erwähnt, sie warn ein Jahr Leiterin und haben dann gemerkt das ist nicht so ihrem Wesen entsprechend. Also Sie haben ja auch ganz viel was Sie so von Idealen, Träumen, das was man machen will, gesprochen, wäre das nicht die bessere Position als Leiterin, um die Ideale zu verwirklichen?*

*E: Ach, das war mir viel zu viel Organisation (lachen) und äh also was so dazu gehört. Das äh hat sicherlich auch was damit zu tun, dass man als Leitung sicherlich auch wieder andere Gaben noch haben muss, wo ich denke, für mich ehm das ist nicht meins. Also ich habe gern die Verantwortung für die Gruppe und meine Teilverantwortung innerhalb der Mitarbeiter, aber diese große Verantwortung, was für die Leitung einer Einrichtung notwendig ist ehm merk ich das eben nicht. Einmal äh man muss zu vielen Ämtern, Behörden was weiß ich was alles dazu gehört, dass ist ne große Kraft und ehm Kraftaufwand und äh ja ich denke, das muss auch ne Gabe sein die man hat und da hab ich nicht unter (lachen) entdeckt, dass ich die Gabe hab, ja und ja, kam für mich eigentlich nicht mehr in Frage, dass, wenn jetzt die Entscheidung stehen würde und mich fragen würde, würd ich sagen, nee also würd ich nicht gerne. Ohne das jetzt äh, ich bewundere jeden, der das macht, also ich find es, wie unser Verwalter das macht, ganz toll und ehm ich versuche sie in jeder Möglichkeit zu unterstützen, wie man als Mitarbeiter seinen Chef unterstützt, aber ich möcht nicht mit ihr tauschen, das liegt mir einfach nicht.*

Die Nachfrage der Interviewerinnen bezieht sich auf eine Interviewpassage, in der Elisabeth berichtete, ein Jahr lang Leiterin eines Kindergartens gewesen zu sein und dann bemerkt habe, dass diese Leitungsposition ihr nicht entspreche. Die Interviewerinnen fragen die Informantin, ob eine Leitungsposition nicht eine bessere Position sei, um ihre Ideale und Träume, von denen sie oft sprach, zu verwirklichen.

Elisabeth beginnt ihre Antwort sofort mit der Interjektion „ach“ und fügt lachend an, dass es ihr viel zu viel Organisation gewesen sei. Anscheinend ist der Aufwand, den Elisabeth in ihrer Leitungsposition mit organisatorischen Dingen betreiben musste, zu hoch. Elisabeth spricht von „anderen Gaben“, die sie als Leiterin zusätzlich zur Arbeit mit den Kindern haben müsse, die sie aber nicht habe. Der Begriff „Gabe“ lässt unter-

schiedliche Lesarten zu. Eine Gabe als Fähigkeit zu verstehen, impliziert auch einen Weg, diese Fähigkeit zu erwerben. Fähigkeiten kann man durch eine Ausbildung oder Weiterbildung entwickeln und durch regelmäßige Anwendung internalisieren. Beim Erreichen von Fähigkeiten spielen allerdings auch Begabungen eine Rolle, so fallen unterschiedlichen Menschen die gleichen Dinge unterschiedlich schwer. Eine Gabe als Begabung zu verstehen, blendet die Erarbeitung der Fähigkeit aus, da nach dieser Lesart eine Begabung für eine Fähigkeit vorhanden ist oder nicht. Elisabeth führt aus, dass die Leitungsposition nichts für sie sei, da dafür andere Gaben als die ihren notwendig seien. Elisabeths Verwendung des Begriffs „Leitung“, als Beschreibung der Position der Leiterin eines Kindergartens, deutet darauf hin, dass diese Position für sie eine Organisationseinheit einer Institution darstellt.

Nachdem Elisabeth ausgeführt hat, dass eine Leitungsaufgabe nicht ihren Fähigkeiten entspräche, stellt sie dar, dass sie die Verantwortung für die Gruppe und ihre Teilverantwortung innerhalb der Mitarbeiter gern übernehme. Mit Teilverantwortung innerhalb der Mitarbeiter meint sie vermutlich einen Bereich, für den sie verantwortlich ist. Das könnte beispielsweise die Verantwortung für die Vorschulkinder sein. Diese konkreten Aufgaben, die durch Verantwortungsübernahme in einem Teilbereich der Einrichtung gekennzeichnet sind, übernimmt Elisabeth gern. Deutlich wird, dass sie sich nicht der Verantwortung entzieht, jedoch nur dort aktiv werden möchte, wo sie einschätzt, den Anforderungen entsprechen zu können.

Elisabeth beschreibt die Leitungsaufgaben. Zu den Aufgaben einer Leiterin gehöre es, zu vielen Ämtern und Behörden Kontakt aufzunehmen und das sei ein großer Kraftaufwand. Elisabeth spricht erneut davon, dass es eine Gabe sei, eine Leitung übernehmen zu können und ergänzt lachend, sie habe nicht entdeckt, diese Gabe zu besitzen. Diese Ausführungen bestätigen die Vermutung, dass „Gaben“ als „Begabungen“ von Elisabeth verstanden werden. Natürlich spielt auch der christliche Begriff der Gottesgabe eine Rolle: Elisabeth ist von Gott nicht in die Aufgabensituation gestellt zu leiten.

Die Informantin trägt das folgende Gedankenexperiment vor: Wenn sie jetzt gefragt würde und die Entscheidung aktuell anstehen würde, würde sie „nein“ zu der angebotenen Leitungsposition sagen. Elisabeth begründet ihre fiktive Entscheidung mit den für eine Leitungstätigkeit fehlenden „Gaben“ und beruft sich dabei auf ihre Erfahrungen als Leiterin. Es sei ihr in der Zeit ihrer Leitungstätigkeit – wie zu Beginn des Segmentes bereits ausgeführt – zu viel Organisation gewesen. Elisabeth scheut womöglich die Ver-



antwortung, die sie als Leiterin hätte. Möglicherweise würde ihr die nötige Durchsetzungsfähigkeit gegen Widerstände von Mitarbeitern, Eltern oder dem Träger fehlen.

Am Ende des Segments spricht Elisabeth gegenüber jenen, die Leitungsverantwortung haben, ihre Bewunderung aus und sagt ihnen ihre Unterstützung zu.

Elisabeths abschließende Begründung, auf eine Leitungsposition zu verzichten, beinhaltet noch einmal den Hinweis, dass ihr die Leitungsposition nicht liege. Mit den ihr als „Gaben“ gegebenen Kompetenzen meint sie, eine Leitungsaufgabe nicht erfüllen zu können. Ihre Gaben erkennt Elisabeth vermutlich in der Gruppenarbeit mit den Kindern.

*II: (.) Ich hab keine Fragen mehr. Haben Sie noch etwas, was sie sagen möchten?*

*E: Ja, ich hoffe, dass Sie aus dem vielen Durcheinander was mir so durch den Kopf gegangen ist (lachen) irgendwas machen können und äh ja.*

Elisabeth bezeichnet abschließend das von ihr im Interview Gesagte im für sie typischen Bescheidenheitsgestus als Durcheinander, was ihr so durch den Kopf gegangen sei. Sie lacht während sie das sagt.

### **3.5.2 Analytische Abstraktion (M.S.)**

#### **3.5.2.1 Biographische Gesamtformung (M.S.)**

In der Lebensgeschichte Elisabeth Rückerts sind vier biographische Prozessstrukturen von zentraler Bedeutung<sup>114</sup>:

1. *Institutionelles Ablaufmuster*: Elisabeths Leben ist zunächst durch ihre familiäre und institutionelle Sozialisationsgeschichte geprägt: ihre Herkunftsfamilie, die Kirchengemeinde und ihre kirchliche Ausbildungsstätte. Vor allem die Orientierung an ihrer eigenen Mutter bestimmt die Leitlinien in Elisabeths Leben. Ihre Lebensaufgabe sieht sie darin, „Mutter zu sein“; insofern ist ihre Berufswahl ein für sie selbst nicht anders denkbare Evidenzerlebnis.
2. *Biographischer Wandlungsprozess*: In der Zeit ihrer Adoleszenz am Ende ihrer Schulzeit und während der Ausbildung zur Kinderdiakonin kommt es zu einem biographischen Wandlungsprozess Elisabeths hin zur Religiosität. Christliche Glaubenserfahrung und Verkündigung nehmen seither in ihrem privaten und be-

---

<sup>114</sup> An dieser Stelle möchten wir darauf hinweisen, dass in der Darstellung der biographischen Gesamtformung aufgrund der ausführlichen und nachvollziehbaren methodischen Arbeits- und Interpretationsschritte Redundanzen auftreten können.

ruflichen Leben einen hohen Stellenwert ein. Durch die westlich und religiös dominierte Ausbildung zur Kinderdiakonin gab es Impulse für Wandlungsprozesse bei Elisabeth, die ihr Leben nachhaltig prägten.

3. *Biographisches Handlungsschema*: Elisabeth entwickelt ein eigenes biographisches Handlungsschema während ihrer Familiengründung, das sich am Vorbild ihrer eigenen Mutter orientiert. Zeit für ihre eigenen Kinder und ihre Familie hat nach dieser bewussten Entscheidung immer Priorität gegenüber beruflichen Verpflichtungen.
4. *Verlaufskurve*: In einer verdeckten Verlaufskurve wird die überdauernde latente Überforderung insofern deutlich, als Elisabeth sowohl privat als auch beruflich ihren eigenen Idealen nicht gerecht werden kann. Familie und Beruf fordern von ihr die gleichen Ressourcen der Mütterlichkeit, darüber findet allerdings keine professionelle Reflexion ihrerseits statt. Eine weitere Quelle des Verlaufskurvenpotentials ist im moralischen Dilemma begründet, ihre pflegebedürftige Mutter nicht zu sich nehmen zu können.

### **Institutionelles Ablaufmuster**

#### *Evidenzerlebnis der Berufswahl*

Bereits in der Anfangserzählung kündigt sich an, dass die Mutterschaft Elisabeths einen besonderen Stellenwert in ihrer biographischen Erzählung einnehmen wird. Elisabeth ist vierfache Mutter und bekräftigt ihre Mutterschaft: Sie sei „begeistert Mutter“. Elisabeth schlussfolgert, dass man an der Tatsache, mehrere Kinder zu haben, „natürlich“ sehe, dass sie gern mit Kindern zusammen ist. Elisabeth ist in einer großen Familie aufgewachsen, in der sie, genau wie in ihrer eigenen Familie, auch vier Kinder gewesen sind. Der Bezug zur Kinderzahl ihrer Herkunftsfamilie untermauert Elisabeths Schlussfolgerung, gern mit Kindern zusammen zu sein.

Auffallend ist die dominante Argumentationsstruktur dieser Sequenz, die von Begründungen bestimmt ist, die nachvollziehen lassen sollen, woher Elisabeths Wille und Bereitschaft kommen, sich mit Kindern zu umgeben. Ihre eigene Mutterschaft und ihre Herkunftsfamilie bilden den Kern der Argumentation, sich sowohl privat als auch beruflich als erwachsene Frau mit Kindern zu umgeben.

Elisabeths Berufswunsch, mit Kindern zu arbeiten, habe von Anfang an fest gestanden, obgleich sie nicht sagen kann, wie der Gedanke entstanden ist. Es ist für Elisabeth keine

andere Möglichkeit vorstellbar als die Arbeit mit Kindern; damit unterstreicht sie die Alternativlosigkeit ihres späteren Berufslebens.

Die biographische Prozessstruktur des institutionellen Ablaufschemas, das sich hier in ihrer Berufswahl zeigt, bestätigt sich in der Formulierung Elisabeths, das habe sich einfach so ergeben, das sei in ihr gewachsen und sie habe schon immer gern mit Kindern zusammen gearbeitet. Dieses Evidenzerlebnis ihrer beruflichen Selbstidentifikation – es hat nicht anders kommen können – wiederholt Elisabeth mehrfach, um zu versichern, dass es das Phänomen der alternativlosen Berufswahl gibt, die sich bei ihr seit dem Kindesalter nicht gewandelt hat.

### **Das Ideal einer Mutter**

Elisabeths Eltern waren bei ihrer Geburt 36 und 54 Jahre alt. Das relativ hohe Alter und gesundheitliche Beschwerden ihres Vaters führt Elisabeth als Begründung für ihre Prägung durch ihre Mutter an. Elisabeths Mutter ist eine signifikante Andere (Berger/Luckmann 1980: 141) in Elisabeths Leben. Ihre Mutter war in allen die Familie betreffenden Angelegenheiten maßgeblich; ihren Vater dagegen hat Elisabeth kaum in den für die Familie relevanten Entscheidungen als entscheidend wahrgenommen.

In der Erinnerung an ihre Kindheit, setzt die erwachsene Elisabeth eine Priorität der Präsenz ihrer Mutter. „Am allerwichtigsten“ sei es für sie gewesen, dass ihre Mutter trotz anderer Belastungen immer für sie da gewesen ist.

Elisabeths Mutter hat in Heimarbeit Lampenschirme hergestellt. Für diese Arbeit hatte sich die Mutter bewusst entschieden, um für die Kinder und die Familie Zeit zu haben.

Elisabeth spezifiziert die Fürsorge ihrer Mutter: Sie war immer da, wenn Elisabeth aus dem Kindergarten oder der Schule nach Hause kam. Bis heute wird Elisabeth von dem nachhaltigen Gefühl begleitet, nie allein gelassen worden zu sein. Wie sich Elisabeths Mutter um sie und ihre Geschwister gekümmert hat, ist Elisabeth in eindrucklicher Erinnerung und ein wesentlicher Aspekt ihrer Kindheitserfahrungen. Diese Erinnerung drückt Elisabeth zusammenfassend darin aus, dass die Anwesenheit ihrer Mutter sie sehr geprägt hat.

Die Erinnerungen an ihre Mutter und ihre eigene Kindheit bezieht Elisabeth direkt auf ihre eigene Mutterrolle. Elisabeth möchte in dem gleichen Zeitumfang für ihre Kinder da sein, in dem ihre eigene Mutter für sie und ihre Geschwister da war. Die Berufstätigkeit Elisabeths als Erzieherin lässt dies aber nicht in dem von ihr gewünschten Zeitum-

fang zu. Elisabeth möchte ihre familiären Kindheitserfahrungen als Richtlinie bei der Erziehung ihrer Kinder umsetzen. Die sich seit ihrer Kindheit veränderte Lebenswelt thematisiert Elisabeth nicht. Die wichtigen und positiven Erfahrungen Elisabeths aus ihrer Kindheit möchte sie auf ihre eigenen Kinder übertragen. Möglicherweise wird ein Perspektivwechsel Elisabeths, der die Bedürfnisse ihrer eigenen Kinder berücksichtigt, dadurch vernachlässigt. Die Reflexion darüber, ob ihre Kinder die gleichen oder andere Bedürfnisse haben könnten als sie selbst in ihrer Kindheit, wird nicht thematisiert. Elisabeth hat das Bedürfnis nach Zeit für ihre Familie und bezieht sich dabei ausschließlich auf ihre Kinder. Inwieweit sich die Partnerschaft in die Familienzeit einbettet, sagt sie nicht. Elisabeth wünscht sich für ihre eigene Familie die gleiche Rollenverteilung wie in ihrer Herkunftsfamilie. Diese Vermutung nährt sich aus den Darstellungen Elisabeths zu ihrer Mutter und den entsprechend formulierten Wünschen, es genauso machen zu wollen wie ihre Mutter. Für Elisabeth verkörpert ihre Mutter das ideale Modell der Mutterrolle.

### **Kindergarten und Kirchengemeinde als institutionelle Sozialisationsinstanzen**

Elisabeth kommt aus einer christlichen Familie evangelischer Konfession und ist in einen evangelischen Kindergarten gegangen. In ihrer Kindheit hat innerhalb ihrer Familie und auch in dem von ihr besuchten Kindergarten die christliche Religion eine wichtige Rolle gespielt. Ihre gegenwärtige Identifikation als erwachsene Frau mit dem evangelischen Glauben wird deutlich in der Verwendung der Präsensform: „wir sind evangelisch“. Sowohl ihre Herkunftsfamilie als auch ihre eigene Familie sind damit gemeint.

In der Kindergartenzeit ereigneten sich bewusste und unbewusste Sozialisationserfahrungen, die Elisabeths Leben bis heute bestimmen. Wenn Elisabeth davon spricht, im evangelischen Kindergarten groß geworden zu sein, deutet das darauf hin, dass ihr der Kindergarten besonders in Erinnerung geblieben ist und dass dieser einen hohen Stellenwert in ihrem kindlichen Erleben hatte. Damit wird die Relevanz, unterstrichen, die sie der Zeit zuschreibt, die sie im evangelischen Kindergarten verbracht hat. Der Kindergarten war eine kleine Einrichtung. Elisabeth hat sich in der familiären, vertrauensvollen Umgebung des Kindergartens wohl gefühlt. Elisabeth hatte zwei Erzieherinnen, die sie geprägt haben. Eine ihrer Erzieherinnen – sie erinnert sich und nennt ihren Namen: Schwester Agnes – bezeichnet sie als Mutterersatz. Durch diese Erzieherin im Kindergarten ist ihr vorgelebt worden, was sie selbst als Erwachsene einmal beruflich anstrebt und wie sie als Person sein möchte. Ihr Berufsbild einer Erzieherin und ihre

Vorstellung von einem gelungenen Leben werden an dieser Bezugsperson konkret. Die Erzieherin Schwester Agnes kann als signifikante Andere im Sozialisationsprozess Elisabeths bezeichnet werden. Das, was Elisabeth in dieser Erzieherin gesehen hat, bestimmt bis heute ihre Vorstellung von einer guten Erzieherin.

Bei der Darstellung ihrer vorbildlichen Erzieherinnen werden Elisabeths Vorstellungen vom Erzieherinnenberuf und ihre Berufsidentität deutlich. Die Interviewte verehrt die Erzieherinnen ihrer eigenen Kindergartenzeit bis heute. Auf diese institutionellen Sozialisationserfahrungen in ihrer eigenen Kindergartenzeit ist es zurückzuführen, dass Elisabeth den Beruf der Erzieherin auf das „Mütterlich-Sein“ als Kern des Berufsbildes ausrichtet.

Elisabeth geht über die beschriebene Kategorie der Mütterlichkeit bei der Darstellung ihres Wunschberufes Erzieherin, für den es aus ihrer Sicht keine Alternative gab, nicht hinaus. Sie fasst den Abschnitt über die beglückende Begegnung mit den beiden für sie vorbildlichen Erzieherinnen mit den Worten zusammen: „das<sup>115</sup> willst du auch mal machen“. Es liegt nahe, dass Elisabeth dabei nicht nur den Beruf der Erzieherin im Blick hat, sondern einen Gesamtlebensentwurf, der ein Leben wie das ihrer Erzieherin Schwester Agnes zum Vorbild hat.

Im Rahmen der evangelischen Kirchengemeinde ist Elisabeth als Kind im Vor- und Grundschulalter in die Kinderstunde gegangen. Als Jugendliche hat sie dann bei den Kinderstunden als Helferin mitgearbeitet. Der Übertritt vom Status der Teilnehmerin zur Helferin der Kinderstunde ergab sich nach ihrem Herauswachsen aus der Kinderstunde aus Elisabeths Sicht ganz automatisch. Sie hat als Jugendliche ehrenamtlich die Kinderstunde mitgestaltet. Für sie ist es ein Automatismus, von der Ebene der Betreuten zur höheren Ebene der Betreuerin zu kommen.

Die Zusammenarbeit mit anderen Menschen und die Vorbildwirkung haben auch für die jugendliche Elisabeth – und nicht nur für das Kindergartenkind – einen hohen Stellenwert. Die sich hier abzeichnende Kontinuität der Präferenzen in Elisabeths Leben von der Kinderzeit im Kindergarten bis zur Jugendzeit in der Kirchengemeinde deuten wir als die von der Informantin selbst mehrmals thematisierte automatisch – „natürli-

---

<sup>115</sup> „Das“ bezieht sich hierbei auf die vorangegangene Darstellung der Vorbildfunktion von Schwester Agnes.

che“ Entwicklung ihrer biographischen Themenbezüge, die sich in der alternativlosen Berufswahl manifestiert.

Elisabeth war bei der Entscheidung, eine kirchliche Erzieherinnenausbildung zu absolvieren, ganz klar, dass sie als Konsequenz an kirchliche Einrichtungen gebunden sein wird. Mit der Wortwahl des Bildes vom Weg, von dem sie wusste, dass sie ihn gehen werde, macht Elisabeth die Lebensentscheidung deutlich. Sie entscheidet sich, innerhalb der Kirche und mit Kindern zu arbeiten. Hiermit werden die familiären und institutionellen Parameter, die schon seit ihrer frühen Kindheit als berufswahlentscheidend von ihr dargestellt wurden, bestätigt.

Die Gründung einer eigenen Familie war für Elisabeth ein selbstverständlicher, nicht anders denkbarer und von ihr gewünschter Lebensentwurf ist, der ihrem christlichen Familienbild entsprach. Elisabeth lernte noch in ihrer Ausbildung zur Kinderdiakonin ihren zukünftigen Ehemann kennen. Beide stimmten in ihren Vorstellungen zu einem christlichen Lebensentwurf überein.

Die Geburten ihrer Kinder erfolgten in relativ kurzer Abfolge. Sie unterbrach ihre Berufstätigkeit zwischenzeitlich fast zehn Jahre, um sich der Erziehung ihrer eigenen Kinder zu widmen. Für Elisabeth war es folgerichtig und notwendigerweise logisch, dass sie als Mutter zur Erziehung ihrer Kinder zu Hause blieb. Für sie ist es unvorstellbar, während der Zeit, in der ihre Kinder klein waren, arbeiten zu gehen.

Nach den Erziehungszeiten für ihre Kinder ist sie wieder in die Einrichtung zurückgekehrt, in der sie nach der Ausbildung zur Kinderdiakonin ihren Berufseinstieg vollzog und in ihrer dreijährigen Tätigkeit ein Jahr die Leitung übernahm. Eineinhalb Jahre nach ihrem Wiedereinstieg wechselt Elisabeth ihre Arbeitsstelle. Seither ist sie im Kindergarten St. Marien beschäftigt, in dem das Interview stattfand.

Das nachgezeichnete Evidenzerlebnis der Berufswahl Elisabeths – bei dem ihrer Mutter und auch ihrer eigenen Erzieherin in der Erfahrungsaufschichtung herausragende Funktionen zukommen – stellt neben der biographischen Prozessstruktur des institutionellen Ablaufschemas auch eine Quelle von biographischen Wandlungsprozessen dar.

### **Biographischer Wandlungsprozess**

In der Zeit ihrer Adoleszenz am Ende ihrer Schulzeit und während der Ausbildung zur Kinderdiakonin kommt es zu einem biographischen Wandlungsprozess Elisabeths hin zur bewussten Entscheidung ein von Religiosität geprägtes Leben zu führen. Christliche

Glaubenserfahrung und Verkündigung nehmen seither in ihrem privaten und beruflichen Leben einen hohen Stellenwert ein. Durch die westlich und religiös dominierte Ausbildung zur Kinderdiakonin gab es Impulse für Wandlungsprozesse bei Elisabeth, die ihr Leben nachhaltig prägten.

Elisabeth hat in ihrer Kirchengemeinde und während ihrer Ausbildung zur Kinderdiakonin Gemeinschafts- und Glaubenserfahrungen gemacht, die für sie wegweisend waren und die sie bis in die Gegenwart begleiten. Von den in ihrer Jugend- und Adoleszenzzeit gesammelten Gemeinschafts- und Glaubenserfahrungen fühlt sie sich bis in die Gegenwart getragen. Elisabeth verwendet eine charakteristische protestantische Terminologie und Typologie ihrer Glaubensentwicklung, der sie mit Begriffen wie: „sie sei begleitet und getragen“ Ausdruck verleiht. Aus der Jugend- und Ausbildungszeit in der Kirchengemeinde und aus ihrer Ausbildung zur Kinderdiakonin stammen bis heute anhaltende Freundschaften. Die Menschen, die Elisabeth innerhalb der Kirchengemeinde und während ihrer Ausbildung getroffen hat, sind offenkundig ein wichtiger Aspekt der sie bis heute begleitenden spirituellen Entwicklung.

Elisabeth ist in den christlichen Glauben durch ihre Familie hineingewachsen. Sie und ihre Geschwister sind von ihren Eltern in die Christenlehre geschickt worden und konfirmiert worden. Elisabeths Familie gehörte der Minderheit praktizierender Christen in der DDR an. Zum christlichen Lebensentwurf ihrer Eltern gehörte eine kirchlich-institutionalisierte religiöse Erziehung ihrer Kinder, die nicht immer der Motivation Elisabeths entsprach, an der Christenlehre teil zu nehmen.

Als fünfzehn- oder sechzehnjährige Jugendliche hat Elisabeth sich bewusst für die Ausbildung zur Kinderdiakonin im Rahmen der evangelischen Kirche entschieden. Elisabeth hat in diesem Alter einen Wandel ihrer Religiosität von einer durch die Vorgaben und Rituale ihrer Eltern geprägten religiösen Erziehung zur eigenen bewussten Entscheidung für ein Leben im christlichen Glauben vollzogen. Elisabeths Berufswahl und die Wahl der kirchlichen Ausbildungsstätte erinnert an eine Berufung im religiösen Sinn, vergleichbar dem Eintritt in eine klösterliche Gemeinschaft. Elisabeth begründet die Entscheidung für eine kirchliche Ausbildung mit ihrer Glaubenserfahrung als Jugendliche. Der christliche Glaube hat sie getragen, und sie hat durch ihren Glauben Halt gespürt. Diese tiefen spirituellen Erfahrungen wollte sie in alle ihre Lebensbereiche einbeziehen, in dem Sinne sind alle ihre Lebensbereiche von Religiosität mit betroffen. Über ihren privaten Lebensbereich hinaus sind für Elisabeth innerhalb des Berufes der

Kinderdiakonin ihr Glauben und dessen Durchdringung ihrer Lebenswelt möglich und nötig. Diese Möglichkeit der Hineinnahme ihres Glaubens in ihre Arbeit ist seit ihrer Ausbildung bis heute für sie sehr wichtig. Die Durchdringung aller Lebensbereiche Elisabeths mit ihrem Glauben und ihr Wunsch, ihre Glaubenserfahrung an die Kinder weiterzugeben, macht die Absicht Elisabeths deutlich, ihren Glauben zu verkünden. Mit der Entscheidung Elisabeths für den Beruf der Kinderdiakonin hat sie sich für einen beruflichen Weg innerhalb der Kirche entschieden. Sie hat gewusst, dass ihr Berufsabschluss nicht staatlich anerkannt wurde. Demnach hat die jugendliche Elisabeth eine Entscheidung getroffen, die eine hohe Tragweite für ihr Leben hatte: Ihre berufliche Arbeit konnte, aus der damaligen Perspektive, ausschließlich im kirchlichen Dienst stattfinden. Wäre das Arbeitsverhältnis Elisabeths beendet worden, wäre sie ohne Berufsabschluss ungelernt gewesen. Ihre Entscheidung für eine kirchliche Ausbildung hatte außerdem zur Folge, dass die Lebenssphären des Arbeitslebens und der aktiven Religionsausübung zusammenfallen würden. Die Tragweite dieser Entscheidung, des Bekenntnisses zu einem Leben im kirchlichen Dienst, ist sichtbar. Elisabeth ist tief verwurzelt in ihrem christlichen Glauben und benennt ihr Lebensumfeld als haltgebend in ihrem Glaubensalltag und ihrem Leben. Ihr christlicher Glaube ist offenkundig eine wesentliche Lebensgrundlage für sie.

Elisabeth legt dar, dass sie sehr dankbar auf ihren bisherigen Werdegang zurückschauen, und es für sie ein gottgegebener Weg gewesen sei. Vermutlich meint sie den von ihr eingeschlagenen Weg, auf dem die Ausbildung zur Kinderdiakonin ein entscheidendes Ereignis war, der ihr die Hineinnahme ihrer Glaubenserfahrung in alle Lebensbereiche, insbesondere in den beruflichen Bereich, eröffnete. Bei dieser bewussten Erinnerung misst Elisabeth der spirituellen Dimension ihres Lebens große Bedeutung zu und verwendet dabei einen der traditionellen Gebetsform vergleichbaren sprachlichen Duktus; damit wird die charakteristische protestantische Terminologie und Typologie unterstrichen.

Neben dem durch die Glaubenserfahrung initiierten Wandlungsprozess ist durch die westlich dominierte Ausbildung zur Kinderdiakonin ein biographischer Wandlungsprozess bei Elisabeth in Gang gesetzt worden, der ihr Leben nachhaltig prägte.

Es ist sowohl innerhalb der katholischen als auch der evangelischen Kirche in der DDR selbstverständlich gewesen, vielfältige Kontakte zu kirchlichen Institutionen der Bundesrepublik zu pflegen. Die Ausbildungsstätte für Kinderdiakoninnen in X-Stadt hat mit



Hilfe dieser Kontakte zum Westen – unterstützt durch Vorträge von West-Fachleuten – ihren Auszubildenden aufgezeigt, wie im westlichen Teil Deutschlands die Ausbildung zur Erzieherin praktiziert wurde und wie dort Kindergartenpädagogik in der Praxis vollzogen wurde. Teile des Lehrmaterials, das die Dozenten und Auszubildenden nutzten, kamen aus der Bundesrepublik. Diese Orientierung auf die Ausbildung und Praxis in der BRD gab es in den staatlichen Ausbildungsstätten der DDR nicht. Eine kirchliche Ausbildungsstätte in der DDR war auf Kontakte und Unterstützung aus der Bundesrepublik Deutschland angewiesen. Das dortige Lehrmaterial musste den spezifischen Gegebenheiten in der evangelischen Kinderdiakoninnenausbildung der DDR angepasst werden. Der kirchlichen Ausbildung in der DDR lag ein christliches Menschenbild zugrunde. Im Rahmen dieser kirchlichen Ausbildung in der DDR wurden Bildungs- und Erziehungsideale auch durch die Dozentinnen und Dozenten verkörpert, und sie praktizieren eine Pädagogik, die auf der Grundlage von christlichem Humanismus, Demokratie, Partizipation und Achtung vor dem Leben stand. Die von Elisabeth während ihrer Schulkarriere im staatlichen Schulsystem erlebten pädagogischen Ideale wie Disziplin, Ordnung und Gemeinschaft und die Erziehung zur sozialistischen Persönlichkeit standen den Idealen in der kirchlichen Ausbildungsstätte, wie Achtung der Individualität, dem Wunsch nach Mitbestimmung und der Auseinandersetzung mit anderen Meinungen gegenüber. Elisabeth war sich zu Beginn der Ausbildung zur Kinderdiakonin vermutlich nicht bewusst, dass die von ihr selbst als Schülerin einer staatlichen Schule und als Auszubildende der kirchlichen Diakonissenschule erlebten Ausbildungsstätten völlig verschiedene und entgegengesetzte Menschenbilder hatten und dass sich von diesen jeweils eine grundlegend andere Pädagogik ableitete.

### **Biographisches Handlungsschema**

Während ihrer Familiengründung entwickelt Elisabeth ein eigenes biographisches Handlungsschema, das orientiert ist an dem Vorbild ihrer eigenen Mutter. Zeit für ihre eigenen Kinder und ihre Familie hat nach dieser bewussten Entscheidung immer Priorität gegenüber beruflichen Verpflichtungen. In beiden Feldern der von ihr beschriebenen Erziehungsaufgaben, der institutionellen Erziehungsaufgabe in einer Einrichtung und der privaten Erziehungsaufgabe in der Familie, ist Mütterlichkeit die von Elisabeth angenommene wichtigste erzieherische Kompetenz. Elisabeth bringt die beiden in ihrer Lebensgeschichte so wichtigen Erziehungsbereiche, Einrichtung und Familie, bewusst in eine Rangordnung. Elisabeth gibt hiernach der Erziehung der eigenen Kinder eindeu-

tig den Vorrang gegenüber ihren beruflichen erzieherischen Aufgaben. Elisabeths Erzählung weist eine Erfahrungsstruktur auf, die zeigt, dass sie erfolgreich die geplante Priorität der familiären Kindererziehung verwirklichte (Schütze 1984: 92f.).

### **Verlaufskurve**

In einer von Elisabeth selbst nicht erkannten verdeckten Verlaufskurve wird die überdauernde latente Überforderung insofern deutlich, als Elisabeth sowohl privat als auch beruflich ihren eigenen Idealen nicht gerecht werden kann. Familie und Beruf fordern von ihr die gleichen Ressourcen der Mütterlichkeit. Diese Überlastung im Zuge der doppelten Mütterlichkeit ist eine dominante Quelle des Verlaufskurvenpotentials. Nach *Hughes* gilt für jede Art von Professionalität, dass sie in die Identität des Professionellen inkorporiert wird (Hughes 1971). Damit ist immer auch die Gefahr der eigenen Ausbeutung gegeben. In dieser Berufsfalle der Professionalität befindet sich Elisabeth. In diesem Sinne ist eine wesentliche Ursache des Verlaufskurvenpotentials, dass sie auf der einen Seite zu Hause in ihrer Mutterrolle Erkenntnisse der modernen Pädagogik anwenden will und auf der anderen Seite dieses enorme Maß an Gefühlsarbeit, was sie bei ihren eigenen Kindern hat und auch bei den Kindern im Kindergarten voll zur Verfügung stehen soll, aufbringen muss. Allerdings findet darüber von Elisabeth keine professionelle Reflexion statt, was Ursache tiefsitzender Emotionalitäts- und Belastungsphänomene ist.

Elisabeth formuliert im Vorkoda-Bereich den Wunsch nach einer Auszeit von ihrer beruflichen Situation. Es besteht eine Differenz zwischen dem Anspruch, den Elisabeth an sich sowohl als Mutter als auch als Erzieherin hat, und der von ihr wahrgenommenen Wirklichkeit. Es ist von einer latenten Überforderung Elisabeths auszugehen, da sie es weder im Familienalltag noch im Kindergartenalltag schafft, ihren eigenen Idealen zufriedenstellend zu genügen. Sie trennt dabei nicht immer zwischen erreichbaren Zielen und unerreichbaren Idealen. Elisabeths Wunsch nach einer Auszeit begründet sich daraus, dass sowohl im Beruf als auch zu Hause der unauflösbare Widerspruch zwischen ihrem Wunsch nach Erfüllung eines gedachten Vollkommenheitsmusters ihrer Ideale und der erlebten unvollkommenen Alltagswirklichkeit von Elisabeth bis zur Erschöpfung gelebt wird.

Das Verlaufskurvenpotential ist umso deutlicher, als Elisabeth im Bereich der Vorkoda und Koda des Interviews die Irritations-, Emotionalitäts-, und Belastungsphänomene thematisiert. Dieser ein vertieftes Nachdenken und eine vertiefende biographische Ar-

beit (Schütze 2001: 12ff.) abfordernde Bereich des narrativen Interviews weist darauf hin, dass sie einem Verlaufskurvenpotential ausgesetzt ist, und die Gefahr besteht, ausgebrannt zu werden. In diesem Koda- Bereich denkt Elisabeth – ohne es zu benennen – vermutlich an ihre pflegebedürftige Mutter. In dem moralischen Dilemma, ihre Mutter im Pflegeheim untergebracht zu haben und nicht zu sich genommen zu haben, liegt eine weitere tiefsitzende Quelle des Verlaufskurvenpotentials. Elisabeth kann vermutlich das Verlaufskurvenpotential der doppelten Mütterlichkeit besser unter Kontrolle halten als das Verlaufskurvenpotential der Heimunterbringung ihrer Mutter; die Prognose hinsichtlich der Fortsetzung des Wandlungsprozesses zur pädagogischen Professionalität ist durchaus gut. Naturwüchsige Kompetenzen Elisabeths, die sie im Zuge ihrer familiären und frühen institutionellen Sozialisation erworben hat, können im Tätigkeitsvollzug als pädagogisch-professionelle Handlungskompetenzen zu Tage treten. Beispielhaft sei die von Elisabeth auf die Frage nach einer Situation gelungener Pädagogik erzählte „Mensch–Ärger-Dich“ Spielszene mit einem Jungen angeführt.

Das Verlaufskurvenpotential der Heimunterbringung ihrer Mutter ist für Elisabeth erdrückend. Sie selber hat sich zur Pflege ihrer Mutter in ihrem häuslichen Umfeld nicht in der Lage gesehen, da sie gezwungen ist, berufstätig zu sein, und da ihre eigenen Kinder sie brauchen.

Als in der Vergangenheit über eine hypothetische Pflegebedürftigkeit ihrer Mutter gesprochen worden war, hatte Elisabeth die Pflege ihrer Eltern selbstverständlich als ihre Aufgabe betrachtet. Dass die Pflege Elisabeth zukomme, begründet sie damit, dass ihre Mutter für sie als Kind immer dagewesen sei.

Im Gegensatz zu ihrer Handlungsweise sieht Elisabeth ihre Idealvorstellung der Pflege naher Angehöriger durch ihre Mutter erfüllt – ihre Mutter pflegte den Vater Elisabeths – während Elisabeth selbst diesem Ideal nicht genügen kann. Es belastet Elisabeth stark, nicht genügend Zeit für ihre pflegebedürftige Mutter zu haben und nicht in dem Umfang für ihre Mutter sorgen zu können, wie sie es sich zuvor vorgestellt hatte und wie sie es von sich selber erwartet hatte. Die Werteordnung der Informantin, die durch ein christliches Familienverständnis geprägt ist, macht es ihr schwer, ihre Mutter ins Heim zu geben.

Es fällt Elisabeth schwer, diese Situation zu akzeptieren, dass ihre Mutter im Pflegeheim ist und sie sich nicht in häuslicher Pflege um sie kümmern kann. Wenn Elisabeth sagt, sie müsse an sich selbst arbeiten, um die Situation der Heimunterbringung ihrer

Mutter zu akzeptieren, deutet das auf einen Prozess der Selbstreflexion und auf eine innere Auseinandersetzung Elisabeths hin.

Das Dilemma Elisabeths besteht in der moralischen Verpflichtung zur Pflege ihrer Mutter und dem Wissen, dass diese Pflege ihre Kräfte übersteigen würde. Elisabeth ist sich der Begrenztheit ihrer Kraftreserve bewusst und führt aus, ihre Kraft müsse sie für ihre Familie und auch für sich selbst aufbringen. Das macht ihren großen inneren Konflikt deutlich.

Das doppelte Verlaufskurvenpotential – ihre pflegebedürftige Mutter und die drohende Überforderung Elisabeths im Spannungsfeld zwischen Familie und Beruf – in beiden Fällen aus einer Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit resultierend, ist dadurch gekennzeichnet, dass Elisabeth in allen genannten Feldern Herzens- bzw. Gefühlsarbeit<sup>116</sup> leisten muss (Hochschild 1990: 140f.).

Elisabeth erwägt als Option für die Zukunft, wenn ihre Kinder aus dem Haus sein werden, ihre Mutter zur Pflege zu sich holen. Der Wunsch für ihre Mutter da zu sein, ist tief in Elisabeth verankert, da ihre Mutter bis in die Gegenwart als wichtige Bezugsperson fungiert. Das aus Elisabeths Sicht vorbildhafte Leben ihrer Mutter beeinflusste Elisabeths Leben so nachhaltig, dass Elisabeth ihr eigenes Leben am Leben der Mutter sowohl in der Vergangenheit ausrichtete als auch für die Zukunft ausrichtet. In ihrer eigenen Mutter sieht Elisabeth die Idealvorstellung einer Familienmutter erfüllt.

Ihre biographische Arbeit noch nicht in vollem Umfang bewältigen zu können, bedrückt Elisabeth enorm. Sie weiß, auf der einen Seite müsste sie für alles mehr Ruhe haben, auf der anderen Seite müsste sie eigentlich noch viel mehr leisten – das setzt sie sehr unter Druck. Im Zusammenhang damit steht ein enormes Schuldgefühl ihrer Mutter gegenüber, sie in ein Heim gegeben zu haben. Dabei liegt das Verlaufskurvenpotential nicht ausschließlich in der reinen Überlastung Elisabeths. Hinzu kommt, dass sie gewissermaßen getrennt ist von den innersten Grundlagen ihres Weltverständnisses. Sie kann ihre moralisch, religiösen Gebote nicht so befolgen, wie sie das eigentlich möchte. Ihr

---

<sup>116</sup> *Hochschild* untersuchte am Beispiel der Stewardessen die privat und beruflich zu erbringende Gefühlsarbeit. Dabei wurde aufgezeigt, dass Frauen mit dem gesellschaftlichen Bild von Müttern in Verbindung gebracht werden. „Die Welt erwartet von den Frauen Mütterlichkeit, und dieser Sachverhalt verbindet sich unter der Hand mit vielen Arbeitsplatzbeschreibungen“ (Hochschild 1990: 140f.). Stewardessen „bewartelligen die Symbolisierung des Transfers der häuslichen Weiblichkeit in den Raum des unpersonlichen Marktes; dabei vermitteln sie mit ihrem Auftreten die Botschaft: Zwar verrichte ich meine Arbeit vor aller Augen in der Öffentlichkeit, aber mit dem Herzen bin ich immer noch eine Frau“ (ebd.: 145).

wird sozusagen ein Teil des Weges zur „Heiligkeit“ vorenthalten. Das ist eine starke Belastung für sie.

In Elisabeths Ausführungen gibt es Hinweise auf eine dritte Quelle des Verlaufskurvenpotentials: Elisabeth hat die Tendenz wiederholt zum Ausdruck gebracht, sich in Konfliktsituationen einzufügen und sie zu ertragen.

Allerdings gibt es im vorliegenden Interview hinsichtlich der verwendeten sprachlichen Stilistik eine Interpretationsschwierigkeit: Elisabeth verwendet eine typisch protestantische Rhetorik, die einen schuldvollen, demütigen, Opfer darbringenden, Selbstkritik übenden Eindruck vermittelt. Das ist eine Haltung, die im Pietismus und Methodismus des 18. Jahrhunderts entwickelt worden ist. Von daher ist bei der Interpretation der biographisch narrativen Interviewpassagen nicht klar, ob immer dann, wenn Elisabeth sich in Konfliktsituationen fügen und dabei pragmatisch vorgehen muss, eine Quelle von Verlaufskurvenpotential vorliegt. Möglicherweise kommt Elisabeths protestantisch-pietistische Rhetorik bei der Erzählung dieser Situationen in starkem Ausmaß zum Tragen.

Sie verwendet eine eingefahrene protestantische Rhetorik. Es ist nicht nur eine typisch christliche Sprache – wie beispielsweise die Wegmetapher – sondern eine spezifisch protestantische Rhetorik, die in der Periode des *great awakening* – des großen Erwachens<sup>117</sup> in das protestantische Allgemeinvokabular übergegangen ist. Ein typischer Text ist z.B. das von *John Bunyan* erstmals im Jahr 1678 veröffentlichte christliche Erbauungsbuch: „Pilgerreise zur seligen Ewigkeit“ (1678: 26ff.). Es wurde in 200 Sprachen übersetzt und durchgehend bis in die Gegenwart aufgelegt.

Elisabeth hat mit der doppelt geschichteten christlichen Begrifflichkeit, der allgemein christlichen und zusätzlich, nach spezifischer pietistischen Begrifflichkeit, ausgedrückt, was sie authentisch empfindet. Es kann auf der anderen Seite auch sein, dass sie sich selber auf die Marter spannt, indem sie sich mit den in der Wegmetapher verbundenen Versuchungen, Abwegen und Prüfungen in gewisser Weise überfordert; dass diese christliche Rhetorik ihr nicht immer durchgängig adäquat ist, dass sie sich dabei hin und wieder selbst der Tendenz nach entfremdet. Auf der anderen Seite besteht die Gefahr, dass sie Menschen, die etwas hedonistischer leben als sie selbst, nicht richtig würdigen

---

<sup>117</sup> Dazu gehört der deutsche Pietismus oder der englische Methodismus des späten 17. und frühen 18. Jahrhunderts.

kann. Dass sie beispielsweise Eltern, die religiöse Regeln nicht in dem Maße einhalten wie sie selbst, nicht gerecht werden kann.

Die Sprache und Gedankenwelt des strengeren Protestantismus ist für Elisabeth sicherlich hilfreich – für sie persönlich, für ihre biographische Arbeit und auch für ihre Arbeit mit den Kindern – dennoch gibt es für ihre eigene biographische Arbeit als auch für die Arbeit mit den Kindern und Eltern bestimmte Fallstricke. Sie erkennt nicht, dass in dem Versuch, die protestantische Christlichkeit fortwährend in die Realität umzusetzen, auch eine Überforderung sich selbst gegenüber und auch eine Überforderung von dritten, wie z.B. Eltern und Kindern, drohen könnte. Die Gefahr ist somit, dass Elisabeth sowohl sich selbst als auch anderen Menschen gegenüber manchmal zu streng und zu verbissen sein könnte.

Elisabeths berufliches Selbstverständnis einer Erzieherin lässt sich mit der Charakterisierung der professionellen Mütterlichkeit<sup>118</sup> widerspiegeln. Hierbei sind die aufgezeigten biographischen familiären und institutionellen Ablaufmuster bis in die berufliche Einsozialisation als Kinderdiakonin respektive Erzieherin maßgebliche Quellen ihres beruflichen Selbstverständnisses. Ein auf der Zuwendung zum christlichen Glauben beruhender biographischer Wandlungsprozess kann in Elisabeths Adoleszenz ausgemacht werden. Dieser Wandlungsprozess schließt Glaubenserfahrungen als Fundament und den daraus resultierenden christlichen Lebensentwurf sowie den Willen zur bewussten Glaubensweitergabe in allen Lebensbereichen ein. In der Übernahme einer protestantischen Typologie spiegelt sich ihr religiöses Selbstverständnis, das gewissermaßen handlungsleitende Funktion sowohl im beruflichen als auch privaten Umfeld Elisabeths hat. Die damit verbundenen Gefahren der Überforderung ihrer selbst als auch ih-

---

<sup>118</sup> Zur professionellen Mütterlichkeit gibt es ein ähnliches Konzept in der Sozialarbeit: die geistige Mütterlichkeit. Geistige Mütterlichkeit ist in der Sozialarbeit institutionsgeschichtlich in die Zeit vor der eigentlichen Professionalisierung der Sozialarbeit einzuordnen. Bei der Verwendung des Begriffes der professionellen Mütterlichkeit geht es nicht um die Zeit vor der Professionalisierung, er bezieht sich nicht auf eine vorprofessionelle Epoche, wie in der christlichen Liebestätigkeit aus der Vorphase der Sozialarbeit (Sachße 1986: 306). Professionelle Mütterlichkeit analysiert die Diffusität zwischen erzieherischer Mutterrolle und der gleichzeitigen mütterlichen Erzieherinnenrolle. Dabei ist eine Reflexion darüber notwendig, dass es einen Unterschied zwischen den eigenen Kindern und den anbefohlenen Kindern im Kindergarten gibt und über die Differenz der Rollen. Auch die Gefahren durch dieses enorme Ausmaß an Gefühlsarbeit in beiden Sphären betreffen Erzieherinnen.

rer Mitmenschen sind von Elisabeth noch nicht in vollem Umfang reflektiert. Elisabeth erkennt darüber hinaus auch nicht, welche Gefahren im Konzept der professionellen Mütterlichkeit liegen. Dass Familie und Beruf von ihr die gleichen Ressourcen der Mütterlichkeit fordern, nimmt Elisabeth als latente Überlastung wahr, kann jedoch aufgrund fehlender professioneller Reflexion die von sich selbst abgeforderte doppelte Mütterlichkeit nicht als dominante Quelle des Verlaufskurvenpotentials ausmachen. Elisabeth möchte ihre eigenen Kinder so erziehen, wie das die professionelle Frühpädagogik erforderlich macht und auf der anderen Seite den Kindern im Kindergarten all die mütterliche Liebe im Sinne von Gefühlsarbeit geben. Es ist bei jeder Art der Professionalität die Gefahr der eigenen Ausbeutung dadurch gegeben, dass die Professionalität in die Identität des Professionellen eingeht (Hughes 1971). Diese Berufsfalle der Professionalität, in der sich Elisabeth befindet, erkennt sie nicht, was Ursache tiefsitzender Irritations-, Emotionalitäts- und Belastungsphänomene bei ihr ist.

Die Essenz dessen, was für Elisabeth den Beruf einer Erzieherin ausmacht, ist die aus dem enormen Einfluss einer Erzieherin resultierende Verantwortung für die Entwicklung eines Kindes, die immer wieder neu durch die Erzieherin wahrgenommen werden müsse. Elisabeth ist sich der Tragweite des Einflusses einer Erzieherin auf die Entwicklung der ihr anvertrauten Kinder offenbar voll bewusst. Trotz Elisabeths Defizit – sie beherrscht die Terminologie und Theorie der Frühpädagogik nicht mühelos – verkörpert sie ein hohes Maß pädagogischer Professionalität.

### **3.5.2.1.1      Sequenzieller Ablauf der Prozessstrukturen im Lebenslauf                          Elisabeths**

- Kindheit und Jugend waren durch ihre familiäre und institutionelle Sozialisationsgeschichte geprägt, in der die dominante Prozessstruktur des Lebenslaufs das institutionelle Ablaufmuster war
- ihre Herkunftsfamilie, die Kirchengemeinde und ihre kirchliche Ausbildungsstätte sind die maßgeblichen Bezugsorte, an denen Elisabeth ihr Leben ausrichtet und die ihr Zukunftsmodelle darbieten, die sie im Sinne des institutionellen Ablaufmusters nutzt
- vor allem die Orientierung an ihrer eigenen Mutter bestimmt die Leitlinien in Elisabeths Leben, die tiefe Bindung zur Mutter ist maßgeblich in Elisabeths Bi-

ographie, die unzureichende Lösung von der Mutter ist bis in die Gegenwart Quelle eines Verlaufskurvenpotentials

- in der Zeit ihrer Adoleszenz am Ende ihrer Schulzeit und während der Ausbildung zur Kinderdiakonin kommt es zu einem biographischen Wandlungsprozess hin zur Religiosität; Christliche Glaubenserfahrung und Verkündigung nehmen seither in ihrem privaten und beruflichen Leben einen hohen Stellenwert ein
- während der Zeit ihrer Familiengründung entwickelt Elisabeth ein eigenes biographisches Handlungsschema, das sich am Vorbild ihrer eigenen Mutter orientiert: Zeit für ihre eigenen Kinder und ihre Familie hat nach dieser bewussten Entscheidung immer Priorität gegenüber beruflichen Verpflichtungen
- ihre Lebensaufgabe sieht sie darin, „Mutter zu sein“; das vollzieht sie in doppelter Hinsicht: als leibliche Mutter und als professionelle Mutter – insofern ist ihre Berufswahl ein für sie selbst nicht anders denkbare Evidenzerlebnis
- als Mutter und Erzieherin befindet sich Elisabeth in einer latenten überdauernden Überforderung, die in einer verdeckten Verlaufskurve deutlich wird: Familie und Beruf fordern von ihr die gleichen Ressourcen der Gefühlsarbeit und Elisabeth kann sowohl privat als auch beruflich ihren eigenen Idealen nicht gerecht werden
- Elisabeth kann ihre pflegebedürftige Mutter nicht pflegen; eine weitere Quelle des Verlaufskurvenpotentials ist im moralischen Dilemma begründet, dass sie einerseits den Anspruch und die moralische Verpflichtung hat ihre Mutter selber zu pflegen, andererseits diese Pflege nicht leisten kann

### **3.5.2.2 Analytische Abstraktion (M.S.)**

Die Beweggründe, den Beruf der Erzieherin zu ergreifen, stellen für Elisabeth eine Selbstevidenzerfahrung dar. Sie wisse nicht, wie ihr der Gedanke ihres Berufswunsches gekommen sei. Für sie habe es von Anfang an fest gestanden, mit Kindern zu arbeiten. Elisabeth ist selbst überrascht, in ihrer Erinnerung keine Bezugspunkte ausmachen zu können, die den Ursprung und die Verfestigung ihres Berufswunsches plausibilisieren. Die Formulierung „von Anfang an“ weist auf eine durchgängige Vorstellung ihres Berufslebens seit Zugang zu ihren Erinnerungen hin. Daraus könnte man schließen, dass eine echte Berufsmotivation nicht vorhanden ist. In der Analyse des Interviews wird jedoch deutlich, dass Elisabeth Sinnquellen ihrer Berufswahlentscheidung beschreibt,



ohne diese selbst als solche zu erkennen. Elisabeth führt ihr eigenes Aufwachsen in einer Familie mit vier Kindern, ihre eigene Familie mit ebenfalls vier Kindern, die Betreuung ihres jüngeren Bruders, die Betreuung der Nachbarskinder, ihr Engagement und die Verantwortungsübernahme in der Kinderarbeit der evangelischen Kirchengemeinde als Nachweis ihres sich aus ihrer Herkunftsfamilie ergebenden, in ihrer Kindheit und Jugend weiter verstetigenden Wunsches einer Berufstätigkeit mit Kindern an. Die Darstellung der Berufsmotivation führt Elisabeth nicht in vollem Umfang auf die von ihr im Interview benannten und für ihre Berufswahlentscheidung bedeutsamen Sinnquellen zurück, obgleich deutlich wird, dass diese Sinnquellen ihrer Berufsmotivation seit ihrer frühen Kindheit vorhanden sind.

Für Elisabeth kamen alternative Berufswahlentscheidungen nicht in Frage. Das könnte an den von ihr bei der ehrenamtlichen Arbeit mit Kindern gemachten Selbstwirksamkeitserfahrungen oder aber auch an den in ländlichen Strukturen begrenzten Informationen zu möglichen Berufen gelegen haben.

Ein entscheidender Impuls für die Berufswahl kann auch im religiösen Wandlungsprozess Elisabeths gesehen werden. Bis zur Pubertät Elisabeths war die mitunter widerwillige Teilnahme an religiösen Riten und die Ausübung religiöser Rituale auf die Erwartung und die Initiative ihrer Eltern zurückzuführen. Im Jugendalter fand eine zunehmende Identifikation Elisabeths mit dem christlichen Glauben statt, die schließlich sogar eine Berufswahl innerhalb der evangelischen Kirche ermöglichte. Das ist insofern bemerkenswert, als damit eine Nichtanerkennung der beruflichen Qualifikation durch den Staat der DDR verbunden war und Elisabeth sich mit der Entscheidung, Kinderdiakonin werden zu wollen, auf eine Tätigkeit im Rahmen der evangelischen Kirche festlegte.

Das Selbstverständnis Elisabeths als professionelle Erzieherin und Mutter ist derart ineinander verwoben, dass sich ihre berufliche Erzieherinnenrolle als „professionelle Mütterlichkeit“ und ihre familiale Mutterrolle als „mütterliche Professionalität“ charakterisieren lässt. Hierbei fordern Familie und Beruf von Elisabeth die gleichen Ressourcen, was zu einer Überlastung im Zuge der doppelten Gefühlsarbeit führt und wesentliche Quelle des Verlaufskurvenpotentials ist. Die übrigen nicht im Bereich der Gefühlsarbeit liegenden Anforderungen an eine Erzieherin, stellen ebenso eine mögliche Überlastungsgefahr für Elisabeth dar, da sie diese Anforderungen vielleicht nicht genügend im Blick hat.

Die Gefahr der Selbstausschöpfung ist generell für Professionalität gegeben, da die professionellen Elemente in die Identität des Professionellen inkorporiert werden (ebd.). So wendet Elisabeth einerseits in ihrer familialen Mutterrolle Erkenntnisse der Pädagogik an, und andererseits möchte sie im Kindergarten in der Erzieherinnenrolle möglichst die volle mütterliche Emotionalität aufbringen. Elisabeth befindet sich in dieser Berufsfalle der Professionalität.

Über eine Trennung der familialen Mutterrolle und der beruflichen Erzieherinnenrolle findet von Elisabeth allerdings keine ausreichende professionelle Reflexion statt, was als Ursache tiefsitzender Emotionalitäts- und Belastungsphänomene auszumachen ist. Auch wenn die berufliche Erzieherinnenrolle sehr viel Emotionalität und Gefühlsarbeit abverlangt und Erzieherinnen Bindungen zu jedem Kindern aufbauen, bedeutet das nicht automatisch, den Kindern gegenüber eine Mutterrolle einzunehmen. Die familiäre Mutterrolle mit der dort erforderlichen Gefühlsarbeit muss von der beruflichen Erzieherinnenrolle abgegrenzt werden, um zum einen einer generellen Berufsfalle pädagogischer Professionalität zu entgehen und zum anderen weitere Rollen einer Erzieherin ausfüllen zu können, die der familialen Mutterrolle weniger entsprechen als die Gefühlsarbeit, solche Rollen können beispielsweise die einer Spielegestalterin, Organisatorin, Beobachterin oder Mediatorin sein.

Es gibt freilich verschiedene Rollen einer Erzieherin, die eng mit der Gefühlsarbeit im Sinne der sensitiven Responsivität zusammenhängen und im Kindergarten von Erzieherinnen eingenommen werden. Im Kindergartenalltag gelten feinfühlig Interaktionen zwischen Erzieherinnen und Kindern als entscheidendes Kriterium von Bildung und Entwicklung der Kinder. Das von *Ainsworth* entwickelte Konzept der Feinfühligkeit der Bindungspersonen, insbesondere der Mütter, gegenüber den Signalen des Kindes gilt als wichtiges Kriterium für die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern. Feinfühlig sind nach *Ainsworth* aufmerksame, empfindsame, prompte und angemessene mütterliche Reaktionen auf kindliches Verhalten. *Ainsworth* untersuchte die Interaktionen zwischen Müttern und ihren Kindern und entwickelte daraus verschiedene Bindungstypen. *Remsperger* hat u.a. auf der von *Ainsworth* entwickelten Theorie der Bindung das Konzept der sensitiven Responsivität für die Frühpädagogik etabliert. Sie führt aus, dass das Verhalten pädagogischer Fachkräfte vor allem durch „Interesse, Engagement, Verständnis, das Herstellen des Blickkontaktes, die Ruhe und nicht zuletzt durch das intensive Eingehen der Erzieherinnen auf die Kinder“ (*Remsperger* 2013:18) gekennzeichnet

ist. Sensitiv-responsives Verhalten einer Erzieherin umfasst demnach emotionale als auch kognitive Elemente des Erzieherinnenverhaltens. Die professionelle Erzieherin leistet Beziehungsarbeit und versucht mit den jeweiligen Kindern in ihrem Sosein Kontakt aufzunehmen, dabei kommen Elemente früher biographischer Arbeit zum Tragen.

Elisabeth zeigt die Kompetenz des sensitiv-responsiven Erzieherinnenverhaltens und einer frühen biographischen Arbeit in der Erzählung der „Mensch-Ärger-Dich-Nicht“-Spielszene. An einem Nachmittag habe sie mit einem Jungen, der Entwicklungsdefizite hat und dem es schwer fällt, sich zu konzentrieren, ganz in Ruhe ein Gesellschaftsspiel gespielt. Während des Spiels habe sie Zugang zu dem Jungen bekommen, so dass ein Gespräch möglich war, das in anderen Situationen nicht möglich gewesen war. In der Schilderung dieser Episode, die Elisabeth auf die Frage nach einem Beispiel nach gelungener Pädagogik vornimmt, finden sich die genannten Attribute sensitiv-responsiven Verhaltens: Interesse, Engagement, Verständnis, Ruhe und intensives Eingehen der Erzieherin auf das Kind. Diese pädagogische Situation entspricht gewissermaßen Elisabeths Selbstverständnis als Erzieherin. Insofern ist die Charakterisierung ihres pädagogischen Selbstverständnisses als „professionelle Mütterlichkeit“ zutreffend, als darin situationsbezogene Übereinstimmungen pädagogisch-professionellen und mütterlichen Handelns zu finden sind.

Elisabeths eigenbiographischer Darstellung ist zu entnehmen, dass vergleichbare Spielsituationen in ihrer Herkunftsfamilie als auch in ihrer Familie mit den eigenen Kindern hervorgehoben werden. Das Kind Elisabeth erfuhr beim Spielen mit ihrer Mutter Zuwendung und Aufmerksamkeit. Diese eigenbiographische Erfahrung spiegelt sich in der Schilderung der gelungenen pädagogischen Situation, in der Elisabeth als Erzieherin agiert. Für die Erzieherin Elisabeth stellt dieser Rahmen pädagogischen Handelns Idealbedingungen dar, die sich aus ihrer biographischen Erfahrungsaufschichtung ergeben. Andere pädagogische Settings sind für Elisabeth schwerer zu handhaben. Zudem wurde die reflexive Komponente dieser subjektiv idealisierten pädagogischen Arrangements nicht vollständig von Elisabeth entwickelt, was als Indiz ihrer nicht voll entwickelten pädagogischen Professionalität gelten kann.

Gerade in Bezug auf die eigenbiographisch bestimmten professionellen Kompetenzen Elisabeths kann von professioneller Mütterlichkeit gesprochen werden. Dieses Konzept kann, wie aufgezeigt, als Teil einer umfassenden pädagogischen Professionalität aufgefasst werden, bei dem aufgrund reflexiver Mängel die durchaus vorhandenen Bedin-

gungen der Möglichkeit vollprofessionalisierten Erzieherinnenhandelns nicht ausgeschöpft wird.

An diesem Beispiel wird ebenso deutlich, dass Erzieherinnen Orte für Kinder gestalten, die den Kinder unterschiedliche Möglichkeiten eröffnen: Zwischenräume, an denen Kinder ungestört sein können, Orte, an denen konzentriert einer Tätigkeit nachgegangen werden kann (malen, basteln, bauen, Brett – oder Kartenspiele, etc.), Orte, an denen Kinder unbeobachtet sein können, sogenannte Zwischenräume, in denen Erzieherinnen keine Rolle spielen, Orte zu Toben, Orte, die Arenen bilden, in denen sich Kinder versammeln können. Diese Milieus der verschiedenen Territorien müssen von den Erzieherinnen gestaltet werden und für die Kinder als vorbereitete Umgebung zu Verfügung stehen. Darüber hinaus verdeutlicht die Spielszene, dass es eine von Erzieherinnen zu leistende Gemeinschaftsarbeit gibt und Erzieherinnen Anleiterinnen der Beziehung innerhalb der Gemeinschaft sind. Die Kinder lernen in pädagogischen Situationen wie der angeführten Spielszene die Perspektiven sowohl der anderen Kinder als auch der Erzieherin zu übernehmen, z.B. verschiedene Arten von Coach- oder Schiedsrichterrollen. In diesem Sinne lernen sie, unterschiedliche Perspektiven von verallgemeinerten Anderen (Berger/Luckmann 1980: 143f.) zu übernehmen.

Diese Dimensionen erzieherischen Rollenhandelns werden von Elisabeth zum Teil funktional, unbewusst und in diesem Sinne automatisiert als Teil ihrer Tätigkeit ausgeführt. Handlungsleitend sind dabei wiederum unreflektierte Orientierungen ihrer eigenbiographischen Erfahrungsaufschichtung, d.h. ihrer eigenen Kindheit in ihrer Herkunftsfamilie und im Kindergarten. Neben der Beziehung Elisabeths zu ihrer Mutter ist ihre eigene Erzieherin als Orientierungsquelle pädagogischer Handlungsmuster von Bedeutung.

Elisabeth beschreibt im Interview den Konflikt ihrer Ideale der familialen Erziehung der eigenen Kinder und der institutionellen Erziehung der Kinder in der Einrichtung. Die miteinander in Konflikt geratenen Idealvorstellungen beider Erziehungsbereiche finden ihren Ausdruck in der ihrer Überlastungsverlaufskurve. Ursache ist die von Elisabeth nicht reflektierte Durchdringung professionell-erzieherischen und mütterlichen Handelns in beiden Bereichen. Elisabeth thematisiert an mehreren Stellen im Interview, zu wenig Zeit für ihre eigenen Kinder zu haben aber auch zu wenig Zeit für die Kinder in der Einrichtung zu haben. In beiden Bereichen genügt sie selbst ihren Idealvorstellungen nicht. Ein Begründungsversuch für Elisabeths Unzufriedenheit in der Einrichtung

ist die Thematisierung unzureichender Rahmenbedingungen. Ihrem Lebensentwurf als christliche Familienmutter entsprechend führt sie aus, dass sie der Zeit, die sie für ihre eigenen Kinder aufwendet, Priorität gegenüber ihrer Berufstätigkeit einräumt. Dass die wechselseitige Durchdringung ihrer familialen Mutterrolle und ihrer Erzieherinnenrolle von ihr nicht hinreichend reflektiert ist, zeigt sich an der sprachlichen Darstellung ihrer jeweiligen Idealvorstellungen. Als Erzieherin möchte sie den Beruf solange wie möglich ausführen und die ihr als Erzieherin anvertrauten Kinder ins Leben begleiten. Dabei möchte sie ihren Anspruch, auf die jeweilige Individualität des Kindes einzugehen, gerecht werden. Sie resümiert, diesem Anspruch nicht gerecht zu werden und formuliert, dieses Ideal dennoch beibehalten zu wollen. Als Mutter möchte sie mehr Zeit für ihre Kinder haben, gleicht ihre Mutterrolle mit ihrer eigenen Mutter ab und schlussfolgert, ihrem Anspruch nicht gerecht zu werden. Elisabeth wird demnach weder im erzieherischen Handeln als Mutter noch im erzieherischen Handeln als Erzieherin ihren Idealen gerecht. Dabei sieht sie nicht, wie beide Bereiche aufeinander bezogen sind und sie in die Berufsfalle der Überlastungsverlaufskurve geriet. Durch die enge Verknüpfung von Mutter- und Erzieherinnenrolle hat Elisabeth nicht vergegenwärtigt, dass eine Erzieherin über die Gefühlsarbeit hinaus noch andere Aufgaben erfüllen muss. Elisabeth erkennt nicht, welche Gefahren im Konzept der professionellen Mütterlichkeit liegen. Dass Familie und Beruf von ihr die gleichen Ressourcen der Mütterlichkeit fordern, nimmt Elisabeth als latente Überlastung wahr, kann jedoch aufgrund fehlender professioneller Reflexion die von sich selbst abgeforderte doppelte Mütterlichkeit nicht als dominante Quelle des Verlaufskurvenpotentials ausmachen.

Wie bereits ausgeführt, ist die religiöse Entwicklung Elisabeths ein wichtiger Gesichtspunkt ihrer biographischen Entwicklung, der maßgeblichen Einfluss auf ihre Berufswahl als Kinderdiakonin hatte und darüber hinaus eine Quelle ihres beruflichen Selbstverständnisses ausmacht.

Elisabeth wächst in einer christlichen Familie auf, diese Einsozialisation in das religiöse Leben geschieht von Elisabeth eher unreflektiert. Als Kind und Jugendliche nimmt sie einerseits genervt und mitunter auch widerwillig an den religiösen Angeboten und Veranstaltungen, wie Christenlehre und Gottesdienst, teil. Andererseits verkörpert Elisabeths eigene Erzieherin im Kindergarten eine von ihr als idealer Erzieherin wahrgenommene Haltung, die religiös pietistische Elemente enthält und die von Elisabeth später übernommen werden. Der in der Pubertät beginnende und sich in der Ausbildung zur

Kinderdiakonin fortsetzende biographische Wandlungsprozess umfasst eine tiefe Glaubenserfahrungen als Sinnquelle und Lebensfundament sowie einen daraus resultierenden christlichen Lebensentwurf, der den Willen zur bewussten Glaubensweitergabe in allen Lebensbereichen einschließt. In der Übernahme einer protestantischen Typologie – als Vorrat an Kategorisierungen, die im protestantischen Pietismus vorhanden sind und die eine spezifische Sichtweise der Welt darstellen – spiegelt sich ihr religiöses Selbstverständnis, das handlungsleitende Funktion sowohl im beruflichen als auch privaten Umfeld hat. Dieses religiöse Selbstverständnis ist die maßgebliche Sinnquelle aller Lebensbereiche Elisabeths. Die vollständige Einbettung der beruflichen Identität in ein umfassendes religiöses Selbstverständnis birgt sowohl Chancen als auch Gefahren. Als Chance kann die pädagogische Arbeit auf der Grundlage eines christlichen Menschenbildes mit den so thematisierten Wertvorstellungen menschlichen Zusammenlebens betrachtet werden. Problematisch kann in konkreten pädagogischen Situationen mit Kindern die von Elisabeth im Interview verwendete höherprädikative pietistisch-religiöse Rhetorik sein. Inwieweit diese protestantische Typologie in die Alltagskommunikation Elisabeths eingedrungen ist, ist nicht abschließend auszumachen. Die damit verbundenen Gefahren der Überforderung ihrer selbst als auch ihrer Mitmenschen sind von Elisabeth noch nicht in vollem Umfang reflektiert und können als Quelle eines Verlaufskurvenpotentials identifiziert werden, das durch die spezifische Form der Religiosität entsteht. Der pietistischen Rhetorik inhärent ist die Akzeptanz vorgegebener Konstellationen und Obrigkeiten als gottgegeben im Zusammenhang mit einem hohen Fehler- und Sündenbewusstsein der Gläubigen. Eine Gefahr dieser defizitär-sündigen Selbstsicht liegt im Verlust der Gelassenheit, Unbefangenheit und des natürlichen Gefühls von Lebensfreude, die notwendig ist, um pädagogische Beziehungen zu entfalten.

Die biographische Verlaufskurvenentwicklung Elisabeths hat drei Quellen:

*1. Die emotionale Überforderung im Erzieherinnenberuf, die Elisabeth vereinnahmt:*

Zwischen der persönlich-individuellen und der professionellen Identität entsteht eine Einheit (Hughes 1971). Die Folge ausschließlich professionellen Agierens, bei dem immer emotional abgewogen reagiert werden muss, ist eine Überforderung und eine Gefahr des Ausbrennens.

Andererseits kann aber auch die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die professionelle Identifizierung zwischen individueller Biographie und Beruflichkeit eine Bereicherung für Elisabeths privates Umfeld sein kann (ebd.). So kann die Beruflich-

keit einer professionellen Erzieherin, durchaus eine zusätzliche Kraftquelle persönlichen Handlungspotentials sein und umgekehrt die Rolle der Familienmutter zusätzliche Kraft hervorbringen und beides ein zusätzliches Entwicklungspotential hervorrufen. Die Bedingung der Entfaltung dieses auf Durchdringung der individuellen und professionellen Identität beruhenden Entwicklungspotentials ist die professionelle Reflexion, bei der die Abgrenzung der privaten und beruflichen Rolle vorgenommen wird bzw. bei der die unauflösliche Paradoxie der Schwierigkeit der vollständigen Rollenabgrenzung als solche erkannt wird. Über eine Trennung der familialen Mutterrolle und der beruflichen Erzieherinnenrolle findet von Elisabeth allerdings keine ausreichende Reflexion statt

2. *Ihre familiäre Belastung durch ihre vier Kinder:*

Ihre vier Kinder, so reflektiert sie, sind insofern eine Belastung für sie, dass wenn die Kinder groß sind, sie sich um ihre Mutter kümmern kann. Elisabeth will eine gute Mutter sein, spricht aber wenig davon, dass die Kinder auch Freude machen, dass sie ihr Kraft geben.

Die Rolle, die Elisabeths Ehemann und Vater der Kinder einnimmt, ist unklar. Er ist wie Elisabeth protestantisch-pietistisch und es ist davon auszugehen, dass es auch sein Wunsch war, vier Kinder zu haben. Er könnte vieles an der Gefahr des emotionalen Ausbrennens Elisabeths abwenden, indem er sich selbst stark in die Familie einbringen würde. Es stellt sich die Frage, welche Rolle er als Vater der Kinder spielt. Lediglich bei der Instrumentalerziehung der Kinder wird er von Elisabeth im Interview thematisiert. Möglicherweise wird er von Elisabeth bei der Kindererziehung verdrängt, so dass er kaum Gelegenheiten hat, sich umfassender um die Kinder zu kümmern.

3. *Elisabeths pflegebedürftige Mutter, die in einem Pflegeheim ist.*

Elisabeth selber sieht sich zur Pflege ihrer Mutter in ihrem häuslichen Umfeld nicht in der Lage, da sie gezwungen ist, berufstätig zu sein und ihre eigenen Kinder sie brauchen. Dass die Pflege Elisabeth zukommt, begründet sie damit, dass ihre Mutter für sie als Kind immer dagewesen sei. Elisabeths Dilemma besteht in der moralischen Verpflichtung zur Pflege ihrer Mutter und dem Wissen, dass diese Pflege ihre Kräfte übersteigen würde.

Elisabeths Ausführungen deuten auf einen Prozess der Selbstreflexion und auf eine Auseinandersetzung hin, wenn sie sagt, sie müsse an sich selbst arbeiten, um die Situation der Heimunterbringung ihrer Mutter zu akzeptieren.

So ist es denkbar, dass die Heimunterbringung durchaus auch eine positive Seite für Elisabeth haben könnte. Sie hat eine sehr enge Bindung an ihre Mutter, durch die sie an das Vorbild ihrer Mutter gebunden ist. Diese extreme Mutterbindung Elisabeths stellt für sie eine Belastung dar. Ihre Mutter verkörpert für Elisabeth ein ideales Mutterbild, das sie auch ihren Kindern gegenüber versucht zu erfüllen. Wenn ihre Mutter auf Distanz ist, birgt das auch eine Chance für die Beziehung zwischen Mutter und Tochter. Da sie erzwungenermaßen ihre Mutter nicht ständig um sich hat, eröffnet sich die Möglichkeit einer reflektierten, distanzierteren Betrachtung dieser engen Bindung mit der Chance einer Loslösung dieser engen Bindung zur Mutter. So könnte Elisabeth sich und ihrer Mutter, die sie bisher als Übermutter betrachtet, vermutlich besser gerecht werden.

Elisabeth möchte die Erziehung ihrer Kinder und die Pflege ihrer Mutter perfekt bewältigen. Sie orientiert sich dabei am Vorbild ihrer Mutter, die das alles geschafft hat. Dass nicht ganz perfekte Lösungen auch gut sein können, fällt Elisabeth schwer zu akzeptieren und erhöht das dreifache Verlaufskurvenpotential.



### **III. Theoretische Implikationen und Aspekte beruflicher Handlungswirklichkeit**

#### **4 Berufsidentifizierung im Erzieherinnenberuf aus biographieanalytischer Sicht**

##### **4.1 Unterschiedliche Konzeptionen vom Erzieherinnenberuf (C.N.)**

In Kindertagesstätten gibt es offensichtlich unterschiedliche Bilder, respektive Vorstellungen, vom Beruf einer Erzieherin, die jeweils realisierbar sind und von Erzieherinnen ausgefüllt werden. Die meisten Erzieherinnen haben eine Vorstellung von ihrem Beruf, bei der sie den Kindern in erster Linie zu einer ganzheitlichen Entwicklung verhelfen wollen. Die Vermittlung spezifischer Wissensbestände an die Kinder spielt dabei keine wesentliche Rolle. Es gibt aber auch Erzieherinnen, die sich daran orientieren, Wissensbestände an die Kinder zu vermitteln. Sie haben oftmals ein Berufsbild, das an den Anforderungen der Schule ausgerichtet ist. Andere Erzieherinnen legen ihren Fokus auf Kinder, die jünger als drei Jahre sind und stellen dabei pflegerische Aspekte in den Vordergrund ihres Berufsbildes. Wieder andere Erzieherinnen haben eher eine therapeutische Orientierung. Sie fassen ihren Beruf der Erzieherin im Sinne therapeutischer Interventionen auf, die auf der Grundlage ihrer diagnostischen Fähigkeiten Förderungsschwerpunkte bei Kindern setzen. Eine weitere im empirischen Datenmaterial vorzufindende berufliche Orientierung der Erzieherinnen ist ein Berufsverständnis von Organisationsgestalterinnen.

##### *1. Ganzheitliche Entwicklung des Kindes*

Die wohl am häufigsten vorkommende berufliche Orientierung im Erzieherinnenberuf ist die mit dem Fokus auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes. Im Folgenden werden die damit verbundenen Implikationen nachgezeichnet. Erzieherinnen mit diesem Berufsbild betrachten als wichtigste Bedingung einer umfassenden Entwicklung der Kinder, dass die Kinder Freude im Kindergarten haben und sich dort wohlfühlen. Wenn die Kinder in einer für sie angenehmen, anregenden und angstfreien Umgebung sind, können sich ihre Entwicklungspotentiale entfalten. Im Alter von null bis sechs Jahren ist das Entwicklungspotential eines Kindes am umfassendsten in der Ontogenese. Entwicklungsprozesse vollziehen sich rasant. Kinder machen in verschiedenen Spielfor-

men, in denen sie allein, zu zweit oder in der Kindergruppe spielen, primäre Erfahrungen unterschiedlichster Art. Die ganzheitliche Entwicklung von Kindern bezieht sich auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes. Alle Bereiche, sowohl die kognitive als auch die psychische sowie die soziale und die motorische Entwicklung sind gleichermaßen wichtig für das Kind. Diese primären Erfahrungen, die die Kinder durch eigenes Tun, Aktivitäten und den Einsatz ihres Körpers gewinnen, sind wichtig für die Entwicklung des Kindes als Subjekt. Durch das Spiel und die Interaktion mit Anderen lernen Kinder miteinander umzugehen. Im Spiel können Kinder üben, Konflikte zu lösen, Rollen zu übernehmen und Regeln anzuerkennen sowie Verantwortung zu übernehmen. Kinder entwickeln sich vor allem durch aktive Selbsttätigkeit und können sich so über die Produkte der Tätigkeit mit sich selbst identifizieren. Für die soziale Entwicklung sind die Erfahrungen, die Kinder im Zusammenleben mit anderen Kindern und Erwachsenen machen, ausschlaggebend. Ein Kind lernt, auf Veränderungen seiner Umwelt zu reagieren, auf sie einzuwirken und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Ein Kind soll Selbstvertrauen, Risikobereitschaft und Durchhaltevermögen sich selbst und seiner Umwelt gegenüber erlernen. Die kognitive Entwicklung ist abhängig von der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit den Objekten seiner Umwelt. Durch die Bewältigung von routinemäßigen Alltagssituationen und von außerplanmäßigen Situationen gelangt das Kind zu allgemeinem Wissen über sich selbst und seine Umwelt. Kinder sammeln selbstständig Erfahrungen, indem sie Objekte der Umwelt erforschen. Ganzheitliche Entwicklung bedeutet, Sinnesreize aufzunehmen, zu sortieren, in sinnvolle Zusammenhänge zu bringen und abzuspeichern. Neue Informationen sollen mit dem Erfahrungsschatz immer wieder abgeglichen, verändert, erweitert oder bestätigt werden.

## *2. An der Schule orientierte Wissensvermittlung*

In der Tradition der DDR-Pädagogik gehörte der Kindergarten zum Bildungssystem. Für den Kindergarten relevante Wissensbestände waren damals im Erziehungs- und Bildungsplan festgeschrieben und wurden den Kindern verpflichtend in sowohl inhaltlich als auch zeitlich vorgeschriebenen Beschäftigungseinheiten übermittelt. Mit der damit verbundenen inkorporierten Haltung, bei der das Kind als zu veränderndes Objekt von Erziehungsbemühungen betrachtet wird, arbeiten Erzieherinnen auch heute. Die nach dem Transformationsprozess veränderte Pädagogik hin zur Betrachtung des Kindes als eigenaktives Subjekt änderte bei einer Vielzahl der Erzieherinnen in der Alltagsgestaltung wenig. Erzieherinnen arbeiteten mit einer Angebotspädagogik, bei der sie in

Beschäftigungseinheiten Wissen vermitteln. Insbesondere im letzten Kindergartenjahr, im sogenannten Vorschuljahr, werden die Kinder auf die Schule vorbereitet. Es werden Schreib- und Rechenübungen sowie Sachkundeeinheiten in Angeboten vermittelt. Der in der Debatte um die Professionalisierung der frühkindlichen Pädagogik eingeführte Bildungsplan in Thüringen stärkte überraschenderweise auch die Erzieherinnen, die bisher in ihrem Berufsverständnis mit dem Schwerpunkt der Wissensvermittlung gearbeitet hatten. Der Bildungsplan wurde in identischer Weise, wie der in der DDR geltende Bildungsplan gelesen und so für die pädagogische Arbeit interpretiert. Aus Sicht der Erzieherinnen war es in der Retrospektive sinnvoll, ihre Arbeitsweise nicht – gegen die nach der Wende geforderte – geändert zu haben. Der Bildungsbegriff bekam mit der Einführung der Bildungspläne Hochkonjunktur und überlagerte den der Erziehung im Fokus der Elementarpädagogik. Dass der Bildungsbegriff umfassend definiert wird und über die Betrachtung des ausschließlich kognitiven Bereiches von Wissenserwerb weit hinaus geht, ist bisher in der Alltagsgestaltung der Erzieherinnen, deren Orientierung auf Wissensvermittlung im Elementarbereich liegt, kaum erfasst.

### *3. Kinder unter drei Jahren*

Wiederum in der Tradition der DDR-Pädagogik begründet, liegt der Fokus von einigen Erzieherinnen auf der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. In der DDR wurden Erzieherinnen nicht wie in der Bundesrepublik für den Altersbereich von 0-27 Jahren ausgebildet, sondern die Ausbildung war nach Altersbereichen der Kinder gegliedert. Die Krippenerzieherinnen waren für Kinder im Alter von sechs Wochen bis drei Jahren zuständig. Diese Ausbildung hatte im Unterschied zur Ausbildung der Kindergärtnerinnen, die für ein Alter der Kinder von drei bis sechs Jahren ausgebildet wurden, einen hohen Anteil pflegerischer Inhalte. Die Krippen gehörten in der DDR nicht zum Bildungssektor, sondern zum Gesundheitssektor. Der Fokus der Krippenerzieherinnen lag auf pflegerischen Aspekten und dem Erlernen von Kulturtechniken. Das „Trockenwerden“, das Essen mit Besteck und das Erlernen der Sprache waren Erziehungsziele der Krippenerzieherinnen. Die Krippen wurden Anfang der 1990er Jahre, bis auf wenige Ausnahmen, in den neuen Bundesländern geschlossen. Die Krippenerzieherinnen bekamen nach der 100-Stunden-Anpassungsqualifikation die staatliche Anerkennung als Erzieherinnen und konnten im Elementarbereich arbeiten. In der Praxis kam es zu Unsicherheiten bei den Krippenerzieherinnen, die nun im Elementarbereich arbeiten sollten. Ihnen fehlte insbesondere die methodische Ausbildung für die Arbeit mit Kindern im

Kindergarten. Auch nach vielen Jahren Berufspraxis im Kindergarten sprechen die Erzieherinnen davon, mit den „Großen“ nicht arbeiten zu können. Ihre Präferenz liegt nach wie vor bei den „Kleinen“. Die Krippenerzieherinnen fühlten sich am wohlsten, wenn sie in der Einrichtung eine homogene Gruppe installieren konnten, in der die jüngsten Kinder betreut wurden. Diese Erzieherinnen fühlen sich den Aufgaben mit den älteren Kindern nicht gewachsen, sie möchten sich weiterhin dem basalen Bereich widmen und Kinder auf die Zeit im Kindergarten vorbereiten. Krippenerzieherinnen sprechen ähnlich wie Kindergärtnerinnen davon, Kinder zur Selbstständigkeit zu erziehen. Dabei geht es meist darum, Kinder für die nächstfolgende pädagogische Einrichtung vorzubereiten. Ein Kind soll möglichst mit Fertigkeiten ausgestattet werden, damit es sich ohne Umstände in der nachfolgenden Einrichtung in die Gruppe integrieren kann. In der Krippe bedeutet Selbstständigkeit demnach, „trocken zu sein“, mit Besteck allein essen zu können und über einen altersentsprechenden Wortschatz zu verfügen.

#### *4. Therapeutische Orientierung*

Darüber hinaus gibt es Erzieherinnen mit einer eher therapeutischen Orientierung. Diese ist vor allem bei Erzieherinnen vorhanden, die eine Zusatzqualifikation in einem therapeutischen Beruf haben, wie beispielsweise Motopädie, Logopädie, Ergotherapie, Musiktherapie oder Heilpädagogik. Je nach Zusatzqualifikation bringen die Erzieherinnen ihr spezifisches Wissen in ihre pädagogische Arbeit ein. Der Fokus der Erzieherinnen mit therapeutischer Orientierung liegt meist auf den Defiziten eines Kindes. Sie möchten dem Kind durch ihre Interventionen in seiner Entwicklung helfen. Häufig geht die therapeutische Berufsorientierung mit einem Normalitätsverständnis einher, das davon ausgeht, Kinder durch gezielte Angebote in einem spezifischen Bereich besonders zu fördern. Meist geht es bei den Angeboten darum, Kinder einer Altersgruppe auf einen vergleichbaren Entwicklungsstand zu bringen. Kindern sollen in späteren pädagogischen Einrichtungen Stigmatisierungserfahrungen erspart werden. Erzieherinnen mit einer verstärkt therapeutischen Ausrichtung ihres Berufes erzählten häufig von biographischen Erfahrungen mit Entwicklungsverzögerungen und Auffälligkeiten oder Behinderungen von Geschwistern oder anderen nahen Verwandten.

#### *5. Berufsorientierung der Organisationsgestalterin*

Ein weiteres verbreitetes Berufsverständnis ist das der Organisationsgestalterin. Die Organisation der Institution Kindertagesstätte ist kontinuierlich komplexer geworden.

Die meisten Einrichtungen sind an große Träger gebunden, die immer weniger in der Lage sind, eine flexible Grundbasis bereitzustellen. Im Fokus steht vielmehr die Kostenkontrolle, bei der nach Möglichkeit jeder einzelne Schritt berechenbar und finanziell bewertbar sein soll. Diese generelle Tendenz wird mit bürokratischer Kategorisierung beschrieben.

Auf der anderen Seite ist die Organisation der Institution Kindertagesstätte das Instrument, das den Erzieherinnen ermöglicht, professionell zu arbeiten und kreativ zu sein. Eine Erzieherin braucht die funktionierende Organisation des Kindergartens, eine Leiterin, die die Einrichtung darstellen kann und verlässliche Abläufe schafft, so dass sich eine Erzieherin flexibel einfügen kann und kreatives Arbeiten zugelassen wird. Die Organisationsform einer Kindertagesstätte ist meist auch durch den pädagogischen Ansatz geprägt, so dass die Gestaltung der Organisation pädagogisch durchdacht ist. Die Organisation wird dann zum Instrument einer pädagogischen Gestaltung.

Einerseits wird die Organisation von vielen Professionellen als feindlich oder bedrohlich angesehen und man versucht sich als Erzieherin anzupassen. Andererseits gibt es aber auch Erzieherinnen, die grundlegend überlegen, wie die Organisation ihren Bedürfnissen entsprechend mitzugestalten ist.

Im empirischen Material lässt sich aufzeigen, dass es Erzieherinnen gibt, die als Organisatorinnen an unproblematischen Abläufen der Einrichtung interessiert sind und weniger an pädagogischen Fragestellungen. Häufig ist diese Orientierung bei Einrichtungsleiterinnen verbreitet. Ihr Fokus liegt dann weniger auf der pädagogischen Arbeit mit den Kindern, sondern vielmehr bei der Gestaltung und der Organisation der gesamten Kindertagesstätte. Dabei stehen die Organisation und die Vernetzung mit kommunalen Netzwerken und die Kontakte zu den Trägern im Vordergrund. Es geht dabei um reibungslose Abläufe innerhalb der Einrichtung. So werden beispielsweise die Dienstpläne weniger nach den Bedürfnissen der Kinder und Erzieherinnen gestaltet, sondern eher nach strukturellen Vorteilen erstellt. Die Kinder müssen sich nach den Abläufen der Kindertagesstätte richten. Die Erzieherin als Organisationsgestalterin gründet ihre „kleine soziale Welt“, in der sie die Einrichtung nach ihren Vorstellungen einrichtet. Die Tagesabläufe folgen bei der Organisationsgestalterin einer Institutionslogik. Auffallend ist an der Sprechweise dieser Erzieherinnen, dass sie von „meiner Einrichtung, meinen Kindern, meinen Eltern“ sprechen. Individuelle Bedürfnisse von Kindern, Kol-

leginnen oder Eltern können nur dann berücksichtigt werden, wenn sie die Planung der funktionierenden Organisation nicht beeinträchtigen.

Es gibt ebenso Erzieherinnen, bei denen pädagogische Absichten im Vordergrund stehen, die aber vor der organisatorischen Gestaltung Angst haben und sich nicht vorstellen können, Leiterin einer Kindertagesstätte zu werden. Ihnen mangelt es an der Vorstellungskraft, dass mit einer umsichtigen organisatorischen Gestaltung einer Einrichtung auch die pädagogischen Abläufe gestaltet werden können und es so zu einem produktiven Zusammenwirken beider Komponenten kommt.

Wieder andere im empirischen Material zu findende Erzieherinnen haben die Organisationsstrukturen ihrer Einrichtungen geschaffen, in denen sie ihre professionellen pädagogischen Interessen umsetzen können. Sie haben es geschafft, gemeinsam mit dem Team die Einrichtung so umzugestalten, dass sie ihre pädagogischen Grundsätze kreativ umsetzen können.

Insbesondere bei Erzieherinnen, bei denen eine hohe Identifikation mit der pädagogischen Arbeit mit Kindern zu finden ist, gibt es eine Tendenz der abweisenden Haltung gegenüber der Organisation. Die Organisation schafft in ihren Augen ein extrem starres Gerüst, in dem die Erzieherinnen funktionieren müssen. Viele Erzieherinnen erfahren das als begrenzenden oder behindernden Rahmen.

Bei den beschriebenen unterschiedlichen Berufsorientierungen geht es nicht um einen ideologischen Kampf „des besser oder schlechter“ einzelner Ausprägungen, vielmehr haben all diese Bilder einen Platz in der Alltagsarbeit des Kindergartens. Jede der Erzieherinnen trägt alle Ausprägungsteile in unterschiedlicher Gewichtung in sich. Die beschriebenen Orientierungen stellen jeweils eine dominante spezifische Orientierung als eine Komponente eines Gesamtbildes dar.

#### **4.2 Motivation für den Beruf der Erzieherin als Evidenzerlebnis (M.S.)**

Die Berufswahl stellt für die Berufsgruppe der Erzieherinnen ausgesprochen häufig ein Evidenzerlebnis dar, ähnlich wie es von Berufsgruppen der Ärztinnen, Lehrerinnen oder Krankenschwestern bekannt ist. Es sind Berufsgruppen, deren Protagonisten angeben, sich nichts anderes vorstellen zu können als den gewählten Beruf auszuüben und schon in ihrer Kindheit diesen quasi alternativlosen Berufswunsch hatten. Gemeinsam ist all diesen Berufsgruppen, dass sie mit Menschen arbeiten. Bei der Berufsausübung wird eine Unterstützung für andere Menschen geleistet, jeweils als Erziehung, Therapie oder

Hilfe anderer Art. Die genannten Berufe haben eine besondere Anziehungskraft, da ihre Akteure das Wohl anderer Menschen im Blick haben können und Unterstützung leisten können. Diese Formen der Arbeit mit Menschen sind außerdem hochgradig mit moralischen Werten besetzt – all das macht sie außerordentlich anziehend. Darüber hinaus sind es insofern attraktive Berufe, da sie jedermann kennt. Sie sind so elementar, dass schon ein Kind sie kennt und Vorstellungen mit den Berufen einer Ärztin, einer Erzieherin, einer Lehrerin oder einer Krankenschwester verbindet und diese Berufsrollen häufig von Kindern in Rollenspielen nachgeahmt werden. Damit wird deutlich, dass diese Berufe in der Lebenswelt der Kinder vorkommen und darin abgebildet werden. Anders ist das bei dem Beruf der Sozialarbeiterinnen. Obwohl der Sozialarbeiterinnenberuf eine ähnliche Attraktivität haben könnte, kommt die Berufswahl in den Lebensgeschichten von Sozialarbeiterinnen nicht als Evidenzerlebnis vor. Die Gründe für die geringere Attraktivität liegen darin, dass ein Kind diesen Beruf normalerweise nicht kennt, da es in der Regel weniger Sozialarbeiterinnen begegnet, als Vertreterinnen der vorgenannten Berufe. Und zum anderen gibt es möglicherweise die Angst, dass sich durch die Arbeit mit stigmatisierten Gruppen die Ausgrenzung auf die Sozialarbeiterinnen selbst überträgt.

Die Berufe der Erzieherin, Ärztin, Lehrerin oder Krankenschwester sind nicht zuletzt deshalb attraktiv, da eine als relativ hochwertig und interessant eingeschätzte Ausbildung durchlaufen werden muss. Es sind Berufe, die höhere Ausbildungen erfordern. Das Studium der Medizin und das Studium eines Lehramtes setzen eine allgemeine Hochschulreife voraus, wobei bei den Ausbildungen zur Erzieherin oder Krankenschwester die Zugangsvoraussetzungen mit der mittleren Reife erfüllt sind und in eine Fachschulausbildung münden. Die Zugangsvoraussetzungen werden von Kindern, die Berufswünsche formulieren, jedoch erst im späteren Schulverlauf mit den tatsächlichen Realisierungsbedingungen abgeglichen. In der DDR haben sowohl Kindergärtnerinnen als auch Krankenschwestern ein Fachschulstudium absolviert (vgl. Abschnitt 1.2.1). Die genannten Berufsgruppen verfügen über Wissensbestände, die vom Alltagswissen abgegrenzt sind. Die Protagonisten heben sich unter Umständen gegenüber anderen Menschen hervor, was sich zum Machtgefühl anderen Menschen gegenüber steigern kann. Dieses Sonderwissen ist mit einem Prestigewert verbunden und ist eine besondere Mischung aus spezialisierten Wissensbeständen und diffusen Wissensbeständen. *Talcot*

*Parsons* hat in verschiedenen Arbeiten die Mustervariablen, *pattern variables*<sup>119</sup> (*Parsons/Shils* 1951: 76ff.) entwickelt. Eine der fünf von *Parsons* beschriebenen Orientierungsalternativen in den *pattern variables* ist die Dichotomie einer Handlung zwischen Spezifität und Diffusität. Soll mit meinem Handeln der Andere als „ganzer Mensch“ angesprochen werden – diffuse Orientierung – oder hat mich der Andere in der gegebenen Situation ausschließlich als Träger einer spezifischen Rolle zu interessieren – spezifische Orientierung. Die Mischung von spezifischen Wissensbeständen, die auch mehr oder weniger technisch angewendet werden können, und den diffusen Wissensbeständen, mit denen sich die Professionellen um die Gesamtpersönlichkeit kümmern, sind kennzeichnend für die genannten Berufsgruppen. Beispielsweise müssen sowohl Ärztinnen als auch Erzieherinnen spezifisches Wissen, aber auch diffuses Wissen haben, da sie sich um die Gesamtheit des Klienten zu kümmern haben. Insofern sind diese professionellen Berufe von anderen modernen Berufen abgehoben, die spezifisch in ihrem Wissensbestand sind – z.B. muss ein KFZ-Mechaniker ausschließlich spezifisches Wissen bei der Ausübung seines Berufes einbringen. Generell ist festzuhalten, dass die Verantwortung für die Gesamtpersönlichkeit in der Gesamtsituation einer Ärztin für eine Patientin, einer Therapeutin für eine Klientin, einer Lehrerin für eine Schülerin oder einer Erzieherin für ein Kindergartenkind liegt; und das Zusammenwirken des Spezifischen sowie den Gesamtgestalten im Beruf – und Aufgabenfeldes anziehend ist. Die Berufe der Erzieherin, Ärztin, Lehrerin oder Krankenschwester haben eine gewisse Schnittmenge und es scheint so, dass sie eine relativ starke Sogwirkung auf Menschen haben.

Nun soll auf die Spezifik der Berufswahl des Erzieherinnenberufes eingegangen werden. Zunächst einmal sind die Gründe vielschichtig, die beim Erzieherinnenberuf das Evidenzerlebnis ausmachen. Erzieherinnen haben eine besondere Affinität zu Kindern. Sie haben selbst als Kind mit den kleineren Nachbarskindern oder mit eigenen jüngeren Geschwistern erfahren, wie es ist, sich mit jüngeren Kindern zu befassen. In gewisser Weise haben Mädchen von ihrer Mutter und Großmutter vorgelebt bekommen, wie man mit Kindern umgeht. Die Selbstevidenz des Erzieherinnenberufes liegt darin, dass Kinder schon in einem sehr jungen Alter erleben, was es für ein Beruf ist und der Beruf in der Lebenswelt der Kinder erfahrbar ist. Kinder erleben ihre Erzieherin und im Spiel

---

<sup>119</sup> Die „*pattern variables*“ sind fünf zweigeteilte Entscheidungsalternativen, bei denen ein Mensch bei jeder Handlung bewusst oder unbewusst wählen muss bzw. jede Handlung anhand dieser Variablen analysiert werden kann (*Parsons/Shils* 1951: 76ff.).



wird die Rolle der Erzieherin vom Kind übernommen. Dadurch übernimmt es auch die Perspektive dieser Erzieherin. Das Kind denkt im Rollenspiel von ihrem Standpunkt aus und antizipiert ihr Verhalten. Der Psychoanalytiker *Sullivan*<sup>120</sup> nennt solche Erwachsene die signifikanten Anderen: „Indem sich das Kind mit signifikanten Anderen identifiziert, bildet es für sich eine plausible Identität aus, aber es ist eine Identität, die die Haltungen dieser Anderen spiegelt“ (Abels 2010: 28).

Eine besondere Stärke des Berufsbildes Erzieherin ist, dass es die Selbstevidenz der Berufswahl gibt. Durch den Realitätsbezug und die Praxisnähe der eigenen Erfahrungen bringen Berufsanwärterinnen eine gute Berufsmotivation und damit verbunden eine tragende Sinnquelle der späteren Berufsausübung mit. Mädchen werden meist spätestens in der Latenzzeit mit den Aufgaben befasst, Kinder zu betreuen, auf jüngere Geschwister oder Nachbarskinder aufzupassen. Die Standardfigur ist die ältere Schwester, die auf die jüngeren Geschwister aufpassen muss und die mehr oder weniger selbstverständlich in eine erziehende Rolle hineinwächst. Ein Mädchen macht dann rasch die Erfahrung, dass sie mit der Betreuung von jüngeren Kindern umgehen kann; daraus erwächst eine Freude, sie wird auch gelobt und belohnt dafür. Mädchen identifizieren sich mit der Rolle der Mutter und die Vorstellung, diese später als Beruf ausüben zu können, entwickelt sich stetig weiter. Die Erzieherinnenrolle wird dann meist unter der erlebten Mutterrolle subsumiert. Da die eigene Mutter zu Hause als Milieugestalterin erlebt wird, weiß ein Mädchen relativ früh, dass diese Rolle der Milieugestaltung mit einer Machtposition verbunden ist. Im Erleben der Tochter wird das „Reich“ der Familie nach den Vorstellungen der Mutter gestaltet und es entsteht ein System, was nach außen hin abgeschlossen ist. Ähnlich der Familie ist auch die Institution Kindergarten ein geschlossenes System, in dem man sich auf die soziale Welt des Kindergartens konzentrieren kann. Die Erzieherin ist die Milieugestalterin – angefangen von der Raumgestaltung über die Spielgestaltung bis hin zur Gestaltung der Tagesstruktur. Darüber hinaus sind in weiten Teilen des Kindergartenalltages ausschließlich Kinder die Interaktionspartner von Erzieherinnen. Die Auseinandersetzung mit Erwachsenen und der realen Erwachsenenwelt ist auf den meist knappen Austausch mit Kolleginnen und mit den Eltern der Kinder beschränkt.

---

<sup>120</sup> Der Begriff „signifikanter Anderer“ wurde häufig dem Soziologen *George H. Mead* zugeschrieben. Der Begriff findet sich aber nicht bei ihm, sondern wurde von dem amerikanischen Psychoanalytiker *Harry Stack Sullivan* in den 1940er Jahren entwickelt. Populär wurde der Begriff bei *Berger* und *Luckmann* in den 1970er Jahren.

Außerdem haben Erzieherinnen als Kind oder Jugendliche die Erfahrung gemacht, dass sie im Spiel die Rolle des Spielgestalters eingenommen haben und somit wichtige Voraussetzungen dafür geschaffen haben, Spiele anzuleiten. Eine andere Erfahrung in ihrer Kindheit war es, während des Spiels schlichten zu können. Vorstellbar ist, dass es Kinder gibt, die es intensiv erleben, Spiele in besonderer Weise zu gestalten.

Es stellt sich die Frage, inwieweit das Evidenzerlebnis der Berufswahl zur Erzieherin weiblich konnotiert ist. Derzeit üben überdurchschnittlich viele Frauen (96 Prozent/Stand 1. März 2012) den Beruf der Erzieherin aus (Statistisches Bundesamt 2012: 24). Es liegt nah, anzunehmen, dass Mädchen besonders stark mit erzieherinnenadäquaten Aufgaben schon in der frühen Kindheit vertraut werden und deshalb bei Mädchen verstärkt der Berufswunsch vorzufinden ist. Die geschlechtsspezifische Erziehung von Mädchen und Jungen hat Einfluss auf die jeweilige Geschlechtsidentität. Geschlechtsstereotype, also fest verankerte allgemeine Vorstellungen über typisch weibliche und männliche Eigenschaften und Verhaltensweisen spielen beim Verhältnis der Frauen- und Männerquote im Erzieherinnenberuf eine Rolle. Frauen werden z.B. stereotypisiert als emotional, gefühlvoll, abhängig, verletzlich, passiv, schwach, unterlegen, sanft und intuitiv. Die Grundlagen der Geschlechtsidentität werden in der frühen Kindheit gebildet. Der Einfluss der Eltern ist dabei zentral. So zeigen Mütter geschlechtsspezifisches Verhalten besonders dann, „wenn es darum geht, kleine Mädchen ‚weiblich‘ anzuziehen und ‚herauszuputzen‘ (Röckchen, Schleifchen, Löckchen) und sie zu sanfterem und rücksichtsvollerem Verhalten als Jungen anzuleiten“ (Bründel/Hurrelmann 1999: 14). Diese Tendenz des geschlechtsspezifischen Verhaltens wird in Kindertageseinrichtungen von Erzieherinnen im Umgang mit Jungen und Mädchen fortgesetzt. „Das Miteinander der Jungen ist auf Durchsetzung und Unter- bzw. Überordnung ausgerichtet. Bei Jungen gibt es viel häufiger als bei Mädchen einen Anführer, einen Boss, einen, der das Sagen hat“ (ebd.: 37). Mädchen erhalten am häufigsten Aufmerksamkeit und Lob für Gehorsam und Hilfsbereitschaft, Jungen erhalten öfter Aufmerksamkeit und Tadel für schlechtes Benehmen.

Allerdings steigt die Männerquote im Erzieherberuf stetig an und es ist auch bei Jungen ein Evidenzerlebnis der Berufswahl zum Erzieher vorstellbar. Es stellt sich die Frage, welche Bedingungen dafür erfüllt sein müssten. Männer, die Erzieher werden, haben in ihrer Kindheit und Jugend positive Gemeinschaftserlebnisse beim Spielen und bei der Spielanleitung unterschiedlicher Spiele gemacht. Häufig waren es vor allem Phantasie-

spiele, Abenteuerspiele oder Wettkampfspiele, die sie im Kindesalter selbst gespielt haben. Auch im Rahmen von Sportgruppen, z.B. als Trainer, bei der Anleitung von jüngeren Kindern haben männliche Erzieher positive Erfahrungen gemacht. Eine Vielzahl von Männern im Erzieherberuf hat auch die Erfahrung – ähnlich wie Frauen – in der eigenen Kindheit und Jugend auf jüngere Geschwister aufgepasst zu haben oder sich mit Babysitten Geld verdient zu haben. Das veränderte Männerbild, bei dem der Mann nicht ausschließlich über männliche Attribute (abenteuerlustig, aggressiv, vernünftig, dominierend, mutig, stark, entschieden, bestimmt, logisch, unabhängig) definiert wird, fördert den Wunsch von immer mehr Männern im Erzieherberuf arbeiten zu wollen. Kampagnen wie „Mehr Männer in Kitas“ begünstigen ebenso, dass junge Männer das bisher weiblich beherrschte Berufsfeld häufiger in Erwägung ziehen.

Problematisch am Phänomen der Evidenz der Berufswahl Erzieherin und der offenbar nur wenig alternativen Denkmöglichkeiten der Berufsauswahl ist, dass sich die Berufaspirantinnen den Beruf in der Elementarpädagogik allzu oft komplexitätsreduziert und romantisiert vorstellen und diese Vorstellungen vor Beginn der Ausbildung nicht modifiziert werden. Häufig wird der Beruf gewählt, weil die Berufseinsteigerinnen davon ausgehen, die im Berufsalltag benötigten Kompetenzen einer Erzieherin bereits durch ihre bisherigen Erfahrung erlangt zu haben und an Wissenszuwachs nur noch geringe Lerninhalte gebraucht werden. Pädagogischer Input während der Ausbildung wird dabei besonders unterschätzt, da häufig davon ausgegangen wird, dass das notwendige Wissen bereits als Erfahrungswissen vorliegt. Dagegen scheinen die psychologischen Wissensbestände die zu sein, die aus Sicht der Auszubildenden zur Ausübung des Berufes noch fehlen. Psychologische Lerninhalte werden als relevant eingeschätzt. Die Bereitschaft, psychologische Wissensbestände zu erlangen, ist ein Hinweis darauf, dass sich Erzieherinnen von dieser Disziplin Ursachen für bestimmtes Verhalten von Kindern versprechen. Wie im empirischen Material deutlich wurde, ist damit häufig eine unkritische Übernahme psychologischer Wissensbestände durch die Erzieherinnen verbunden, da sie den Eindruck haben, sie bekommen durch die Disziplin der Psychologie Hinweise auf ihnen Unbekanntes und Fremdes, das sie sonst nicht erkennen könnten.

Einerseits bleibt der Berufswunsch aus der Kindheit häufig auch aus dem Grund beständig, weil wenig Beratungsangebote von Eltern oder Berufsberatern für die zukünftigen Erzieherinnen vorgehalten werden. Die Ausbildung wird sowohl von Eltern als auch von Lehrerinnen als interessant und sinnvoll gerade für die spätere Aufgabe als

Mutter angesehen und daher werden auch von Beraterseite bei Mädchen wenig alternative Berufswege aufgezeigt. Andererseits liegt die Selbstverständlichkeit, mit der viele junge Frauen in die Aufgaben des Erzieherinnenberufes hineinwachsen und damit keine Alternativen der Berufswahl haben – trotz aufgezeigter Möglichkeiten von Berufsberatern und möglicher Widerstände der Eltern – an den positiven Erlebnissen, die die zukünftigen Erzieherinnen in der Kindheit und Jugend bei Betreuungsaufgaben hatten.

Ein Problem der alternativlosen Berufswahlentscheidung ist, dass Erzieherinnen, deren Berufswahl evident war, die sich keinen anderen Beruf haben vorstellen können, häufig nicht erkennen können, was das Wertvolle und Faszinierende an ihrem Beruf ist. Dadurch sind Erzieherinnen, deren Berufswahl alternativlos war, allen Formen der Abwertung des Erzieherinnenberufes schutzlos ausgesetzt, wie z.B. der Aussage: „es ist nur ein besserer Mutterberuf“. Dass viele Erzieherinnen sich so schutzlos abgewertet fühlen, könnte auch damit zusammenhängen, dass sie keine Alternativmöglichkeiten vor Augen hatten und nie gezwungen waren, bewusst und spezifisch diesen Beruf in Ablehnung anderer Alternativen auszuwählen.

### **4.3 Haltung der Erzieherinnen zur Ausbildung (C.N.)**

Die Entscheidung, den Beruf der Erzieherin zu ergreifen, ist von unterschiedlichen Gesichtspunkten abhängig, beispielsweise von Zugangsvoraussetzungen, gesellschaftlicher Anerkennung und Aufstiegschancen im Beruf. Die Ausbildung von Erzieherinnen unterliegt einem stetigen Wandel. Die Lehrinhalte, der Berufseinstieg, die Arbeitsmarktchancen, der pädagogische Auftrag und das Bild vom Kind verändern sich und sind wiederum von den gesellschaftspolitischen, ökonomischen oder wissenschaftlichen Kontextbedingungen abhängig. Ein Spezifikum der vorliegenden Studie ist, dass Erzieherinnen in den Fokus genommen wurden, die ihre Ausbildung in der DDR absolviert haben. In vorangegangenen Kapiteln wurde bereits ausführlich über die Ausbildung der außerschulischen pädagogischen Berufe im basalen, elementaren und primären Bereich in der DDR geschrieben. An dieser Stelle der Arbeit werden lediglich noch einmal die Kernelemente aufgegriffen, die der Theoriebildung dienen.

Um in der DDR einen Beruf im pädagogischen Bereich zu erlernen, waren sehr gute bis gute Schulleistungen notwendig. Pädagogische Berufe waren mit gesellschaftlicher Wertschätzung und Anerkennung verbunden, da in der staatlichen Ausbildung die Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit eine wichtige Komponente der Ausbildung war. Die Aufstiegschancen im Beruf waren in der DDR weniger relevant. Im Selbstver-

ständnis der Kindergärtnerinnen und Krippenerzieherinnen absolvierten sie ein Studium (vgl. Abschnitt 1.2.1). Schon damals war die vierjährige Ausbildungsdauer vergleichsweise lang. Neben dem pädagogischen, didaktischen, medizinischen und psychologischen Wissen wurde großer Wert auf die politische Bildung der Absolventinnen gelegt.

Die Berufsmotivation junger Frauen, Erzieherin zu werden, ist meist biographisch begründet. In vielen Fällen haben die Erzieherinnenanwärterinnen schon sehr früh in ihrer Kindheit positive persönlichkeitsstärkende Erfahrungen im Umgang mit jüngeren Kindern gemacht. Ihnen wurden als ältere Schwester, als Babysitterin oder Spielgefährtin mit Kindern aus der Nachbarschaft Verantwortung für jüngere Kinder übertragen. Sie haben sich ausprobieren dürfen und durch die positive Rückmeldung von Kindern und Erwachsenen ihr Talent im Umgang mit jüngeren Kindern zurückgemeldet bekommen. Daraus resultiert die Selbstwahrnehmung, im Umgang mit Kindern sicher zu sein. Die sich daraus ergebende Einstellung zur eigenen Ausbildung besteht nun darin, dass zur Berufsausübung weiteres Wissen nicht erlangt werden müsse. Die Erzieherinnenanwärterinnen schätzen ihr eigenes Handlungswissen vor Beginn der Ausbildung hoch ein. Sie fühlen sich kompetent und versiert im Umgang mit Kindern und in der Betreuung von Kindern. Viele Erzieherinnenanwärterinnen gehen davon aus, während der Ausbildung wenig neues Wissen zu erlangen, da sie eigene Erfahrungen haben. Ihre biographischen Erfahrungen zu Erziehung und Bildung sind maßgeblich für ihre Ausübung des Erzieherinnenberufes. Dass die Anwärtnerinnen das Gefühl haben, bereits Vieles zu wissen und zu können, birgt die Gefahr, dass Lerninhalte von den Auszubildenden keine Relevanz zugesprochen wird. Dieses Phänomen ist bei anderen Ausbildungs- und Studiengängen undenkbar. Keine mathematisch begabte Mathematikstudentin wird der Meinung sein, dass die Inhalte des Studiums ihr bereits vor Studienantritt bekannt sind. Auch meint vermutlich keine Krankenschwesternschülerin, sie wisse und könne das zur Berufsausübung Notwendige.

Alle Erzieherinnenanwärterinnen waren selbst als Kind im Kindergarten und sind mit den Abläufen eines Kindergartens vertraut. Die Tagesstruktur in einem Kindergarten ähnelt der einer Familie. Die Beachtung der Grundbedürfnisse Essen, Schlafen und Sauberkeit sind neben Spielen und Unternehmungen feste Bestandteile des Tagesablaufes. Diese Alltäglichkeit führt dazu, dass sowohl Berufsanwärterinnen, aber auch die Öffentlichkeit der Überzeugung sind, dass es wenig spezifisches Wissen und Können braucht, um den Erzieherinnenberuf ausüben zu können. Die Neugier und Achtung vor

Lerninhalten innerhalb der Ausbildung sind vorrangig den Unterrichtsfächern Psychologie und Didaktik vorbehalten. Die Berufsanwärterinnen gehen davon aus, ihr Erfahrungswissen im Umgang mit Kindern sei ausreichend, um im Kindergarten arbeiten zu können. Psychologische Lerninhalte werden von Erzieherinnenanwärterinnen und auch von Erzieherinnen als interessant und wichtig für ihre Arbeit angesehen. Sie versprechen sich von dieser Disziplin der Psychologie Erklärungen für bestimmtes Verhalten von Kindern. Psychologische Wissensbestände werden meist nicht hinterfragt und kritiklos übernommen. Als interessant und nutzbringend werden die Fächer mit hohem didaktischen Anteil eingeschätzt. Hier lernen die Schülerinnen methodisches Vorgehen bei pädagogischen Angeboten. Das didaktisch-methodische Wissen ist ein wesentlicher Bestandteil des spezifischen Wissens einer Erzieherin. Die Anleitung von Kindern und Kindergruppen bei den verschiedenen Bildungsanlässen steht im Fokus des Unterrichtsfaches. Ein weiterer wesentlicher Bestandteil der Ausbildung widmet sich der Musik, der Kunst und dem Sport. Je nach persönlicher Neigung und Talent werden diese Fächer als interessant und/oder relevant eingeschätzt. Die pädagogischen Unterrichtsfächer werden von den Erzieherinnen unterschätzt. Weitverbreitet ist die Überzeugung, die Lerninhalte bereits zu kennen – in der Ausbildung würden vorhandene Wissensbestände lediglich mit Fachtermini ersetzt. Als schwierig werden die Fächer Recht und Mathematik empfunden. Im Fach Recht gibt es keine Anknüpfung zu bereits vorhandenem Wissen der Schülerinnen und die meisten Erzieherinnen wählten den Beruf, um sich mit Mathematik oder Naturwissenschaften nicht mehr auseinandersetzen zu müssen. Zu einer Erzieherinnenausbildung gehörte und gehört auch heute ein hoher Anteil an Praxistagen, die die Schülerinnen in pädagogischen Einrichtungen verbringen. Die Aufteilung der Praxistage ist von der Ausbildungseinrichtung abhängig. Wöchentliche Praxistage oder mehrwöchige Praktika bis hin zum einjährigen Anerkennungsjahr sind übliche Modi der Ausbildungspraxis. In der Praxiszeit soll ein angeleiteter Theorie-Praxistransfer bei den Erzieherinnenanwärterinnen stattfinden. Die Schülerinnen müssen Aufgaben unter verschiedenen Fragestellungen erledigen. Ein Schwerpunkt liegt dabei in der Fachschulausbildung bis heute auf der Planung, Durchführung und Auswertung pädagogischer Angebote für Kinder. Von vielen Fachschulen wird Wert darauf gelegt, dass eine angehende Erzieherin möglichst für jede Altersgruppe einen unterschiedlichen Angebotsschwerpunkt (Musik, Sport, Muttersprache etc.) vorbereitet. Das Angebot sollte in der Regel für die gesamte Gruppe geplant werden. Im Vorfeld des Angebotes werden schriftliche Angebotsplanungen verfasst, die das methodische Vor-

gehen, die pädagogischen Ziele und mögliche didaktische Variationen umfassen. Die Angebote werden von Fachschullehrerinnen und Praxisanleiterinnen ausgewertet und reflektiert. Die pädagogischen Angebote unter Anleitung einer Erzieherin der Praxiseinrichtung wurden und werden von den Erzieherinnen und Schülerinnen als wertvoll und wissenserweiternd wahrgenommen. Anders als die Praxisbegleitung der Fachschülerinnen durch die Lehrerinnen der Fachschule vollzieht sich die Praxisbegleitung der Studierenden frühpädagogischer Studiengänge. Die Studierenden im Praxissemester planen keine Angebote im oben dargestellten Sinn. Ihre Aufgabe besteht darin, eine Sensibilität für Bildungs- und Entwicklungsprozesse der Kinder in Alltagssituationen zu entwickeln und Bildungsanreize zu schaffen, die sowohl individuelle Erfahrungen als auch Gemeinschaftserfahrungen in Gruppen ermöglichen. Diese Situationen der Bildungs- und Entwicklungsprozesse zu be(ob)achten, sie zu dokumentieren sowie die Rolle der Pädagoginnen und ihre eigene Rolle zu reflektieren und sie in einen wissenschaftlich-pädagogischen Bezug einzubetten, ist wesentlicher Bestandteil der Praxisbegleitung durch die Hochschule.

Die Reflexion der Erzieherinnen der Praxiseinrichtungen zeigt den Schülerinnen häufig, dass ihre Selbsteinschätzung nicht immer mit der Wahrnehmung der Anleiterinnen identisch ist. Die Rückmeldung der Praxiseinrichtung besteht häufig darin, dass bestimmte Arbeitsabläufe der Praktikantinnen noch unzureichend sind. Von den Praxiseinrichtungen werden selten Bezüge zu theoretischen Wissensbeständen hergestellt. Lerninhalte werden wie Rezepte verarbeitet. Routinehandlungen werden eingeübt und in der Berufspraxis kommt eine Reflexion über den Einzelfall kaum vor und wird nicht gelehrt.

In den Berichten von Erzieherinnen über Erfahrungen in Praktika werden meist verschiedene Perspektiven zum Ausdruck gebracht. Sie beschreiben sich einerseits offen und orientierend, andererseits haben sie klare Vorstellungen vom Beruf. Mit ihren klaren Vorstellungen und Idealen sind sie während des Praktikums auf Widerstand gestoßen. Die Erzieherinnen haben zur Praktikumszeit die wichtige Erfahrung des Praxiswiderstandes, der „inertia“ alles professionellen Handelns<sup>121</sup> gemacht. Ein professionelles Praktikum hat die wichtige Funktion der Erfahrung des Praxiswiderstandes und der angeleiteten Reflexion darüber. Praxiswiderstände erfahren die Auszubildenden häufig.

---

<sup>121</sup> Dies bedeutet die Trägheit hervorgebrachter Gewohnheiten und Sichtweisen, die der Entfaltung kreativer Handlungskompetenzen entgegensteht (Dewey 1980).

Eine angeleitete Reflexion darüber bleibt in den meisten Fällen aus. Mit der Anwendung angeleiteter Reflexionen ist ein wesentlicher Lernprozess verbunden, bei dem die Erzieherinnen lernen, Distanz gegenüber sich selber einzunehmen. Sie lernen, sich selbst einzuschätzen. Innerhalb der Akademisierungsdebatte und der Einführung frühpädagogischer Studiengänge ist die spezifische Praxisbindung der Hochschulen, die an die Forschungsbindung geknüpft ist, thematisiert worden. Ein reflektiertes Theorie-Praxis-Verhältnis, das auf der Grundlage der Forschungserfahrung möglich ist, bezeichnet *Pasternack* als „das zentrale Alleinstellungsmerkmal von akademischen Studiengängen innerhalb der frühpädagogischen Ausbildungslandschaft“ (*Pasternack* 2008: 45). Zur angeleiteten Reflexion kommt die Forschungsanbindung im Kontext akademischer Ausbildung hinzu. Studierende werden darüber hinaus mit Methoden der empirischen Sozialforschung vertraut und führen im Rahmen des Studiums selbst Praxisforschungsprojekte durch. Durch die Planung und Umsetzung dieser Forschungsprojekte erwerben sie reflexive Fähigkeiten, die durch Absolvieren eines Praktikums nicht erworben werden können. Durch ein Praktikum wird in die Routinen der Praxis eingeführt, dagegen ist das Ziel der Lehrforschung, diese Routinen zu hinterfragen und sie als sozial rekonstruiert und somit als veränderbar zu erkennen. Studierenden, die nach *Riemann* in der „Schwellensituation von Praxisnovizen“ (*Riemann* 2004: 206) sind, kommt dabei eine zweifache Funktion zu. Zum einen lernen sie die Praxis kennen und erhalten an der Hochschule theoretische Reflexionsmöglichkeiten, zum anderen verknüpfen sie selbst Theorie und Praxis und erfahren so die berufliche Praxis als gestalt- und veränderbar (*Miethe* 2007: 28). Beim forschenden Lernen geht es weniger darum, ein in der Praxis anwendbares Instrumentarium zu entwickeln, sondern vielmehr um die Entwicklung eines professionellen Habitus, „der eine forschende Haltung als professionelle Grundhaltung in die Praxis“ (ebd.)<sup>122</sup> der Frühpädagogik übernimmt.

Erzieherinnen, die nach ihrer Ausbildung im Rahmen der Berufspraxis regelmäßig an Fallbesprechungen oder Supervisionen teilnahmen, haben eine reflexive Selbsteinschätzung entwickelt. Darüber hinaus lässt sich im empirischen Material eine kinderethnographische Perspektive feststellen, d.h. sie können die Sicht des Kindes übernehmen und die Welt aus der Sicht eines Kindes betrachten. Diese Kompetenz wurde in ihrer

---

<sup>122</sup> *Miethe* hat die Entwicklung eines professionellen Habitus durch forschendes Lernen für Studierende der Sozialen Arbeit beschrieben. Unserer Ansicht nach lässt sich dies ebenso für Studierende der Kindheitspädagogik ausführen.



Berufsausübung als Erzieherin als auch in den geplanten und regelmäßig stattfindenden Fallbesprechungen oder Supervisionen entwickelt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Haltungen der Erzieherinnen zur Ausbildung in großem Maße von der Einschätzung genährt ist, Vieles zur Berufsausübung Notwendiges zu wissen und zu können, und dass demzufolge große Teile der Ausbildung überflüssig seien. Diese Einschätzung geben auch Studierende des ersten Semesters im Studiengang Pädagogik der Kindheit der Fachhochschule Erfurt ab. Die Selbstüberschätzung der Kompetenzen hat ihre Quelle, wie ausgeführt, in der Nähe des Berufsfeldes einer Erzieherin zum innerfamiliären Handeln. Darüber hinaus können wir als weitere wichtige Komponente die fehlende gesellschaftliche Anerkennung des Erzieherinnenberufes ausmachen. Wir weisen auf die vorgeschlagene Umschulung der arbeitslos gewordenen Mitarbeiterinnen eines Drogeriekonzerns zu Erzieherinnen hin. Damit wird auch durch politische Verantwortungsträger suggeriert, eine Erzieherin müsse nicht viel mehr können als eine Mutter. Die in professionell-pädagogischen Handlungsfeldern notwendige Aneignung von spezifischen Wissensbeständen wird so unterwandert und eine Forderung nach akademisierter Erzieherinnenausbildung gewissermaßen zur Posse.

Als Konsequenz dieser Analyse ist zum einen die im öffentlichen Fachdiskurs geforderte Mehrung gesellschaftlicher Anerkennung zu nennen. Zum anderen müssen die Ausbildungscurricula, egal ob an Fach- oder Hochschulen, diesen Aspekten der Selbsteinschätzung bzw. Überschätzung pädagogischer Kompetenzen Rechnung tragen. Von Beginn der Ausbildung an sollte die Selbstwahrnehmung der Studierenden geübt werden, Biographiearbeit stattfinden und ein reflektierter Theorie-Praxis-Transfer sichergestellt werden. Diese Prozesse müssen unbedingt begleitet werden.

#### **4.4 Die Entfaltung der biographischen Professionsidentität von Erzieherinnen**

(C.N.)

Auf der Grundlage des vorliegenden empirischen Materials konnte herausgearbeitet werden, dass die Berufsverläufe von Erzieherinnen in die gesamte biographische Entwicklung eingebettet sind. Bei der Analyse des Berufsverlaufs von Erzieherinnen wurde auf die Arbeit von *Harry Herrmanns* (1984) Bezug genommen, da diese Form der Analyse des Berufsverlauf, bei dem der gesamte biographische Verlauf in die Untersuchung einbezogen wurde, von *Herrmanns* das erste Mal durchgeführt worden ist. Er analysierte die Berufsverläufe von Ingenieuren. Auch bei ihnen ist der Berufsverlauf nicht im Sinne

eines klassischen Karriereverlaufs abzubilden, das heißt mit einer relativ fest stehenden beruflichen Laufbahn. Für die Berufsgruppe der Erzieherinnen, in der ähnlich wie bei den Ingenieuren nicht offensichtlich ist, wie die Karriere verläuft, ist es eine wichtige Analyseaufgabe, zu untersuchen, welche Phänomene es gibt. Dazu gehört auch, dass die äußeren Positionsentwicklungen nicht zwingend mit der Entwicklung der professionellen Identität identisch sind. Die Karriereentwicklung im Erzieherinnenberuf ist nicht augenscheinlich, da der Beruf relativ egalitär strukturiert ist und sich die Beruflichkeit über die berufliche Lebensgeschichte hinweg entwickelt. Für diese Art der Analyse hat Herrmanns besondere Vorarbeit geleistet. Von seiner Arbeit angeregt, werden charakteristische Kategorien des Berufsverlaufs von Erzieherinnen entwickelt.

### **Einstieg in den Beruf**

Im Berufsverlauf der Erzieherinnen wechseln die Anforderungen, die an sie gestellt werden. Der Berufsbeginn ist bei vielen Frauen ein Konstrukt, das viele Chancen und Gefahren birgt. Eine Erzieherinnenausbildung an einer Fachschule endet in den meisten Bundesländern mit einem Anerkennungsjahr, in dem die Erzieherinnen sich formal noch in der Ausbildungszeit befinden, sie aber dennoch schon in weiten Teilen eigenverantwortlich in einer pädagogischen Einrichtung arbeiten.

*„und als Abschluss hatten wir dann ein berufspraktisches Jahr, wo wir ein Jahr lang in eine Einrichtung gegangen sind, wo wir die Verantwortung für die Gruppe übernommen haben und wo wir dann all das was wir in der Zeit gelernt haben und auch so an Potenzialen, uns genutzt haben, ausprobieren durften.“ (Elisabeth Z: 138-142)*

Die Herausforderung liegt also darin, zugleich Erzieherin zu sein und Erzieherin zu werden. Eine Erzieherin muss ihren Beruf ausüben und sich ebenso professionelle Kompetenzen aneignen. Darüber hinaus muss eine Erzieherin sich soziales Wissen aneignen, damit ist einerseits die soziale Welt der Erzieherinnen insgesamt und andererseits die soziale Welt der spezifischen Einrichtung gemeint. Die Arbeitssituation einer Berufseinsteigerin muss sie fordern, d.h. die pädagogische Arbeit, die sie in der Einrichtung vorfindet, sollte von hoher Qualität sein; und außerdem sollten die sozialen Beziehungen es zulassen, dass die Berufsanwärterin durch Probehandeln ihre professionellen Handlungsweisen „testen“ kann. Allerdings stellt dies eine besondere Herausforderung dar, da im pädagogischen Setting insbesondere mit Kindern das „Testen“ einer Situation nur sehr begrenzt möglich ist. Eine pädagogische Fehlentscheidung kann irreparabel sein und unter Umständen zu physischen oder psychischen Schäden bei Kindern führen.

Es braucht somit im Berufsverlauf einer Erzieherin schon sehr früh die Kompetenz, pädagogische Situationen einschätzen zu können, da einer Erzieherin immerwährend Entscheidungen abverlangt werden. Dazu benötigt sie spezifisches und diffuses Wissen. Zu Beginn ihrer Berufsbiographie verlässt sich eine Berufseinsteigerin bei der Einschätzung einer Situation häufig auf ihre sozialisierten Handlungsvorbilder, die sie sich familiär, als Kind im Kindergarten oder später als Babysitterin, Ferienbetreuerin oder Sporttrainerin etc. angeeignet hat.

In den Entscheidungen, die häufig eher von eigenen, nicht professionellen Lebenserfahrungen mit erzieherischen Aufgaben geprägt sind, z.B.: Mutterschaft, liegt eine Gefahr. Wenn es einer Berufseinsteigerin nicht gelingt, sich von ihren biographisch begründeten Entscheidungen zu lösen, kann man dies als Sackgasse (ebd.: 165) bezeichnen. Dem ist vorzubeugen, indem eine Erzieherin ein Lernverhältnis in der Arbeitssituation vorfindet, das ihr ermöglicht, die Urteilkriterien der professionellen Erzieherinnen kennenzulernen, um Handlungsstrategien zu entwickeln, die ihr kompetentes Handeln ermöglichen. Die Sozialbeziehungen zu den Kolleginnen in der Einrichtung sollten deshalb von Vertrauen und Verlässlichkeit getragen werden, da nur so von der Berufsnovizin die nötige Sicherheit entwickelt werden kann.

Eine weitere wichtige Bedingung, um professionelle Kompetenz zu erlangen, ist die Reflexionskultur der jeweiligen Einrichtung, denn nur mit einer angeleiteten Reflexion und konstruktivem Feedback hat die Erzieherin zu Beginn ihres Berufsverlaufs die Chance, ihre meist biographisch begründeten elementaren Schematisierungen zu reflektieren. Die elementaren Schematisierungen bilden Anschauungen über die soziale Realität und ihre Ordnungsstruktur ab und stellen Kategorien der Selbst- und Welteinordnung dar. Bleiben elementare Schematisierungen unreflektiert, besteht die Gefahr, Kinder, Eltern und Kolleginnen Kategorien zuzuordnen, die, sind sie erst einmal verfestigt, nur schwer revidiert werden können. Beispielsweise kann die Relevanz der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz eines Kindes bei DDR-geprägten Erzieherinnen eingeschränkt sein, da ihr berufliches Selbstverständnis von der elementaren Schematisierung des Verhältnisses von Individuum und Kollektiva geprägt ist.

Eine Praktikantin im Anerkennungsjahr entwickelt im sozialen Gefüge der Praktikumsstelle kollegiale und persönliche Beziehungen zur ihrer Anleiterin und zu Kolleginnen. Das Berufspraktikum ist auch durch das Medium sozialer Beziehungen bestimmt, das für eine gewisse Zeit eine Identifikation der Praktikantin mit der Anleiterin einschließt.

Eine Berufspraktikantin hat in ihrer Praxisstelle eine bestimmte Rolle inne; es bilden sich Über- und Unterordnungsverhältnisse heraus. Bei der Weiterbeschäftigung als Berufsanfängerin in der gleichen Einrichtung des Anerkennungsjahres besteht die Gefahr, dass sie weiterhin die Rolle der Praktikantin innehat und eine durch das bestehende Beziehungsgeflecht bedingte Abhängigkeit entsteht, durch die die junge Berufsanwärterin nicht die Möglichkeit hat, professionelle Autonomie zu entwickeln. Ein Einrichtungswechsel nach dem Anerkennungsjahr tritt der Gefahr entgegen, die Rolle der Praktikantin über Jahre inne zu haben. Wird ein Einrichtungswechsel nicht vollzogen, verzögert sich der Statuswechsel zur vollwertigen Erzieherin meist solange, bis die nächste Anerkennungspraktikantin der Einrichtung in ein Arbeitsverhältnis übernommen wird. Ein Wechsel einer Einrichtung in der Berufseinstiegsphase erweitert den Erfahrungshorizont der Erzieherin und hilft ihr, verschiedene Perspektiven pädagogischer Handlungsfelder, Institutionslogiken und sozialer Gefüge zu erfahren, die ihr beim Aufbau professioneller Kompetenz nutzen.

Die Orientierungsphase im Berufseinstieg ist von unterschiedlicher Dauer. Für viele Erzieherinnen ist das Anerkennungsjahr bzw. das erste Arbeitsjahr als Erzieherin prägend, um sich im Berufsfeld zu orientieren – damit soll nicht ausgeschlossen werden, dass auch spätere Orientierungen noch möglich sind. In dieser Zeit sollte sich die Berufsanfängerin die grundlegenden professionellen Kompetenzen angeeignet haben – soziales Wissen, wie die Handlungsfelder von Erzieherinnen aussehen – und sie sollte herausgefunden haben, welches Handlungsfeld ihr im weiteren Berufsverlauf entsprechen könnte. Am Ende der beruflichen Orientierungsphase muss eine Erzieherin sich fragen, wie eine solche Tätigkeit zu erreichen ist.

### **Die Auskristallisierung der beruflichen Identität von Erzieherinnen**

Handlungsfelder einer Erzieherin sind bekanntermaßen mit einer sozialen Komponente verbunden. Sie können sich sowohl auf die Felder der Arbeit – Krippe, Kindergarten, Freizeitbetreuung, Heim, Hort – als auch auf die Art der Tätigkeit beziehen – Leitung einer Einrichtung, Gruppendienst, Planungsaufgaben, Konzeptentwicklung. Sowohl das Berufsfeld als auch die Tätigkeit der Erzieherinnen sind im Berufsverlauf veränderbar.

Bei der Entwicklung der beruflichen Identität einer Erzieherin kommt es zur Auskristallisierung verschiedener Kategorien von Themen, die für eine Erzieherin die Essenz ihrer Tätigkeit ausmachen.

Die *erste Kategorie* befasst sich mit der sozialen Komponente des Erzieherinnenberufes, diese kann auf verschiedene Sinnbezüge zurückgeführt werden:

#### *Entwicklungsbegleiterin*

Die meisten Erzieherinnen haben eine Orientierung ihres Berufes, bei der sie den Kindern zu einer ganzheitlichen Entwicklung verhelfen zu wollen.

*„Man sieht, wie die Kinder sich entwickeln und wie weit man selbst da eben auch Einfluss drauf nehmen kann, in der Entwicklung der Kinder, die Entwicklung ihrer Persönlichkeiten und mitzuhelfen an ihrem Wachsen und Reifen und ihnen wirklich Dinge mit auf den Weg geben, die sie wirklich ihr ganzen Leben lang begleiten und das ist auch diese Verantwortung auch immer wieder neu.“ (Elisabeth Z: 212-216)*

#### *Schulvorbereiterin*

Es gibt auch Erzieherinnen, die sich daran orientieren, Wissensbestände zu vermitteln. Sie haben oftmals ein Berufsbild, das an den Anforderungen der Schule ausgerichtet ist.

*„Sollten wissen mit ihren Sachen auch umzugehen. Das ist, denke ich, auch eine ganz wichtige Sache, wenn sie in die Schule kommen, mit ihren Arbeitsmaterialien versuchen umzugehen. Aber eben wirklich selbständig, dass man nicht erst ein Kind in der Schule dazu bringen muss mit dem Lineal oder mit dem Stift umzugehen. Dass sie so etwas schon üben können.“ (Margot Z: 762-767).*

#### *Pflegerin*

Andere Erzieherinnen legen ihren Fokus auf Kinder, die jünger als drei Jahre sind und stellen dabei pflegerische Aspekte in den Vordergrund ihres Berufsbildes.

*(...) die Kinder, das ist schon mal ne, Kleine, die sind so hilfebedürftig und und und und. Die sind ja auch nen bisschen, Daheim werden sie, daheim rausgerissen und und alles fremd, alles neu, alles groß, die vielen Kinder, da müssen sie sich durchsetzen lernen. Also ich hab schon immer bei den Kleinen gearbeitet, es ist, ja Meins. Also bei den Großen könnt ich auch, aber das hab ich halt nicht gelernt, ich hab eben bei den Kleinen gelernt, ne Krippenerzieher. Und äh Kindergärtnerin, die können das auch, aber die sind nicht so umsichtig. Wenn ich nen Kind aufm Wickeltisch liegen hab, packst aus, dann ha ich immer ne Hand drauf, dass das nicht alleine liegt, hast hältst dann nen Beinchen fest, wenn ich mich dann runterbeugen muss und was aufheben oder so. Ne Kindergärtnerin sieht das nicht. (Siglinde Z: 220-229)*

#### *Therapeutin*

Wieder andere Erzieherinnen haben eher eine therapeutische Orientierung. Sie fassen ihren Beruf der Erzieherin im Sinne einer therapeutischen Intervenistin auf, die auf der Grundlage ihrer diagnostischen Fähigkeiten Förderschwerpunkte bei Kindern setzen.

*„Haben festgestellt, dass wir damals doch noch, ich sage mal Defizite hatten im Sportbereich, bestimmte Sachen noch nicht konnten. Und wenn man das von klein*

*auf anfängt mit zu machen kommen dann manche Dinge doch besser und wenn es nur die Rolle vorwärts ist. Ich meine unsere Kinder sind nicht unsportlich, die gehen viel in den Wald, die können auf Bäume klettern und alles. Aber bestimmte Sachen, die im Sport dann auch später mal verlangt werden, ist es eben doch wichtig, dann schon in der Kindheit schon mal auszuprobieren. Die ganzen Bewegungsmuster, die haben die auch später in Erinnerung, das ist schon dann wichtig. Da sind wir denke ich auf einen ganz guten Draht, das wir rechtzeitig anfangen mit denen bestimmten Sachen zu üben oder überhaupt zu machen. Mit den wenigen Mitteln die wir haben. Ich denke mal durch den Motopäden, das trägt sich doch irgendwann weiter, dass man das mitbenutzt.“ (Margot Z. 524-735)*

Die zweite Kategorie bezieht sich auf das Koordinieren und Organisieren innerhalb der Berufsausübung von Erzieherinnen sowie den kreativen Prozess der Gestaltung von Einrichtungen.

#### *Organisatorin*

Es gibt Erzieherinnen, die der Planung und Organisation unterschiedlichster Bereiche in der Einrichtung und im kommunalen Netzwerk hohe Bedeutung beimessen und sie übernehmen.

*„Und da habe ich mich schon versucht, überall mit, also, mit einzubinden, das mit vorzubereiten. Versuche unsere Leiterin auch in bestimmten Aufgaben zu entlasten. Ich meine, ich bin organisieren gewöhnt, bin gewöhnt übergreifend zu arbeiten und ich denke mal, dass kommt einem heute auch wieder zugute, also es ist schon irgendwo zugunsten des Geschehens. Man versucht mit, eine Abrechnung zu machen oder irgendwelche anderen Dinge die anfallen. Also nicht nur darauf zu warten, was die Leiterin macht, sondern das man auch selber mitmacht.“ (Margot Z: 691-697).*

#### *Gestalterin der Institution*

Andere Erzieherinnen setzen ihren Schwerpunkt bei der architektonischen Gestaltung von Kindertagesstätten oder Gruppenräumen. Das Entwickeln pädagogischer Konzepte oder die Gestaltung von Festen und Ritualen in Kindertagesstätten gehört ebenfalls zur Faszination ihrer Tätigkeit.

*„Und da haben wir den Neubau eines Kindergartens beantragt und haben es auch durch gekriegt. Im Dezember diesen Jahres sind die ersten Ausschreibungen, also wird es dann losgehen, die ersten Bauarbeiten. Soll bis zur Grundmauer abgerissen werden und dann neu aufgebaut werden. Und im Februar geht es los, dass wir da neu bauen können. Ich bin vorhin erst gewesen beim Architekten, wenn es so wird wie es auf dem Plan steht, wird es super. Das ist dann der zweite Kindergarten, den ich dann von vorne mit einrichte.“ (Ingrid Z: 283-286)*

Die dritte Kategorie bezieht sich weniger auf den sozialen Aspekt der Berufsausübung des Erzieherinnenberufes. Es geht vielmehr um die Durchsetzung bzw. die Verfolgung

verdeckter persönlicher Interessen. Konkurrenz und Geltungsbewusstsein ist dabei lediglich ein Mittel, um diesen anderen Sinnbezug persönlicher Interessendurchsetzung zu realisieren.

#### *Konkurrentin*

Konkurrenzkämpfe unter Erzieherinnen werden häufig geführt, um zu beweisen, dass Statusunterschiede sowohl in Bezug auf die Hierarchie als auch in Bezug auf die fachliche Kompetenz bestehen.

*„und die Frau (.) was jetzt hier unsere Chefin ist. Ich sage mal hat nicht viel Feingefühl gehabt. Ich will sie nicht als böse anrechnen. Die hat mich dann für eh vier Wochen in die Küche gesteckt. Zum abwaschen“ (Luise, Z. 594-596)*

#### *Geltungsbewusste*

Es gibt Erzieherinnen, deren Elixier der Dank und die Anerkennung Dritter ist.

*„Dann wünsche ich mir Eltern, vor allem Dingen, die mich akzeptieren und meine Arbeit akzeptieren, die mitmachen, die mitdenken und (...) Und das mal am nächsten Tag eine Mutti kommt und sagt, „Mensch der hat das und das erzählt, das finde ich wirklich gut, das habt ihr gut gemacht“. Und die das auch Draußen erzählen, dass es hier gut läuft, naja dafür arbeite ich wirklich hart.“ (Ingrid Z: 845- 853).*

Die *vierte Kategorie* bezieht sich auf Veränderungsprozesse in der pädagogischen Landschaft.

#### *Zweiflerin*

Es gibt Erzieherinnen, die aufgrund des gesellschaftlichen Wandels oder anderer Veränderungen der strukturellen oder inhaltlichen Bedingungen ihren pädagogischen Auftrag in Zweifel ziehen.

*„Es kommen ja heute auch wieder die Krippen. Es kommen die Krippen und sie kommen teilweise in der alten Form. Und die alte Form ist totaler Schwachsinn. Die Kollegen, die das jetzt wieder machen, die holen diese alten Dinge wieder, grade bei uns raus. Ich würd mein Enkel da nicht reinschicken. Da ist nix Neues gekommen. Nicht mal n bisschen was, was für die Kinder gut ist und und die Bedingungen sind ja sowieso schlecht. Ach Kindererzieherin wenn du drei hast, die du untern Arm klemmst, das das ist nicht machbar. Das, also mich deprimiert.“*

*Ich hab den Beruf gern gemacht und ich hab auch noch ganz viel Elan, aber wenn mir morgen jemand die Kündigung bringen würde, ich geh ohne eine Träne. Ich möchte im Beruf nicht mehr sein.“ (Luise Z: 692-702)*

Die *fünfte Kategorie* bezieht sich auf Erzieherinnen, deren Thema ihrer pädagogischen Arbeit durch ein Vorbild vermittelt wird. Hier steht die Frage nach der Beziehung und

dem Umgang mit Vorbildern bei der professionellen pädagogischen Arbeit im Erzieherinnenberuf im Mittelpunkt.

#### *Unkritisch Nachahmende*

Es gibt Erzieherinnen, deren Bezug zur Elementarpädagogik durch ein Vorbild vermittelt wird.

*„Mit der stellvertretenden Leiterin (d.V.) hat ich nachher ein supertolles Verhältnis. Und muss sagen, habe von ihr die Arbeit mit Kindern, mit großen Kindern gelernt. Das habe ich ja nicht gelernt. Ich habe ja Krippenerzieherin gelernt und sie war wirklich eine erfahrene Kindergärtnerin. Das hat sich nachher so gut eingespielt, dass ich mir das, was sie mit den Kindern gemacht hat, gerade was jetzt die Vorschule betrifft, alles bei ihr abguckt habe.“ (Ingrid Z: 249-254).*

#### *Kritisch Abgrenzende*

Andere Erzieherinnen erkennen bei Kolleginnen nichtnachahmenswerte Handlungsweisen und grenzen sich bewusst von ihnen ab.

*„... es war auch nicht nen ganz so einfaches Jahr, weil ehm ja ich hab dann nen bisschen so meine Probleme mit der (.) Leiterin gehabt, wir waren nicht so auf einer Wellenlänge, aber trotz allem muss ich sagen, hab ich in der Zeit sehr viel gelernt, wo ich's damals nicht so empfunden hab, also ich hab's als sehr schwierig und mehr glaub ich äh wenn ich's gekonnt hätte, hätte ich gern gewechselt, aber jetzt im Nachhinein denk ich, dass es auch ne sehr gute und wichtige Zeit war, in der man auch lernt einfach mit den Realitäten zurecht zukommen und zu gucken, wie man Situationen, die vielleicht nicht so gelegen sind irgendwie, die man sich anders vorstellt, wie, wie man damit umgeht und das Beste draus macht.“ (Elisabeth Z: 145-154)*

#### *Kritisch Nachahmende*

Es gibt aber auch Erzieherinnen, deren Bezug zur Elementarpädagogik durch die kritische Auseinandersetzung mit den Anregungen von Kolleginnen vermittelt wird.

Dieses Thema im Berufsverlauf wird entwickelt, wenn beispielsweise eine Anleiterin darauf Wert legt, dass die Berufspraktikantin ihre eigene Stilistik entwickelt. Als Erzieherin wird sie Elemente des professionell pädagogischen Handelns am Vorbild der Anleiterin orientiert übernehmen, aber sich auch von ihr abgrenzen und dadurch einen eigenen Stil pädagogisch professionellen Handelns entwickeln.

Alle fünf Kategorien können als *Themen* im Berufsverlauf einer Erzieherin erscheinen und markieren die Entwicklung ihrer beruflichen Identität. Die Gültigkeit und die Zeitspanne der Themen sind im Berufsverlauf einer Erzieherin variabel.



### **Substanzaufbau in der beruflichen Identität**

Nachdem eine Erzieherin sich ihrem Thema in der beschriebene Suchphase angenähert oder es gefunden hat und infolgedessen in der Lage ist, als Erzieherin zu agieren, folgt die Phase des Substanzaufbaus in der beruflichen Identität. In dieser Phase professionalisiert eine Erzieherin ihr Handeln weiter. Der häufigste Weg des Substanzaufbaus von Erzieherinnen führt in den Gruppendienst. Eine Berufsanfängerin wird im Gruppendienst durch „learning by doing“ zur Expertin.

Ein anderer Weg des Substanzaufbaus erfolgt durch einen zusätzlichen Qualifikationsprozess der Erzieherin. Meist wird eine Zusatzausbildung in einem die Entwicklung eines Kindes betreffenden spezifischen Bereich durchgeführt. Der Schwerpunkt liegt meist in einer therapeutischen Ausrichtung der Zusatzqualifikation, wie Heilpädagogik oder Motopädie, oder einer reformpädagogischen Ausrichtung, wie Montessori- oder Reggiopädagogik, oder einer konzeptionellen Ausrichtung, wie Erlebnis- oder Waldpädagogik. Das pädagogische Wissen der Erzieherin wird mit dem Spezialwissen der Zusatzqualifikation ergänzt.

Ebenso gibt es Erzieherinnen, die als Beraterinnen des Trägers tätig sind und somit eine Vermittlerrolle zwischen dem Träger der Kindertagesstätte und der Kindertagesstätte innehaben. Eine Fachberaterin vertritt die Interessen des Trägers und kennt gleichzeitig die Wünsche und Bedürfnisse der Erzieherinnen der Praxiseinrichtungen. Daraus leitet sich Herrschaftswissen und eine herausragende Position ab, da nur sie für den Austausch der beiden Wissenssysteme verantwortlich ist.

Theoriekenntnisse helfen Erzieherinnen, ihr pädagogisches Handeln in der Praxis zu professionalisieren. Erzieherinnen dagegen, die sich vorrangig auf Erfahrungen mit ihrer eigenen Kindergartenerzieherin oder auf ihre Erfahrungen als Mutter beziehen und dabei sowohl theoretische Kenntnisse und deren Transformation in ihre Praxis sowie darüber hinaus eine fallspezifische Reflexion ihres Handelns vernachlässigen, gelingt der Substanzaufbau in der beruflichen Identität nicht. Erzieherinnen, die demgegenüber ihre biographischen Erfahrungen und ihr theoretisches Wissen im Handeln vereinen können und es reflektieren können, erfüllen eine wesentliche Bedingung, ihr pädagogisches Handeln professionalisieren zu können.

Eine professionalisierte Erzieherin wechselt Perspektiven; sie hat Empathie für Kinder, Eltern und Kolleginnen. Sie kann unterschiedliche Zeitfenster flexibel und bedürfnisorientiert planen und gestalten. Dabei lässt sie sich nicht fremdbestimmen von Situationen

oder Bedürfnissen Dritter und orientiert ihre Entscheidungen nicht an ihnen. Im Gegenteil, sie agiert planvoll, in dem Sinne, dass ihre Ausbuchstabierung des Bildungs- und Erziehungsauftrages und die Verfolgung und Vertiefung eigener professioneller Themen respektive ihrer Substanz in der professionellen Identität weiterhin im Zentrum der Entscheidungen steht.

Als letzter Punkt sei die als Kunstlehre zu verstehende pädagogische Professionalität erwähnt: Warum handelt ein und dieselbe Erzieherin in vermeintlich gleichen Situationen unterschiedlich, obwohl sie oberflächlich betrachtet in der gleichen Situation steht? In einem Fall sieht sie, dass sich die Dinge anders entwickeln als im anderen Fall und verhält sich deshalb anders. Sie ist in der Lage, im Voraus zu erkennen, welche Konstellation eintritt, und sie besitzt einen Entwicklungsvorausblick, im Sinne einer quasi ethnographischen Kompetenz. Sie kann absehen, wie sich eine Situation entwickelt. Erzieherinnen können gewissermaßen abschätzen, was „hinter ihnen“ passiert. Erzieherinnen sind in der Lage, ein Blick für Dinge zu entwickeln, die anderen nicht auffallen.

### **Wandlungsprozesse und Realisierungen der Themen einer Erzieherin**

Die weitere berufliche Entwicklung von Erzieherinnen ist in vielen Fällen von einer Pausierung zur Erziehung eigener Kinder geprägt. Erzieherinnen sind häufig Mehrgebärende in dichter Geburtenfolge mit der Konsequenz, dass sie mehrere Jahre en bloc aus dem Berufsleben ausscheiden.

In der DDR war es allerdings auch üblich, nach der Geburt eines Kindes nach einem Zeitraum von sechs Wochen bis sechs Monaten an den Arbeitsplatz zurückzukehren und das Kind in einer Krippe betreuen zu lassen.

Nach dem Wiedereinstieg in den Beruf beginnt für die meisten Frauen noch einmal eine Orientierungsphase, da ihre private Lebenssituation als Mutter ihre Tätigkeit im Kindergarten beeinflusst.

Die Erzieherinnen, die bereits vor der Mutterschaft ihr pädagogisches Handeln vorrangig aus ihren biographischen Erfahrungen gespeist hatten, sind in Gefahr, jetzt auch bei der professionellen Arbeit als Erzieherinnen in der Mutterrolle zu agieren. Bleibt ihr Handeln unreflektiert, findet eine Abgrenzung beider Bereiche dann kaum mehr statt und kann sich als Berufsfalle entwickeln.

Die Mutterschaft ist auch eine Chance für die Arbeit im Kindergarten, da durch sie ein Perspektivwechsel initiiert werden kann, der die Einstellung zum Erzieherinnenberuf

maßgeblich beeinflusst. Die Rolle der Mutter hat Parallelen zur Arbeit mit Kindern im Kindergarten; es ist nicht erforderlich, Mutter zu sein, kann aber dennoch hilfreich für die Ausübung des Berufes sein. Die Sicht auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und deren Eltern, das Verständnis für Kolleginnen kann als Folge des eigenen Mutterseins eine Veränderung erfahren.

Nicht selten übernehmen Erzieherinnen nach der Geburt eines Kindes bzw. ihrer Kinder die Leitung einer Gruppe oder einer Einrichtung oder spezialisieren sich in einem Gebiet. Gerade die Distanz zum Beruf und das zeitweilige Ausfallen aus dem Beruf bringen einen zusätzlichen Entwicklungsschub der Erzieherinnen mit sich, der mit einem Aufstieg in eine gehobene berufliche Position verbunden ist. Der persönliche Veränderungsprozess wird zum Anlass genommen, um sich im Erzieherinnenberuf weiterzuentwickeln, den Aufgabenbereich zu spezialisieren oder den Verantwortungsbereich zu erweitern. Dieser Prozess ist selbstverständlich nicht an eine Mutterschaft gebunden.

Eine Weiterentwicklung, Spezialisierung oder die Erweiterung des Verantwortungsbereichs ist häufig darauf gerichtet, einen Wandlungsprozess der eigenen Person zu realisieren.

*„Und dann hieß es, in O-dorf soll die Krippe gebaut werden und sie brauchen doch eine Leiterin. So da war ich '81 ausgelernt, ich war vier Jahre im Beruf, haben sie mich gefragt, ob ich eventuell in O-dorf die Leitung übernehmen würde.“ (Ingrid Z: 146-149).*

Aufstiegs- oder Karriereprozesse sind meist auf die Themen der Erzieherinnen, wie *Konkurrenz oder Geltungsbewusstsein* bezogen. Wenn etwa eine Erzieherin mit einer anderen Erzieherin in Konkurrenz tritt, um klarzustellen, dass Unterschiede im Rang bestehen, ist meist der Aufstieg zur Leiterin oder Stellvertreterin das Ziel.

Eine Weiterentwicklung, Spezialisierung oder die Erweiterung des Verantwortungsbereichs kann auch auf die Realisierung eines persönlichen Themas bezogen sein.

*„Und ich habe dann eingeführt, dass wir dann einen speziellen Sporttag machen. Das wir dann auch, weil das sehr aufwendig ist, wir müssen dann den Kindergarten umräumen, damit wir Sport machen können.“ (Margot Z: 721-724)*

Bei der Realisierung des eigenen Themas geht es dagegen eher darum, eine Sache in einer bestimmten Weise zu gestalten. Im Vordergrund steht also die inhaltliche Ebene und nicht die Veränderung der Position der Erzieherin. Die Realisierung eines persönlichen Themas ist meist auf die soziale Komponente bezogen, wie das *Koordinieren und*

*Organisieren und den kreativen Prozess des Schaffens von Welten und/oder auf Veränderungsprozesse in der pädagogischen Landschaft.*

Der Aufbau von pädagogischer Professionalität und die Verwirklichung eigener Potenziale im Berufsverlauf hängen eng mit den institutionellen Strukturen der Einrichtung zusammen. Dazu gehören die *strukturellen Merkmale* wie Gruppengröße, Erzieherinnen-Kind-Schlüssel, die *prozessualen Merkmale* wie die Beziehungen zu Kolleginnen, Eltern, Leitung, und die *Merkmale pädagogischer Orientierungen* wie das pädagogische Konzept. Für die Verwirklichung der eigenen Potenziale dürfen die institutionellen Strukturen die Erzieherin nicht einengen, da sonst ihre Kreativität und die Entfaltungsmöglichkeiten gehemmt werden. Veränderungen institutioneller Strukturen innerhalb der Einrichtung, wie etwa ein Leitungswechsel, eine Konzeptüberarbeitung oder ein Stellenwechsel können eine Vorwärtsbewegung der beruflichen Entwicklung einer Erzieherin bedeuten. Nicht gestaltbare und unveränderbare starre Strukturen gefährden dagegen die berufliche Entwicklung einer Erzieherin. Begonnene Professionalisierungsbemühungen werden unterbrochen oder stagnieren, so dass gewählte Themen verlassen werden oder Alternativen gesucht werden.

Faktoren, die die berufliche Entwicklung einer Erzieherin fördern und ihre Professionalität beschleunigen, sind in der Regel mit wachsenden Ansprüchen an eine Erzieherin verbunden. Meist geht dies mit einem Vertrauensvorschuss einher, um eine Aufgabe zu bewältigen. Es wird der Erzieherin beispielsweise zugetraut, eine Einrichtung aufzubauen, das Konzept zu überarbeiten oder die Anleitung der Praktikantinnen zu übernehmen. Um diese neue Aufgabe zu bearbeiten, durchläuft sie einen Wandlungsprozess. Der Wandlungsprozess steht dabei jedoch nicht im Vordergrund, sondern passiert als Folge, quasi nebenbei.

Eine weitere Form, die eine Professionalisierung der Erzieherin beschleunigen kann, ist ein selbst initiiertes Erfolgserlebnis, bei dem die Erzieherin gewissermaßen in die Zukunft investiert. Dies geschieht, wenn eine Erzieherin eine Weiterbildung, eine Zusatzqualifikation oder ein Studium beendet und es zur Bestätigung ihres vorhandenen Potenzials – das sie sich bisher nicht zugetraut hatte – kommt. Der bisherige Entwicklungsprozess, der schon während der Lernzeit durchlebt wurde, aber ungewürdigt blieb, wird gewissermaßen plötzlich Gewissheit. Das Besondere an dieser Situation ist, dass der Kompetenzaufbau für eine neue Aufgabe während der Bewältigung der derzeitigen Aufgabe stattfindet. Die Zukunftsinvestition stellt die Beschleunigung der Entwicklung

dar, die sich beispielsweise in der Erweiterung des Aufgabenspektrums und/oder der Bezahlung der Erzieherin widerspiegelt und sie dann von ihrer vollbrachten Investition profitieren kann. Diese Investitionen können das Thema einer Erzieherin festigen.

Doch leider ist derzeit zu beobachten, dass die berufliche Weiterqualifikation, insbesondere die berufsbegleitende Akademisierung, oft mit negativen Resonanzen in der eigenen Einrichtung verbunden ist. Erzieherinnen, die ein Studium absolviert haben, machen die Erfahrung, von ihren Kolleginnen nicht akzeptiert zu werden. Das neu erlangte Wissen der akademisierten Erzieherin wird von Kolleginnen degradiert. So kommt es bei Erzieherinnen, die berufsbegleitend studieren, nach Beendigung des Studiums oftmals zu einem Einrichtungswechsel. Erst in der neuen Einrichtung kann die Erzieherin dann ihre berufliche Entwicklung weiterverfolgen.

Wenn sich das Thema einer Erzieherin auf einen zu realisierenden Wandlungsprozess der eigenen Person bezieht und es im Berufsverlauf nicht zu einer Erweiterung ihrer Aufgabe kommt, kann es zur Stagnation der beruflichen Entwicklung kommen. Ihr Aufgabenspektrum reicht in diesem Fall nicht aus, um einen Wandlungsprozess zu initiieren. Eine Berufseinsteigerin, deren Ziel es ist, eine Einrichtung zu leiten, wird beispielsweise im ersten Schritt Leiterin einer Gruppe, im zweiten Schritt erweitert sich ihr Aufgabenbereich auf die Kooperation mit den Grundschulen und im dritten Schritt wird sie stellvertretende Leiterin der Einrichtung. Verbleibt sie zulange in einer dieser Positionen, besteht die Gefahr, das Ziel, Leiterin einer Einrichtung zu werden, zu verlieren, da der berufliche Aufstieg in einer dieser vorherigen Positionen zum Stillstand kommen kann. Das heißt, bei Berufsverläufen, die auf einen Wandlungsprozess abzielen, bringt Stagnation das biographische Ziel in Gefahr. Die Folge ist entweder die Aufgabe des Ziels oder die Überwindung der Stagnation. Um die Stagnation zu überwinden, kann die Erzieherin beispielsweise die Einrichtung verlassen und sich in einer anderen Einrichtung auf die Leitungsposition bewerben.

Zu den Wandlungsprozessen im Erzieherinnenberuf gehört, dass Karriereentwicklungen möglich werden. Diese professionellen biographischen Wandlungen sind meist mit neuen strukturellen Rahmen oder neuen Aufgaben verbunden, in deren Folge es zu zusätzlicher professioneller Autonomie kommt und größere Spielräume für die Realisierung eigener Themen vorhanden sind.

Bezieht sich eine Erzieherin auf die Realisierung des eigenen Themas und nicht auf einen beruflichen Aufstieg, kann die Stagnation der beruflichen Entwicklung unerheb-

lich sein, wenn sie über die notwendigen Kompetenzen verfügt und der institutionelle Rahmen die Realisierung erlauben. Durch die Faszination der Aufgabe wird Kreativität freigesetzt, Kompetenz und Substanz gefestigt.

### **Abbrüche und Neuorientierungen der Themen einer Erzieherin**

Themen der Erzieherin, die im Berufsverlauf entwickelt wurden, können auf unterschiedliche Art beendet oder gewandelt werden.

Eine Ursache des Abbruchs von Themen können Umstrukturierungsmaßnahmen sein. Innerhalb des Transformationsprozesses wurden viele Einrichtungen zusammengelegt oder geschlossen. Von den Schließungen waren vor allem Kinderkrippen betroffen, so dass gerade Krippenerzieherinnen ihr gewähltes Thema entzogen wurde.

*„So dann sind wir, die ganzen Krippenerzieherin, äh weil ja während der Wendezeit keine Kinder geboren wurden, gab's ja keine Krippenkinder, wurden die äh Krippenerzieherin alle entlassen und da warn auf einmal Kindertagesstätten und die ganzen Kindergärtnerinnen waren drin, .. im Berufsleben ne. Ja, voll übern Tisch gezogen.“ (Siglinde Z: 93-97)*

Um nach der Wiedervereinigung als staatlich anerkannte Erzieherin arbeiten zu können, musste von den in der DDR staatlich ausgebildeten Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen eine 100-Stunden-Anpassungsqualifikation absolviert werden. Diese Anpassungsqualifikation wurde von vielen Erzieherinnen als Angriff auf ihre fachliche Qualifikation, ihren gesellschaftlichen Status und als Kränkung erlebt. Ihre berufliche Identität wurde durch diese Degradationserfahrung gebrochen.

*„es ist einfach ganz klipp und klar gesagt wurden .. eh ihr habt doch nur nur Politisches gemacht. Ihr habt doch die Kinder direkt euch, es ging doch nur drum Sozialisten zu erziehen. Alles andere war euch doch nicht wichtig, so zum Beispiel. Oder diese Gleichmacherei, die ich kann mich erinnern an Bilder die es damals gab in Zeitungen. Alle Kinder auf einem Topf in der Krippe oder alle hatten gestreifte Bademäntel an, da dachtste du ich hat en KZ Bild. (...) Und da gabs n paar, der Großteil hat immer . das hat viele Kollegen sehr gekränkt, und dann irgendwann kams aus der Versenkung wieder zurück. Diese Entwicklungsbögen zum Beispiel für Kinder, klar warn die bei uns von den von von hier sowjetisch von der angehaucht. Aber der Inhalt war nicht anders. Da wurde genau das eingeschätzt was heut eingeschätzt wird. Heute heißt Portfolio (^) und nicht mehr so was. (Luise Z: 612-629)*

Vielen Erzieherinnen wurde ihr gewähltes Thema, das an den sozialistischen Erziehungs- und Bildungsbegriff gebunden war, genommen. Einige Erzieherinnen fanden nicht die Kraft, ein neues Thema zu finden. Sie sind entweder aufgrund des Systemwechsels freiwillig aus dem Beruf ausgeschieden oder entlassen worden. Andere haben den Systemwechsel als Chance erlebt, in der Vielfalt und Freiheit der pädagogischen

Landschaft wählen zu können. Dies gilt insbesondere für Erzieherinnen aus konfessionellen Kindergärten. Erzieherinnen, denen es aufgrund ihres politischen Unwillens verwehrt war, eine Leitungstätigkeit übernehmen zu können, sahen den Systemwechsel als Chance, ein biographisches Thema wählen zu können. Wieder andere hielten am alten Thema fest, obwohl eine Neuorientierung aufgrund der Veränderung in der pädagogischen Landschaft sinnvoll gewesen wäre. Einer Vielzahl von Erzieherinnen ist eine Neuorientierung gelungen und sie konnten ihr biographisch gewähltes Thema mit den Herausforderungen, die an sie in der Zeit der Transformation gestellt wurden, abgleichen.

Auch viele Jahre nach dem Transformationsprozess kann einer Erzieherin ihr Thema des Berufsverlaufs genommen werden, beispielsweise durch Umstrukturierungsmaßnahmen, Beschneidungen des Zuständigkeitsbereiches, Veränderungen des Konzeptes, Trägerwechsel oder Veränderungen des Personalschlüssels.

Eine Ursache, ein Thema aufgeben zu müssen, ist die mangelnde Kompetenz der Erzieherin. Einerseits kann es sein, dass die aufgebaute Substanz der Erzieherin nicht ausreicht, um ihre Position zu erhalten. Dies ist dann der Fall, wenn ein personenbezogener Aufstiegsprozess an die bis dahin aufgebaute Substanz gebunden ist und von der Erzieherin nicht weiterentwickelt wird. Beispielsweise kann es sein, dass die Substanz einer Erzieherin nicht ausreicht, um in einer Leitungsposition zu bestehen, weil sie nicht in der Lage ist, eine ausreichende Vermittlungsarbeit zwischen Träger und Mitarbeiterinnen zu leisten. Andererseits kann die Erzieherin versäumt haben, ein tragfähiges soziales Netz aufzubauen, um ihr Thema beibehalten zu können. Denkbar ist beispielsweise, dass das Team oder die Eltern der Einrichtung eine Entscheidung, die zur Umsetzung des berufsbiographischen Themas einer Erzieherin nötig gewesen wären, nicht mittragen, weil die Erzieherin im Vorfeld keine tragfähigen Beziehungen zu ihren Kolleginnen und/oder den Eltern aufbauen konnte. Soziale Beziehungen können relevant sein, um das biographische Thema einer Erzieherin realisieren zu können und dienen zur Erhaltung ihrer Arena. Fehlt ein tragfähiges soziales Netz, muss das Thema aufgegeben werden.

Ist eine Erzieherin nicht bereit, ihr gewähltes Thema an veränderte Gegebenheiten anzupassen, wird sie möglicherweise zur Aufgabe des Themas gezwungen. Übernimmt eine Erzieherin, deren Thema die Vorbereitung der Kinder auf die Schule ist, eine Gruppenleitung und strukturiert den Tagesablauf der Gesamtgruppe mit Förderpro-

grammen zum phonologischen Bewusstsein, zur Mengenlehre und zum Fremdspracherwerb, engt sie ihren Wahrnehmungsfokus so sehr ein, dass andere relevante Themen aus dem Blick geraten. Eine Überfokussierung auf das gewählte Thema birgt die Gefahr der Rückentwicklung bisher aufgebauter Substanz einer Erzieherin.

Wenn das gewählte Thema, das bisher eine Bindung zur Ausübung des Erzieherinnenberufes gesichert hatte, für die Erzieherin nicht mehr realisiert werden kann, kann damit ein Abbruch des Themas verbunden sein.

*„Da sin wir beim nächsten Thema wo ich sage, ich möchte in dem Beruf nicht mehr sein. Der zeigt mir auch die Grenzen auf, dass nicht mehr gleich ist. Kinder sind nicht mehr gleich. Es gibt Kinder von reichen Eltern oder gutsituierten Kindern, die nicht son Glück haben. Und die kriegens im Leben mal schwer und nichts gibts, was ich geb, ich kann den meine Liebe geben, ich kann den das Bisschen was ich weiß bieten und sie noch ein bisschen behüten und sagen dein Pullover ist auch schick oder deine Hose ist auch schön. Aber das wird bald vorbei sein und der Schule dann untereinander sind ja die Kinder noch mehr so. Ich kann auch zu dem Kind sagen, das ist doch trotzdem ein ganz toller Freund auch wenn der was weiß ich Pickel im Gesicht hat und ein Hemd an das zerrissen ist. Das sind ganz schwierige Startbedingungen für die Kinder und ehrlich gesagt, das tut mir genauso weh, wie alles andere, wenn ich das sehe. Wie auch kluge Kinder keine Chance haben. Das ist schlimm. (leise) (...) Und das sind wir eigentlich nicht gewöhnt gewesen. Das ist jetzt erst mit der Zeit gekommen.“ (Luise Z: 739-756).*

Die Informantin, deren Thema die Entwicklungsbegleitung der Kinder ist, resigniert. Der dagewesene Sinn wird in Frage gestellt, ihre berufliche Tätigkeit ist so stark vom gesellschaftlichen Wandel beeinflusst, dass sie kaum Handlungsmöglichkeiten sieht, ihr Thema zu realisieren.

Eine andere Art der Krise ist nach *Hermanns* eine Kollisionskrise (ebd.: 178). Bei einer Kollisionskrise gerät die Betroffene bei der Realisierung ihres beruflichen Themas mit anderen Lebensbereichen in Konflikt. Die Erzieherin muss Prioritäten setzen, um im Kontext des gesamten Lebens den Sinn des beruflichen Themas zu ordnen.

*„Ja, andererseits merk ich natürlich auch, dass je älter man wird, dass man auch immer mehr an seine eigenen Grenzen stößt, dass viele Dinge, wo man zwar im Kopf noch das Gefühl hat man ist noch so fit und man das auch noch erreichen kann, wo man aber merkt, dass ja mit zunehmenden Alter man das auch immer mehr Abstriche machen muss, also ich merk das für mich. Ich könnt mir im zum Beispiel im Moment überhaupt nicht vorstellen voll arbeiten zu müssen, weil ich dann sicherlich irgendwann so ausgepowert wäre, dass ich für nichts anderes mehr Kraft hätte und das ist mir halt auch wichtig, deswegen hab ich mir auch immer die Grenzen gesetzt, also maximal nur ne Teilzeitstelle.“ (Elisabeth Z: 580-588)*



Die Verfolgung des Themas gerät in Kollision mit den physischen und psychischen Kräften der Erzieherin. Nicht immer ist Erzieherinnen diese Kollision bewusst. Häufig wird die Überlastung erst bewusst, wenn eine Erzieherin aufgrund ihrer ständigen Belastung krank wird.

Erzieherinnen sind besonders gefährdet, wenn ihre Anstrengungen, das berufliche Thema zu verwirklichen, andere nicht berufliche Lebensräume so beeinflussen, dass die Verwirklichung biographischer Themen nicht mehr gelingt. Erzieherinnen fühlen sich immer wieder im Generationenvertrag verpflichtet besondere Leistungen zu vollbringen. Sie nehmen vielfach Aufgaben der Fürsorge innerhalb ihres familialen Umfeldes wahr, die sowohl von ihnen selbst als auch von ihrem Umfeld unhinterfragt ausgeübt werden. Oft ist es der Anspruch der Erzieherin an sich selbst, aber gleichermaßen auch der generalisierte Anspruch ihrer sozialen Umgebung die Fürsorge und Pflege der Angehörigen zu übernehmen. Dabei nehmen sie oft zweifache Generationsarbeit – für ihre Kinder und Eltern oder Schwiegereltern – auf sich. Es kann zu einer Kollision zwischen der familialen und beruflichen Belastung kommen, die zur Aufgabe ihres beruflichen Themas führen kann. Diese Verpflichtung im Generationenvertrag, die mit einer enormen Belastung einhergeht, ist eine der Hauptfallen in der Berufsentwicklung. Die Erzieherinnen – sie sind die Spezialistinnen für soziale Erziehungsarbeit – werden mit den Generationsaufgaben besonders belastet, nicht nur im Beruf, sondern auch als Mütter und auch häufig in der Altenbetreuung.

Das Thema einer Erzieherin kann ebenfalls aufgegeben werden, wenn ein neues Thema an Relevanz gewinnt. Möglich ist beispielsweise, dass eine Erzieherin ihr Thema verlässt und einen Wandlungsprozess in den Vordergrund rückt. Ihr bisheriges Thema tritt in den Hintergrund oder wird verlassen. Dies ist meist der Fall, wenn eine Erzieherin in eine Zusatzqualifikation investiert hat und daraufhin ihre Position verändern möchte. Möglich ist ebenfalls ein Wechsel auf der Ebene der Sachthemen. Neue Themen können für eine Erzieherin an Relevanz gewinnen beispielsweise durch Umstrukturierungen innerhalb der Einrichtung, fachliche Impulse u.v.a.m..

### **Fehlende Themen im Berufsverlauf**

Eine Erzieherin, die in der Berufseinstiegsphase die anstehenden Aufgaben nicht bewältigt, kann im Berufsverlauf Schwierigkeiten bekommen. Hat die Berufseinsteigerin in dieser Zeit verpasst, sich die grundlegenden professionellen Kompetenzen anzueignen, soziales Wissen über die Arbeitsfelder von Erzieherinnen zu erlangen und ihr Hand-

lungsfeld im weiteren Berufsverlauf zu finden, hat das Auswirkungen auf ihr professionelles Selbstkonzept. Der fehlende Substanzaufbau sowie das Ausbleiben eines Themas und Ziels im Berufsverlauf hat zur Folge, dass die Erzieherin Probleme im Arbeitsvollzug hat und verwundbar ist (ebd.: 184). Die Erzieherin selbst erkennt jedoch die fehlende Substanz nicht als Grund ihrer Probleme im Arbeitsvollzug. Vielmehr werden die institutionellen Rahmenbedingungen, wie Erzieher-Kind-Schlüssel, kleine Räume, geringe Mittelzuweisungen sowie die veränderten Anforderungen an Erzieherinnen, wie Portfolioarbeit, Konzeptentwicklung, Qualitätsmanagement oder aber die schwierigen Kinder und die schwierigen Eltern als Kern der Probleme benannt.

Wissenschaftlich, gesellschaftlich oder bildungspolitisch generierte Paradigmenwechsel in der Pädagogik, die eine Veränderung der Arbeitsbedingungen zur Folge haben, werden von der Erzieherin als erhöhte Anforderungen respektive als Überforderung wahrgenommen. Die Überforderung ist allerdings nur ein Symptom für die generelle Verwundbarkeit der Erzieherin. Die fehlende Substanz führt dazu, dass sich die Erzieherin mit jeglichen Forderungen von Ministerien, Trägern, Leitung und/oder Eltern nicht auseinandersetzt und aufgrund fehlender Urteilsfähigkeit den Forderungen wenig entgegenzusetzen hat. Sie tut, was von ihr verlangt wird und geht so davon aus, in Bezug auf das Symptom eine Rettung herbeizuführen. Am Problem des fehlenden Substanzaufbaus wird die Erzieherin jedoch nichts ändern können, weil sie es als solches noch nicht erkannt hat. So wird beispielsweise dem Elternwunsch entsprochen, täglich eine Stunde Englisch zum Zweitspracherwerb im Kindergarten einzuführen. Die Erzieherin entspricht dem Wunsch der Eltern, weil sie aufgrund mangelnder Kompetenz nicht in der Lage ist, die Sinnhaftigkeit der Einführung einer täglichen Englischstunde zu beurteilen. Möglicherweise ist auch die Angst vor persönlicher Zurückweisung durch die Eltern so groß, dass die Erzieherin dem Wunsch der Eltern entspricht. Mit der Einführung des Englischangebotes hat die Erzieherin das Gefühl, alles in ihrer Macht Stehende getan zu haben. Sie hat dem Elternwunsch entsprochen, sich auf eine veränderte Tagesstruktur der Kindergruppe eingelassen; für die Kinder, die Eltern und die Qualität der Einrichtung das Mögliche getan und dennoch bekommt sie von den Eltern der Kinder nicht die Anerkennung, die sie sich erhofft hatte; schlimmer noch, der Frustrationsgrad der Erzieherin steigt. In den meisten Fällen fehlt es in solchen Situationen an Reflektion und an Beraterinnen und Beratern. Wenn eine Erzieherin ausschließlich auf Wünsche und Forderungen reagiert, läuft sie Gefahr, ihre bisherigen Ansätze einer Themensuche nicht realisieren zu können und entfernt sich so weiter vom Substanzaufbau respektive pro-

fessioneller Kompetenz. Die Sicherstellung der Forderungen wird vorübergehend das Symptom entfernen, aber langfristig das grundlegende Problem nicht beheben, sondern sich als Berufsfalle erweisen, da es als Qualifikationsmangel eingeschätzt werden kann (ebd.: 185).

Bei einem solchen Berufsverlauf verschieben sich die Ansprüche am Arbeitsplatz. Die Wahrnehmung der beruflichen Wirklichkeit richtet sich mehr und mehr auf die Symptome. Das Ende derartiger Verläufe endet in einer Position, in der die Erzieherin „Dienst nach Vorschrift“ macht, aber weiterhin jede Forderung als permanente Bedrohung wahrnimmt.

Der Berufsverlauf ohne professionelle Kompetenz und Substanz kann auch dadurch entstehen, dass eine Erzieherin in den Praxisphasen während der Ausbildungszeit oder der Berufseinstiegsphase annimmt, alle benötigten Kompetenzen bereits in ihrer bisherigen Biographie aufgebaut zu haben. Die Gefahr ist besonders hoch, wenn Berufsanwärterinnen in Kindertagesstätten schlechte Beraterinnen haben und die Balance zwischen ermutigender und kritischer Rückmeldung von erfahrenen Erzieherinnen nicht gegeben ist, so dass die Berufsnovizinnen ihre professionelle Handlungskompetenz nicht weiterentwickeln können. Wenn eine Berufspraktikantin durch ihre Anleiterin die Rückmeldung bekommt, ihre Persönlichkeit, ihre Neigungen und Talente seien ideal und ausreichend, um als Erzieherin zu arbeiten, und sie keinerlei kritische Einschätzung erfährt, besteht das Risiko, die Entwicklung der Professionalität der Berufspraktikantin zu gefährden.

Während der beruflichen Orientierungsphase macht eine Erzieherin die Erfahrung, dass ihre Beziehungsfähigkeit, die in mütterlicher Kompetenz gegründet ist, als spezifisches Wissen ausreicht, um den Tag der Kinder zu begleiten. Beim Verstehen des Einzelfalls ist die mangelnde professionelle Kompetenz und Substanz die Sackgasse ihres beruflichen Selbstverständnisses. Eine Erzieherin ist dann nicht in der Lage, ihr Handeln zu planen, zu reflektieren und zu modifizieren. Anregungen, Fragen, Veränderungen, Wünsche der Eltern, der Leitung, des Trägers und der Fachberatung werden ebenfalls als permanente Bedrohungen wahrgenommen.

Derartige Berufsverläufe können aufgrund ihrer Labilität zur Verlaufskurve (Schütze 1981: 97ff.) werden.

#### **4.5 Weltanschauliche Orientierungsrahmen und das professionell biographische Selbstverständnis unter diesem Sinnhimmel (M.S.)**

Weltanschauliche Rahmungen haben eine Orientierungsfunktion, die den Menschen Sichtweisen auf die Welt und ihr Zusammenleben bieten. Diese Orientierungsrahmen sind beispielsweise davon bestimmt, ob ein religiöser oder ein durch politische Ideologie vermittelter Sinnhimmel vorzufinden ist. Das jeweilige professionell-biographische Selbstverständnis wird vom vorzufindenden Sinnhimmel in der Weise mitbestimmt, dass solche grundlegenden Betrachtungsweisen gewissermaßen als Kompass der professionellen Orientierungen im Hinblick auf das professionelle Selbstverständnis fungieren.

Zunächst wird der Fokus auf die Beeinflussung des professionellen Selbstverständnisses durch die DDR-Weltansicht gelegt.

Für das berufliche Selbstverständnis von Erzieherinnen, die in der DDR aufwuchsen und ihre Ausbildung absolviert haben, sind die institutionellen Kontexte von Bedeutung, in denen die Pädagogik in der DDR stand und die jeweiligen Bezüge und Verwobenheit in diese Zusammenhänge. Diese Erzieherinnen haben, wenn auch generationspezifisch verschieden, lebensgeschichtliche und berufliche Einbettungen in den Sinnhorizont der DDR-Gesellschaft und einen biographisch begründeten Bezug zu den Institutionen der DDR. Sowohl Personen, die eine Nähe zum Sinnhimmel der DDR und zu den DDR-Institutionen einnahmen als auch Personen, die diesem distanziert gegenüberstanden, sind eingebettet in diesen Kontext der DDR-Gesellschaft.

Besonders die Erfahrungen des solidarischen Miteinanders sind sinnstiftende Erfahrungen in der DDR, die emotional aufgeladen sind und nachhaltigen Einfluss auf das jeweilig persönliche Wertekoordinatensystem haben. Erzieherinnen, die in der DDR mit einer engen Bindung an Überzeugungen und Werte der DDR-Gesellschaft aufwuchsen, in der sie sich als integralen Bestandteil einer sie kollektiv verbindlich umgebenden Ordnung erlebt haben, suchen im Rückgriff auf diese Erfahrungen einen vergleichbaren Sinnhorizont. Mit institutionellen Ambiguitäten, die mit dem gesellschaftlichen Umbruch einhergingen und einer freiheitlich-demokratischen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland inhärent sind, gehen diese Erzieherinnen oftmals unzureichend um. Erwartet werden kollektive allgemeinverbindliche Vorschriften und in der Folge kann ein adäquater Umgang mit Ambivalenzen der Institutionen und deren Abläufen oft nicht vollzogen werden. Ursächlich hierfür sind elementare Schematisierungen bezüglich einer Gesell-

schaft vergleichbar den „primitiven Klassifikationen“ bei *Emile Durkheim* und *Marcel Mauss* (1901/1902/1993). Diese Schemata liegen in der Latenz vor und sind in der Ausrichtung des beruflichen Handelns der Erzieherinnen der ehemaligen DDR orientierungswirksam. Die Schemata bilden Anschauungen über die soziale Realität und ihre Ordnungsstruktur ab und stellen Kategorien der Selbst- und Welteinordnung dar. Schemata sind Sichtweisen der Realität und nicht diese selbst. Diese unbewussten Annahmen sind handlungsleitend, auch wenn sie im Gegensatz zur Realität stehen. Sie sind feststehend und können im engeren Sinn nicht ‚umgelernt‘ werden, da „das Wissen einer Gesellschaft über sich und über die Welt durch Lexeme und die semantischen Relationen dieser Lexeme sowie ihrer Anwendungsregeln fixiert ist. Sie spiegeln die sinnhaften Bezüge einer Gesellschaft (Schütze 1987b: 419). In ihnen wird Wissen sinnhaft mit der alltäglichen Erfahrung verknüpft. Die elementaren Einordnungsschemata sind eingebunden in die symbolischen Sinnwelten einer Gesellschaft und insofern historisch-gesellschaftliche und sozio-ökonomische Produkte. Die elementaren Anschauungen verleihen den Institutionen einer Gesellschaft ihr, ‚typisches Gesicht‘. Eine geteilte Sicht der sozialen Realität und Schemata der Interpretation prägen die Institutionen“ (Müller 2006: 202). Elementare Schematisierungen formen den alltäglichen und den biographischen Orientierungshorizont sowie die sozialen Beziehungen. Im Gegensatz zu den bewussten und komplexen Ideologiegebäuden sind diese Orientierungen gerade deshalb so wirksam, weil sie nur elementar-halbbewusst sind und nahezu unmerklich die tagtäglichen Alltagsorientierungen prägen (Schütze 2013a).

Die elementare Schematisierung des Verhältnisses von Individuum und Kollektiv ist eine kollektiv verankerte Sichtweise, die auf die Erfahrungen in der DDR-Gesellschaft zurückgeht und implizit in der Frühpädagogik verankert ist. Nicht nur die im expliziten Sinn ideologisch dominierte Lebensweise beispielsweise der dem System der DDR nahestehenden SED- Funktionäre, sondern auch der von Kollektiven umgebene Einzelne – der sich bewusst gegen eine Mitgliedschaft der SED entschied – ist von den elementaren Schematisierungen geprägt. Es ist zu großen Teilen eine vortheorretische Weltansicht, bei der der Einzelne von Kollektiva umgeben ist. Im Verhältnis von Individuum und Kollektiv lag die Priorität auf den Interessen der Gemeinschaft oder des Kollektivs, in das sich das Individuum einfügte. Die Beziehungen der Menschen untereinander waren vom Grundsatz der Gleichgestellttheit und Gleichrangigkeit bestimmt. Die Anschauung über das Verhältnis von Individuum und Kollektiv waren entsprechend diesem Modell der Egalität ausgerichtet. Individuum und Kollektiv wurden demnach in einer Bezie-

hung prästabiler Harmonie zusammengedacht. Dabei wurde von einer prästabilierten Harmonie zwischen der biographisch-individuellen Sphäre einerseits und der kollektiven Sphäre mit deren moralischen Erwartungen und Verpflichtungen andererseits ausgegangen. Das heißt, dass eine sich parallel formierende individuelle Entwicklung zu den kollektiven Anforderungen nicht in Konflikt geraten könne, was bedeutet, dass im Kontext dieser Schematisierung nicht gedacht werden kann, dass ein Kind schwere Auseinandersetzungen mit Institutionen wie dem Kindergarten, der Schule oder Ausbildungsinstitutionen haben kann. Abweichungen von moralischen Erwartungen und Verpflichtungen der kollektiven Sphäre der DDR wurden als gefährlich abweichend angesehen und konnten sich nur im Verborgenen entfalten, z.B. in den Kirchen oder sie wurden als Bedrohliches unterdrückt und verfolgt. Dabei wurde nicht gesehen, dass Abweichungen innerhalb der Entwicklung eines Individuums in bestimmten Lebensphasen und Lebenssituationen – nicht nur in der Adoleszenz – mit innerer Notwendigkeit auftreten. Somit ist denkbar, dass von einer in der DDR staatlich ausgebildeten Erzieherin ein Kind, das nicht immer den Erwartungen entsprach und gewissermaßen aneckte, als ein „schwieriges Kind“ (vgl. Kapitel 4.7) wahrgenommen wurde. Insofern haben diese Schematisierungen Relevanz für die grundlegenden Arbeitsabläufe und Kompetenzen von Erzieherinnen, da der Kindergarten die erste Institution ist, mit der Kinder sich auseinandersetzen müssen. Eine Erzieherin muss die Fähigkeit haben, diesen grundlegenden Unterschied der individuellen Entwicklung eines Kindes, d.h. was möchte das Kind, wie entwickelt sich das Kind usw. und die Bedingungen des Aufwachsens in der Kindergartenorganisation- bzw. Institution, zu erkennen. Sie muss beides analytisch auseinanderhalten können und wissen, dass es bei Kindern im Zusammenspiel individueller Entwicklung und institutioneller Eingebundenheit enorme Schwierigkeiten geben kann, um Konflikte in der Identitätsentwicklung von Kindern in Bezug auf die Institutionen zu vermeiden. Ähnlich verhält es sich mit der elementaren Schematisierung des Familialismus, der das gesamte Alltagsleben vertraut und heimelig zu machen suchte und es mit angeblich besonders fürsorglichen Sozialbeziehungen durchzog. Die Erfahrungen des solidarischen Miteinanders sind emotional aufgeladen und haben nachhaltigen Einfluss auf das jeweilig persönliche Wertekoordinatensystem. Beide Schematisierungen, die der prästabilierten Harmonie und die des Familialismus, sind miteinander verbunden, sind aber getrennt zu analysieren und beziehen sich nicht exakt auf dasselbe Phänomen. Eine solche Weltsicht des Individuums und Kollektivs muss nicht hochideologisch sein, das Wesentliche ist, dass gerade in solchen elementa-

ren Sichtweisen, die eine kollektive Verbundenheit demonstrieren, Schematisierungen festgelegt sind. Das können z.B. Wahrnehmungen von Kindergruppen in Kinderkrippen oder Kindergärten der DDR sein, bei denen auch die Mütter der betreuten Kinder wussten, dass ihre Kinder in der Kollektivität behütet waren. Dieses Wissen entsprang keiner affizierten Theorie, sondern der Wahrnehmung, dass es den Kindern gut geht.

Erzieherinnen betrachten darüber hinaus oftmals die sie umgebende Welt so, als ob das, was sie in ihrer professionellen Arbeit als Erzieherin gestalten, auf einer weltunabhängigen Insel stattfindet und völlig unabhängig von dem ist, was an Gesellschaftsformation auf sie selbst und die Institution einwirkt. Sie sehen dabei nicht, dass sie im Grunde systemkonform und gleichgeschaltet mit der sie umgebenden Gesellschaft sind. Dieses Phänomen gilt sowohl für die DDR-Gesellschaft als auch für die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland. Wobei an dieser Stelle wichtig zu erwähnen ist, dass die elementaren Schematisierungen durch den Wechsel der Gesellschaftsformen nicht gleichermaßen gewandelt werden und die durch den gesellschaftlichen Umbruch verursachten Irritationen einen verstärkten Rückgriff auf – nach Selbsteinschätzung der Erzieherinnen – bewährte Strategien professioneller Arbeit bedingen.

Neben den durch die elementaren Schematisierungen geprägte Weltsicht sind die beruflichen Identifizierungsprozesse durch gesellschaftliche Institutionen der DDR-Pädagogik geformt. So wie durch das Handeln des Einzelnen die Institution geprägt wird, wirkt die institutionelle Einbindung des Einzelnen auf dessen Biographie. Die Arbeit der Krippenerzieherinnen und der Kindergärtnerinnen der DDR war durch einen vom Ministerium für Volksbildung der DDR herausgegebenen Bildungs- und Erziehungsplan geregelt (vgl. Kapitel 1.2). Der Bildungs- und Erziehungsplan war ein umfassendes Regelwerk, das beispielsweise den Tagesablauf, Beschäftigungsinhalte, Elternarbeit, Schulvorbereitung etc. im Detail vorgab. Der Bildungs- und Erziehungsplan der DDR hat maßgeblichen Einfluss auf das professionelle Selbstverständnis der in der DDR an staatlichen Fachschulen ausgebildeten Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen. Durch diese mit dem Plan verordnete engmaschige allgemeinverbindliche Vorgabe des pädagogischen Handelns ist es Erzieherinnen auch zwanzig Jahre nach der politischen Wende nur unzureichend möglich, eine eingehende Reflexion ihrer Arbeit zu vollziehen, da sie fortgesetzt allgemeinverbindliche Ordnungsformeln als Arbeitsgrundlage erwarten.

Die offiziell propagierte Ideologie des Marxismus-Leninismus, die in der DDR in allen Bildungseinrichtungen Bestandteil des Lehrplanes war, stellt eine weitere Dimension des in der DDR vorzufindenden weltanschaulichen Orientierungsrahmens dar. Allerdings war für die Kindergärtnerinnen diese Dimension weniger wichtig und sowohl ihr Interesse als auch ihre Kompetenz lag nicht auf der Hervorhebung der marxistisch-leninistischen Ideologie. Diese Dimension wurde meist nicht hinterfragt, als Notwendigkeit begriffen und angepasst absolviert, ohne dass daraus relevante handlungsleitende Orientierungen abgeleitet wurden.

Der durch das Aufwachsen in der DDR wirksam werdende Orientierungsrahmen lässt sich demnach in drei Differenzierungsgesichtspunkte klassifizieren: offizielle ideologische Theorie des Marxismus-Leninismus in der DDR, der Bildungs- und Erziehungsplan sowie die elementaren Schematisierungen. Die höchste Relevanz dieser Differenzierungsgesichtspunkte für das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen haben die Weltansichten mit den elementaren Schematisierungen, gefolgt vom Bildungs- und Erziehungsplan. Dagegen hat die Dimension der offiziellen ideologischen Theorie der DDR kaum Relevanz für das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen.

Nun legen wir den Fokus auf den weltanschaulich-religiösen Orientierungsrahmen und das professionell-biographische Selbstverständnis unter diesem Sinnhimmel. Die Kinderdiakoninnen der evangelischen Kirche und Kindergärtnerinnen der katholischen Kirche distanzieren sich vom kollektiven Sinnhimmel der DDR. Vom DDR-Staat wurden explizit die Wertorientierungen von Staat und Kirche gegenübergestellt und somit wurden häufig Positionierungen zum christlichen Glauben und den damit verbundenen Identifikationen mit gegeninstitutionellen Positionen hervorgerufen. Selbst- oder fremderfahrene Benachteiligungen und Unrechtserfahrungen hatten oftmals biographisch bedeutsame Bindungen an evangelische oder katholische Pfarrgemeinden zur Folge. Innerhalb der Gemeinden gab es verschiedene Gruppen, in denen Unterstützung und Beistand erfahren wurde. Vor allem durch familiäre Traditionen und die Offenheit der jeweiligen Herkunftsfamilien für christliche Wertorientierungen wurde die Einsozialisierung in ein kirchliches Umfeld vollzogen. Gemeinschaftserfahrungen, die in Kinder- und Jugendgruppen gesammelt wurden, festigten die Bindungen an die christliche Kirchengemeinde. Häufig übernahmen die späteren Kinderdiakoninnen oder Kindergärtnerinnen Verantwortung innerhalb der Kirchengemeinde und leiteten beispielsweise Gruppen an. Diese Erfahrungen in der Kinder- und Jugendarbeit unterstützten den Berufswunsch



der evangelischen Kinderdiakoninnen und katholischen Kindergärtnerinnen. Es gab in einer Schulklasse nur wenige Jugendliche mit religiösem Bekenntnis, so dass diese aufgrund ihrer aktiven Religionszugehörigkeit in Auseinandersetzungen mit Lehrkräften und Mitschülern über Wert- und Glaubensfragen gerieten. Die innerhalb der kirchlichen Gruppen geteilten Erfahrungen der Außenseiterposition in offiziellen Einrichtungen des Staates bewirkten das Gefühl, etwas Besonderes zu sein und waren identitätsstärkend. Der weltanschaulich religiöse Orientierungsrahmen der konfessionellen Erzieherinnen war zum einen vom Gegensatz von Staat und Kirche in der DDR und den dadurch hervorgerufenen Kollektivitätserfahrungen geprägt, zum anderen durch die an die Glaubensgemeinschaft gebundenen religiösen Erfahrungen. Stark religiöse Lebenslaufregime und Alltagsregime, solche Ausprägungen gibt es im protestantischen Pietismus (und auch in bestimmten Formen des Katholizismus), bergen die Gefahr einer Engführung von Sichtweisen, die Auswirkungen auf das professionelle Selbstverständnis der Erzieherin haben. Solch ein religiöser Sinnhimmel kann den pädagogischen Möglichkeitsspielraum einschränken und für die in einer Kindertageseinrichtung betreuten Kinder und deren Eltern als belastend erlebt werden.

Für Erzieherinnen, die in der DDR eine kirchliche Ausbildung absolviert haben, spielte das aktive Bekenntnis zum christlichen Glauben evangelischer oder katholischer Konfession eine entscheidende Rolle bei der Berufswahl. Die Entscheidung für eine Ausbildung im Rahmen der Kirche hatte die Konsequenz, keine staatliche Anerkennung in der DDR zu erhalten und in einer kirchlichen Einrichtung arbeiten zu müssen. Die religionspädagogische Ausbildung war wesentlicher Bestandteil der kirchlichen Erzieherinnenausbildung, die zum Verkündigungsdienst innerhalb der späteren Berufstätigkeit befähigen sollte. Ein christlicher Wertekanon, der auf der Voraussetzung der unveräußerlichen Würde menschlichen Lebens und Nächstenliebe beruht, ist Grundlage konfessioneller Ausbildungsgänge gewesen. Die pädagogischen Inhalte der kirchlichen Ausbildungen waren angelehnt an die Erzieherinnenausbildung der Bundesrepublik Deutschland und wurden durch die Diakonie und Caritas Westdeutschlands unterstützt.

Eine explizite Gegensätzlichkeit von Staat und Kirche in der DDR erzeugte in den Berufsbiographien der Erzieherinnen eigene Kollektivitätserfahrungen, die eine berufsbiographische Distanzierung zum kollektiven Sinnhorizont der DDR-Gesellschaft darstellte. Vom religiösen Orientierungsrahmen wird ein professionell-biographisches Selbstverständnis abgeleitet, dass der Familie des Kindes Priorität gegenüber einer Kinderta-

geseinrichtung einräumt. Dieser Vorrang der Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz eines Kindes kann bei DDR-geprägten Erzieherinnen eingeschränkt sein, da dieses berufliche Selbstverständnis auf die elementare Schematisierung des Verhältnisses von Individuum und Kollektiva zurückgeht. Im weltanschaulichen Orientierungsrahmen der DDR-Gesellschaft sollte der Einzelne vollständig in das Kollektiv eingegliedert werden und darin aufgehen. Die Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen hatten die Funktion, diese Einsozialisation der Kinder in die Gesellschaft zu bewirken und dabei auch Eltern zu beraten. Diese kollektiven sozialen Erfahrungen wirken in den heutigen Berufsorientierungen der ostdeutschen Erzieherinnen weiter. Sie zeigen ein professionelles Selbstverständnis, das von den kollektiven Erfahrungen und Situationsdefinitionen der DDR-Gesellschaftsordnungsvorstellungen grundiert ist.

Resümierend lässt sich festhalten, dass der jeweils vorzufindende weltanschauliche Orientierungsrahmen der Erzieherinnen – ob religiös oder DDR-systemnah – wesentlichen Einfluss auf das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen unter diesem Sinnhimmel hat.

#### **4.6 Die Verwendung von Kategorisierungen und damit verbundene Folgen**

(M.S.)

Es gibt grundsätzlich eine anthropologische Notwendigkeit der Kategorisierung in allen Bereichen des Lebens. Im alltagsweltlichen Verständnis wird Kategorisierung als eine Form der Gruppierung von Entitäten nach bestimmten gemeinsamen Eigenschaften verstanden. Menschliche Interaktion beinhaltet Prozesse der Kategorisierung bzw. Selbstkategorisierung zur Kennzeichnung von Personen, von Sachverhalten und von Beziehungen. Jeder Mensch nimmt alltägliche Kategorisierungen vor, die aus dem jeweiligen Alltagswissensbestand (Schütz 1971a: 8ff., 17ff.; Berger/Luckmann 1980: 24ff.) hervorgehen. Diese alltäglichen Kategorisierungen sind notwendig, weil ein Mensch mit anderen Menschen anders nicht umgehen könnte. Die Kategorien werden differenzierter, wenn Menschen sich näher kennen und an die Stelle einfacher Typisierungen komplexere Wissensbestände treten. Der Alltagswissensbestand gewährleistet, dass in Interaktionen Kategorien überhaupt differenziert werden können.

Gerade in professionell-pädagogischen Kontexten ist die kategoriale Einordnung für die Identität der Akteure und den Umgang der Professionellen mit ihnen von großer Bedeutung. Wenn Kategorisierungen eine Eigendynamik entwickeln, können Stigmatisierungen und Etikettierungen die Folge sein. Jede Form der Kategorisierung braucht notwen-

dig kategorisierende Akteure. „Die Art und Weise, in der Dinge zu einer Klasse zusammengefasst werden, offenbart, sowohl anschaulich als auch symbolisch, die Perspektive des Klassifizierenden“ (Strauss 1968: 18). Im Folgenden werden drei Ebenen der Kategorisierung unterschieden: alltägliche und professionelle Kategorisierungen sowie solche durch das Gesellschaftssystem. Als Beispiel der alltäglichen Kategorisierungen im vorliegenden Kontext kann die von Erzieherinnen vorgenommene Kategorisierung von Eltern als „aufmüpfige Eltern“ angeführt werden. Auf die alltäglichen Kategorisierungen soll an dieser Stelle jedoch nicht näher eingegangen werden. Die professionellen Kategorisierungen stehen in einem engen Zusammenhang mit den alltäglichen Kategorien. Sie sind über die jeweiligen Alltagswissensbestände hinaus gespeist vom höherprädikativen Wissensbestand der Profession. Wenn beispielsweise eine Erzieherin berichtet, es gebe Kinder, die körperliche Retardierungen haben, nimmt sie eine professionelle Kategorisierung vor. Akteure aller Professionen sind gezwungen, solche professionellen Kategorisierungen vorzunehmen, um ihr Handlungsfeld zu ordnen. Da die Anwendung von Kategorien immer komplexitätsreduzierend und erkenntniseinschränkend ist, müssen die vorgenommenen Kategorisierungen im Laufe der Arbeit erheblich differenziert werden oder gar ersetzt werden. Von Anwendungsfall zu Anwendungsfall gilt es, die Kategorien zu reflektieren und fallspezifisch zu modifizieren (Schütze 1996: 231). Diese Spannungsfiguration professionellen Handelns zwischen einer notwendigen Kategorisierung einerseits und einer notwendigen fallspezifischen Analyse andererseits platziert *Schütze* in der von ihm vorgenommenen Aufstellung der Paradoxien professionellen Handelns an erster Stelle und formuliert: „Die Erscheinungen im Problemgegenstandsfeld müssen zu ihrem professionellen Verständnis einerseits allgemeinen Kategorien zugeordnet werden, andererseits müssen sie fallspezifisch-singulär im Situationszusammenhang ihres Auftretens detailliert betrachtet und untersucht werden“ (Schütze 2000: 50). Das spannungsvolle ‚Zugleich‘ beider Konstitutionsaktivitäten – der komplexitätsreduzierenden Zuordnung zu allgemeinen Typenkategorien und die fallspezifisch-singuläre Betrachtung – ist unaufhebbar miteinander verbunden. Dadurch, dass versucht wird, sich die Problemlage zu vereinfachen, indem ein Professioneller den Einzelfall grob typisiert und etikettiert, werden oftmals „eigentlich empirisch durchaus vorliegende – konkrete ‚schwierige‘ Informationen des Einzelfalls aus(geklammert), die in genaueres, differenzierteres Hinsehen erforderlich machen und die automatische Anwendung von Typenkategorien verbieten würden“ (Schütze 1992: 149). Neben der beschriebenen Gefahr der Vereinfachung und Komplexitätsreduktion

auf Seiten des professionellen Akteurs birgt eine Kategorisierung auf Seiten des Adressaten (ebd.: 149), also in der Frühpädagogik des Kindes und ggf. der Eltern, eine Stigmatisierungsgefahr. Die Betroffenen zweifeln häufig die durch professionelle Akteure vorgenommenen Stigmatisierungen nicht an. Sie werden als so-seiend beschrieben und stellen die ihnen zugewiesene Beschreibung meist nicht in Frage (Schütze 1996: 236f.). Schütze beschreibt die aufgeführte Paradoxie professionellen Handelns bezogen auf die Soziale Arbeit. Insbesondere im Handeln von Erzieherinnen ist diese Paradoxie zu rekonstruieren. Mit der beschriebenen Problematik wird gleichzeitig auf die Machtrelation zwischen den Erzieherinnen und Kindern in Form eines asymmetrischen Verhältnisses verwiesen, in dem die Erzieherin in einer potentiellen Stigmatisierung bedingenden Art und Weise machtvoll Kategorien bezogen auf Kinder anwendet.

Die im professionellen Kontext von Erzieherinnen praktizierte Kategorienbildungen und deren Anwendung ist nur auf der Folie von Rahmenbedingungen (Riemann 2000: 175ff.) zu verstehen, die sich stichwortartig wie folgt beschreiben lassen:

- Die geringe Abgrenzung der professionellen Erzieherinnentätigkeit von der familialen Erziehungstätigkeit: *„Auf Kinder aufpassen, kann doch jede gute Mutter“*; *„Werden Mütter nicht verunsichert, wenn Erzieherinnen jetzt studieren?“*
- Die Allgemeinheit des Zuständigkeitsbereiches einer Erzieherin und die Verschiedenartigkeit der Problemstellungen.
- Das Fehlen eines geschlossenen und verbindlichen Klassifikationssystems, das für eine spezifische Profession kennzeichnend wäre und das mit bestimmten Richtlinien verbunden wäre *„Das Schöne ist, dass ich eigentlich machen kann, was ich will.“*
- Erhebliche Freiheiten in der eigenen Kategorisierungspraxis und keine Notwendigkeit, sie anderen Teammitgliedern zu begründen.
- Auf offizielle Dokumentation wird wenn möglich, verzichtet, angewiesene Dokumentationspflicht ist Ballast: *„Es wird immer mehr Schreibkram.“*
- Die Analysen und Dokumentationen haben kaum Konsequenzen; damit werden Erzieherinnen von Zugzwängen entlastet. Aber es bedeutet auch, dass Einschätzungen vage bleiben können und vorgenommene Kategorisierungen revidiert werden können.

- Die Besonderheit des sozialen Rahmens: Die Einbindung in soziale Netzwerke, vor allem bei kleinen Ortschaften; die in Kindertageseinrichtungen wirksam werdenden kollektiven Bindungsmechanismen, wie Weihnachtsfeier, Sommerfest, gemeinsame Ausflüge; das Nachrücken der Kinder- und Enkelgeneration und das Kennen der Herkunftsfamilie.

Nachfolgend werden relevant erscheinende Typenkategorien aufgelistet, auf die Erzieherinnen zurückgreifen, wenn sie versuchen, Distanz zum Einzelfall herzustellen.

### *Professionelle Kategorisierungen*

Unter der gebrauchten Typenkategorisierung „schwierige Kinder“ werden alle von der Norm abweichenden Kinder zusammengefasst. Es sind Kinder, die Routinehandlungen der Erzieherinnen unterbrechen. Meist werden die Gründe für diese „Schwierigkeit“ von der Erzieherin auf das Elternhaus des Kindes zurückgeführt. Die Eltern der Kinder sind nicht in der Lage, Grenzen zu setzen, es fehlt ihnen ein Orientierungsrahmen, sie sind aus bildungsfernen oder aber auch aus bildungsnahen Kontexten, in denen entweder sehr wenig oder sehr viel ökonomisches Kapital vorhanden ist. Auffällig ist, dass die als „schwierig“ kategorisierten Kinder in der Typenkategorisierung aus dem Erfahrungshorizont der Erzieherin selbst fallen. Häufig sind schwierige Kinder diejenigen, die in Lebenswelt und -ordnung der Erzieherin nicht einordbar sind. Die Kategorisierung der „schwierigen Kinder“ liegt im engen Zusammenhang mit der Herkunftsfamilie. Erzieherinnen suchen und erkennen rasch kausale Zusammenhänge und Erklärungen für das schwierige Verhalten, wie beispielsweise: das Kind ist schwierig, weil es immer zu spät zu Bett geht oder weil es zu viel fern schaut. Schwierige Kinder sind Kinder, die in ihrer Entwicklung im Vergleich zu den Gleichaltrigen verzögert sind, sich beispielsweise noch nicht in gemeinsame Gruppenarbeiten integrieren können oder etwa in der Sprachentwicklung oder der motorischen Entwicklung auffallen. Aber auch Kinder, die aufgrund einer Krankheit, wie Neurodermitis oder Asthma besonderen Betreuungsaufwand benötigen, werden als schwierige Kinder kategorisiert. Besonders selbstständige Kinder, die über eine hohe Selbstbestimmtheit verfügen und willensstark eigene Grenzen benennen, werden häufig als schwierige Kinder erlebt. Sie benötigen oftmals wenig Hilfe der Erzieherin und/oder leiten andere Kinder im Spiel an. Diese Unabhängigkeit wird ebenfalls als schwierig klassifiziert. Die als verhaltensauffällig kategorisierten Kinder sind insbesondere Kinder mit einer diagnostizierten Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS) oder einer anderen diagnostizierten

Störung oder Verhaltensauffälligkeit. Aber auch Kinder ohne ärztliche Diagnose, die einen störungsfreien Tagesablauf verhindern, werden als schwierig klassifiziert.

Die Kategorisierung „pfiffige Kinder“ nehmen Erzieherinnen insbesondere bei den Kindern vor, die sich vor allem durch hohe kognitive Leistungen, Charme und Witz auszeichnen. Oft sind die Kinder auch besonders attraktiv bzw. werden von den Erzieherinnen als niedlich oder süß eingestuft. „Pfiffigen Kindern“ wird von Erzieherinnen hohes Vertrauen entgegen gebracht, ihnen werden in der Tagesgestaltung häufig Aufgaben zugeteilt, um den Alltag zu organisieren: „Du holst schon einmal den Essenwagen, du gehst mit einem jüngeren Kind schon einmal in den Waschraum, du zählst die Kinder,“ u. ä..

„Schwierige Eltern“ sind Eltern, denen aus Sicht der Erzieherinnen oftmals der Orientierungsrahmen bei der Alltagsgestaltung oder bei Erziehungsaufgaben fehlt. Als „schwierig“ werden insbesondere die Eltern benannt, die bei den Erzieherinnen sehr häufig Rat zu Alltäglichkeiten suchen. Den Eltern fehlt es aus Sicht der Erzieherinnen an Alltagstauglichkeit, beispielsweise bei der Zubereitung von Nahrungsmitteln oder angemessenen Grenzsetzungen für die Kinder. Eltern, die sich in die pädagogische Arbeit der Erzieherinnen einmischen und in Entscheidungen über Personal, Alltagsgestaltung, Ausflüge oder Anschaffungen einbezogen werden möchten und sich über die von den Erzieherinnen geforderte Mitarbeit bei Festvorbereitungen, z.B. durch Kuchen backen oder Bratwurst braten, einbringen möchten, werden ebenfalls als „schwierig“ klassifiziert. Mitgestaltung wird dann eher als Hinterfragen der pädagogischen Arbeit und häufig auch als Angriff der eigenen Person der Erzieherin interpretiert.

„Kollektivhaftung (Sippenhaft)“ – Zuschreibungen des Kindes oder der Eltern nehmen Erzieherinnen häufig am sozialen Status der Familie vor: „die Hartz IV-Eltern“, „die Studenten-Eltern“, „die Studierten-Eltern“, „die kirchlichen Eltern“, „die ausländischen-Eltern“ und „die normalen-Eltern“. Die normalen Eltern sind die Eltern, deren Lebenswelt die meisten Schnittmengen zu der der Erzieherinnen haben. Der Wohnort bzw. die Wohngegend ist gerade in Städten von Bedeutung; ob das Kind aus einer strukturstarke oder eher strukturschwachen Gegend kommt, hat Auswirkungen auf die zugewiesene Kategorie des Kindes und damit auf das Verhalten der Erzieherin dem Kind gegenüber. Entweder es bekommt besonderen Schutz durch die Erzieherin oder es wird stigmatisiert. In ländlichen Gegenden gehen Kinder einer Familie über Generationen in den gleichen Kindergarten. Es gibt das Phänomen des gemeinsamen Älterwerdens im

Sinne des Nachrückens von Angehörigen der Kinder und Enkelgeneration, die alle schon in diesen Kindergarten gingen. Die Kinder werden je nach Vorerfahrungen den bisherigen Familienangehörigen des Kindes zugeordnet. Waren die Geschwister aufgeweckt oder eher auffällig, wird davon ausgegangen, dass auch das Kind der Familie über gleiche oder zumindest ähnliche Charaktereigenschaften verfügt.

Einen Oberbegriff für Kategorisierungen von Erzieherinnen fassen wir unter dem Begriff „Rahmenbedingungen“ zusammen. Ähnlich einer Schublade oder einem Ordner werden darin verschiedene Bedingungen der Erzieherintätigkeit gefasst, die einem stetigen Wandel unterliegen und denen sich Erzieherinnen ausgesetzt fühlen, so z.B. Personalschlüssel, bauliche Bedingungen, Vorgaben des Gesetzgebers, der Administration und des Trägers. Der Erzieherinnen-Kind-Schlüssel ist aus Sicht der Erzieherinnen das größte Hemmnis für ihre Arbeit. Als schlechte Rahmenbedingungen werden häufig auch zu kleine Räume für immer mehr Kinder, eine schlechte Bausubstanz oder eine zu kleine Außenfläche zum Spielen benannt. Staat, Träger und Eltern erhöhen den Druck auf die Erzieherinnen mit Auflagen für das Erstellen von Bildungsplänen und Dokumentationen als auch für die Durchführung von Entwicklungsgesprächen und Portfolioarbeit. Obwohl die Aufgaben der Erzieherinnen ständig zunehmen und dementsprechend Weiterbildungsangebote geschaffen werden, werden diese wenig genutzt. Zu beobachten ist, dass die Erzieherinnen vorrangig Weiterbildungsangebote nutzen, die vom Träger oder der Leitung ausgewählt wurden oder solche, die durch gesetzliche Vorgaben notwendig sind. Den Erzieherinnen fehlt durch die fremdbestimmte Weiterbildungsnotwendigkeit und -auswahl die intrinsische Motivation für das jeweilige Angebot. Aufgrund der Fremdbestimmung erleben die Erzieherinnen die Weiterbildungen und die zu transportierenden Inhalte als Überlastung. Unter diesen Voraussetzungen werden wichtige Inhalte nur schwer in die Praxis transferiert. Allerdings ist das Weiterbildungsangebot auch nicht ausreichend an die neuen Forderungen, die an die Frühpädagogik gestellt werden, angebunden und inhaltlich reduziert. Zu beobachten ist außerdem, dass Weiterbildungen mit psychologischen und/oder therapeutischen Inhalten von Erzieherinnen bevorzugt besucht werden und Angebote mit originär pädagogischen Inhalten vernachlässigt werden.

Auch der Oberbegriff: „Forderungen der Schule“ greift ein Bündel von Kategorien auf, denen sich Erzieherinnen gegenüber sehen. Hierzu gehören z.B. Selbstständigkeit der

Kinder in organisatorischer Hinsicht, kognitive Grundfähigkeiten der Kinder und Erwartungen der Eltern im Kontext des Übergangs vom Kindergarten zur Grundschule.

Erzieherinnen klagen über die Pluralität der Lebenslagen von Familien, den stetigen Wandel gesellschaftlicher Anforderungen, die Veränderungen der gesetzlichen Grundlagen im SGB VIII, die Einführung von Bildungsdokumentationen, der Bildungspläne, der inklusiven Pädagogik, der Qualitätssicherungssysteme u.v.m.. In der damit verbundenen Vielfältigkeit und einer ansteigenden Diffusität sowie der fehlenden Beschreibung der Aufgaben einer Frühpädagogin liegt Potenzial zur Verunsicherung.

Erzieherinnen in den neuen Bundesländern arbeiten in weiten Teilen nach wie vor in der Tradition der DDR-Kindergarten-Pädagogik und sehen ihre Aufgabe in der Schulvorbereitung der Kinder. Bis 1989 war die Arbeitsgrundlage für sie der Bildungs- und Erziehungsplan der DDR. Kindergärten waren Bildungseinrichtungen und die Erziehungsziele für die Kinder waren eindeutig formuliert und abgegrenzt. Zentralistisch gesteuert wurden alle Kinder in ähnlichen pädagogischen Angeboten auf die Schule vorbereitet. Die Lehrerinnen kannten die Lerninhalte des Kindergartens und waren in weiten Teilen über die zu erwartenden Fähigkeiten der Kinder unterrichtet. In dieser Tradition erwarten die Grundschullehrerinnen bis heute in ähnlicher Weise möglichst einheitliche Fähigkeiten der Kinder. Im Vordergrund stehen nach wie vor kognitive Fähigkeiten der Kinder, wie beispielsweise das Beherrschen der Farben und das Benennen von Grundformen. Ein anderer wesentlicher Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit ist die Selbstständigkeit der Kinder. Die Selbstständigkeit als Erziehungsziel im Kindergarten umfasst bei den Erzieherinnen vorrangig die Organisation der persönlichen Anliegen, um möglichst ohne Hilfe den Alltag in der Schule zu meistern. Dabei geht es um das selbstständige An- und Ausziehen der Kleidung und Schuhe, selbstständige Hygiene – und Toilettengänge, korrektes Halten von Stiften sowie ordnungsgemäßen Umgang mit Büchern und Heften. Erziehungsziele und deren Inhalte unterliegen jedoch ebenfalls einem stetigen Prozess. Selbstständigkeit beinhaltet heute jedoch mehr als die Organisation von Materialien und Grundbedürfnissen. Ein selbstständiges Kind soll eigene Bedürfnisse kennen und diese artikulieren können, sich eine eigene Meinung bilden können und über eine altersadäquate Urteilsfähigkeit verfügen. Selbstständigkeit in diesem Sinn wird vorrangig in informellen Bildungsanlässen eingeübt. Diese informellen Bildungsanlässe in Kindergärten werden weder von Lehrerinnen der aufnehmenden Schule noch von den Eltern ausreichend wertgeschätzt, obwohl gerade im freien Spiel die zukünft-



gen Schulkinder Kompetenzen wie Selbstständigkeit, Konflikt- und Gruppenfähigkeit, Kreativität und Fantasie entwickeln können. Der Druck, den Erzieherinnen von den aufnehmenden Schulen verspüren, ist immens hoch, da sie befürchten, den Erwartungen der Grundschulen nicht ausreichend Rechnung zu tragen. Erzieherinnen fehlt es an Wissen und Begründungen, warum gerade die informellen Bildungsanlässe für die Persönlichkeitswerdung der Kinder wichtig sind und so kommt es dazu, dass gerade im letzten Kindergartenjahr die Erzieherinnen zu Erfüllungsgehilfen der Grundschulen werden. Erzieherinnen eröffnen Vorschulgruppen, in denen gezielte Vorbereitungen auf die Schule beginnen. Die Kinder werden mit Übungen zum phonologischen Bewusstsein, mathematischen Regeln, geometrischen Figuren, Farblehre und Konzentrationsübungen konfrontiert. Ihnen werden in pädagogischen Zeiteinheiten Arbeitsblätter zum Ausfüllen vorgelegt. Bildungspläne werden von Erzieherinnen fehlinterpretiert, die Aufteilung der Bildungspläne in die unterschiedlichen Bildungsbereiche wird zum Anlass genommen, die Vorschulgruppen und die pädagogischen Angebote zu rechtfertigen. Eltern sind auf diese Weise sehr zufrieden mit der pädagogischen Arbeit der Einrichtung, da auch die Eltern „sehen“, welche Fähigkeiten ihr Kind bereits im Kindergarten entwickelt. Die Ganzheitlichkeit von Lernprozessen, die Einsicht, dass die gesamte Kindergartenzeit Vorbereitung auf die Schule bedeutet und die Einsicht, dass kognitive Lernprozesse eingebettet sind in emotionale, motorische, ästhetische und soziale Entwicklung eines Kindes wird von vielen Erzieherinnen zurückgewiesen.

### *Kategorisierungen durch das Gesellschaftssystem*

Abschließend wird die dritte Ebene der Kategorisierungen, die durch ein Gesellschaftssystem vorgenommen wird, thematisiert. Jede Gesellschaft etabliert Kategorien, mittels derer Ordnungen hergestellt werden, die beispielsweise berufliche Aufstiegschancen begünstigen oder erschweren.

In der DDR als staatssozialistischer Gesellschaft wurden übergeordnete Kategorien verwendet – also solche, die vom Staatsapparat aufgestülpt wurden. Stigmatisierende Kategorisierungen wurden gezielt vom sozialistischen Staatsapparat für Menschen vorgenommen, die in irgendeiner Art und Weise von der gewünschten Lebensweise eines sozialistischen Bürgers der DDR abwichen. Für Menschengruppen wurden Kategorien gebildet, die ausgehend von der anstrebenswerten sozialistischen Persönlichkeit je nach Passgenauigkeit zum sozialistischen System abgestuft wurden. Menschen, die sich zu einer Religion bekannten, Menschen, die nicht in Volkseigenen Betrieben arbeiteten,

sondern Selbstständige waren – z.B. Handwerker, Geschäftsinhaber etc. – waren Repressionen ausgesetzt. Christliche Jugendliche sowie Kinder von Selbstständigen haben oft in ihrer Schulzeit Ausgrenzungserfahrungen erleiden müssen, ihnen wurde nur in Ausnahmefällen die Zulassung zur „Erweiterten Oberschule“ oder zu einem Studium gewährt, außerdem waren ihnen bestimmte berufliche Karrieren verschlossen. Eine stigmatisierende Typenkategorie der DDR-Gesellschaft waren auch Kontakte in die Bundesrepublik Deutschland. Für eine berufliche Führungsposition mussten solche Kontakte ins „imperialistische Ausland“ abgebrochen werden. Im Umkehrschluss wurden Jugendliche, die sich für eine staatsnahe berufliche Laufbahn entschieden, bevorzugt behandelt; das konnte z.B. der Wunsch sein, Freundschaftspionierleiterin zu werden oder eine langjährige Verpflichtung zum Dienst in der Nationalen Volksarmee (NVA) der DDR. Analog war die Begünstigung respektive Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen an die berufliche Position bzw. die Einstellung zur sozialistischen Gesellschaft ihrer Eltern geknüpft. In Einzelfällen setzten sich Lehrerinnen und Lehrer oder Vorgesetzte in Betrieben über diese stigmatisierenden Typenkategorien des DDR-Staatsapparates hinweg und entschieden nach fachlichen Eignungskriterien. Diese Entscheidungen konnten ihnen dann wiederum zum Nachteil gereichen.

Jugendliche, die in der DDR zur Kindergärtnerinnen- oder Krippenerzieherinnenausbildung angenommen wurden, waren von ihren Lehrerinnen und Lehrern der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule und von der aufnehmenden Fachschule als kompetent für den zukünftig auszuübenden Beruf eingestuft worden, d.h. sie hatten in der Regel sehr gute und gute schulische Leistungen und wurden für einen pädagogischen Beruf als geeignet befunden.

Da Erzieherinnen in den staatlich-institutionellen Einrichtungen für die Bildung und Betreuung von Kindern zuständig waren, wurden von ihnen die durch den DDR-Staatsapparat vorgegebenen Kategorisierungen auch den Kindern gegenüber abverlangt. Das erklärte Erziehungsziel des DDR-Ministeriums für Volksbildung war die „entwickelte sozialistische Persönlichkeit“, zu dem Pädagoginnen in der jeweiligen Zuständigkeit für alle Altersstufen beitragen mussten. Die Repressionen gegenüber Kindern aus nicht-DDR-konformen Familien waren verstärkt ab dem Schulbesuch zu spüren, aber auch Kindergartenkinder, deren Eltern ihre Ablehnung von z.B. militärverherrlichenden Liedern deutlich machten, wurden in der Kindergruppe des Kindergartens stigmatisiert. Kindern aus christlichen Familien wurde beispielsweise von der Kinder-

gärtnerin erklärt, dass ein Weihnachtsengel nicht Engel genannt wird, sondern Jahresendfigur mit Flügeln. Dieses Beispiel macht deutlich, dass die offiziellen stigmatisierenden Kategorisierungen, die durch den DDR-Staatsapparat vorgegeben wurden, auch im frühpädagogischen Bereich angewandt wurden – auch wenn sicher nicht alle Kindergärtnerinnen der DDR diese Stigmatisierungen vornahmen. Diese Kategorisierungen ordneten die Welt, hier durch Vorgaben eines Staates, in ein vermeintlich richtiges und ein vermeintlich falsches Leben. Nach dem gesellschaftlichen Umbruch bestand die Gefahr der unreflektierten Übertragung solcher Kategorisierungen. Dieses Phänomen der stigmatisierenden Kategorisierungen in der DDR-Gesellschaft könnte ein Erklärungsversuch dafür sein, dass unter Erzieherinnen, die in der Zeit der DDR arbeiteten, zum Teil heute noch erhebliche Ressentiments religiösen Themenstellungen gegenüber anzutreffenden sind.

#### **4.7 Diffusität der Erziehungsaufgabe zwischen der beruflichen Erzieherinnenrolle als „professionelle Mütterlichkeit“ und der familialen Mutterrolle als „mütterliche Professionalität“ (M.S.)**

Im Fokus der biographischen Erzählungen der Erzieherinnen steht vor allem die Kategorie der Mütterlichkeit. Mütterlichkeit kann als normativ Konzept eines spezifisch weiblichen Habitus und bestimmten Modus weiblichen Handelns beschrieben werden, das mit der modernen bürgerlichen Familie und der darin angelegten klaren Trennung von „Privat und Öffentlich, von Funktions- und Arbeitsteilung sowie einer hierarchischen Ordnung zwischen Männern und Frauen, Vätern und Müttern“ entstand (Rabe-Kleberg 2011: 416). Anfang des 19. Jahrhunderts etablierte sich eine Vorstellung von partnerschaftlicher Ehe, die mit einer romantischen Idealisierung alles Weiblichen – auch der Mutterschaft – einherging. Die Berufsausübung war zu jener Zeit ausschließlich Männern vorbehalten. Frauen wurde der die Vorstellung von Bildung und weiblicher Arbeit einschließende „Beruf der Mutter“ angeboten. „Der Beruf der Mutter und Mütterlichkeit als berufliche Kompetenz sind ein Ergebnis des Ausschlusses von Frauen aus der Öffentlichkeit und ihres Einschlusses im privaten Raum der Familie“ (ebd.). Es entstand die Soziale Arbeit als angewandte auf die Welt übertragene geistige Mütterlichkeit. Erziehungstätigkeit und soziale Hilfstätigkeit im öffentlichen Raum wurden schrittweise durchgesetzt. Mütterlichkeit als Beruf knüpfte an spezifisch mütterliche Eigenschaften an, die der Frau von Natur aus zu eigen waren. *Fröbel* betont die naturwüchsigen mütterlichen Erziehungskompetenzen der Frau, die aber der Ausbildung und

Pflege bedürfen, um voll zur Entfaltung zu kommen. Die mütterlichen Erziehungspotentiale seien nicht nur bildungsfähig- und bedürftig, sie sind darüber hinaus von der leiblichen Mutterschaft unabhängig. „Die ‚natürliche‘ Einheit von Mutter und Kind wurde im Kindergarten – auf dem Weg über eine besondere pädagogische Ausbildung des Personals- gewissermaßen künstlich reproduziert“ (Sachße 2003: 100).

An dieser Stelle differenzieren wir das Konzept der „geistigen Mütterlichkeit“ von der „professionellen Mütterlichkeit“. Die „geistige Mütterlichkeit“ umfasst eine in den gesellschaftlich-öffentlichen Raum transferierte als typisch weiblich geltende Tätigkeit der sozialen Hilfstätigkeit und Erziehungstätigkeit und kann als eine historische Vorstufe der Etablierung professionellen sozialarbeiterischen und sozialpädagogischen Handelns betrachtet werden. Die „professionelle Mütterlichkeit“ dagegen bezeichnet unabhängig von der historischen Einbettung Schnittmengen familialen und professionellen erzieherischen Handelns. Die von *Fröbel* formulierten und von *Schrader-Breymann* weiterentwickelten Gedanken über den Kindergarten (ebd.: 100f.) beinhalten demnach beide Begriffsdimensionen der Mütterlichkeit. In der historischen Entstehung der öffentlichen Kinderbetreuung wurde das Konzept der stellvertretenden oder geistigen Mütterlichkeit genutzt, um einen Beruf für Frauen zu etablieren. Mit der von *Fröbel* erklärten Ausbildungsnotwendigkeit von Kindergärtnerinnen beginnen gleichermaßen die Differenzierung von professioneller und privater Erziehung sowie deren sich durchdringende Diffusität. Indem Mütterlichkeit Attribute wie Zuwendung, Emotionalität, Nähe, Geborgenheit etc. zugeschrieben werden, ist sie als Kategorie sowohl in der Beziehung der leiblichen Mutter zu ihrem Kind als auch in der professionellen Beziehung einer Erzieherin zu einem Kind in der Einrichtung essentiell. Inwieweit professionelle Mütterlichkeit ausschließlich weiblichen Erzieherinnen zugeschrieben werden kann, ist die Frage. Auch wenn die Anwendung der Kategorie „professionelle Mütterlichkeit“ auf männliche Erzieher befremdlich anmutet, ist der begriffliche Kern durchaus eine auf das natürliche Geschlecht bezogene unabhängige Kategorie. Der Bezug des Begriffs Mütterlichkeit auf das Ideal der bürgerlichen Familie des 19. Jahrhunderts, in der ausschließlich die Frau für die Erziehung der Kinder zuständig war, ist zu vergegenwärtigen. In der familialen Kindererziehung der Gegenwart hat sich diese eindeutige Rollenzuweisung verändert. Im Zuge des gesellschaftspolitischen Kontextes der Gleichstellung der Geschlechter nehmen Väter familiale Erziehungsverantwortung verstärkt wahr. Auch in den Kindertageseinrichtungen steigt der Anteil männlicher Erzieher und wird durch Kampagnen, die durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

unterstützt werden, wie „Mehr Männer in Kitas“, aktiv befördert. Kinder sollen auch in institutionellen Betreuungseinrichtungen Bezugspersonen beider Geschlechter haben, zumal „männliche pädagogische Fachkräfte einen familiären Mangel an männlichen Bezugspersonen abfedern können“ (Mehr Männer in Kitas 2011), so die Begründung der Initiative. Die damit entstehende Problematik einer möglichen Kategorie professioneller Väterlichkeit in Einrichtungen ist zu untersuchen. Dies kann an dieser Stelle aufgrund fehlender empirischer Daten männlicher Erzieher nicht geleistet werden. Auf dieses Phänomen soll hier hingewiesen werden, ohne es abschließend zu diskutieren.

Bei weiblichen Erzieherinnen wird eine Diffusität der Erziehungsaufgabe zwischen der beruflichen Erzieherinnenrolle als „professionelle Mütterlichkeit“ und der familialen Mutterrolle als „mütterliche Professionalität“ deutlich, da Familie und Beruf von den Erzieherinnen in weiten Teilen die gleichen Ressourcen und Kompetenzen der Gefühls- bzw. Herzensarbeit abfordern (Hochschild 1990: 45ff.). Die von den Erzieherinnen beschriebene „doppelte Mütterlichkeit“ im familialen und im beruflichen Bereich ist nicht selten eine dominante Quelle ihrer Überlastung. Eine Berufsfalle und Ursache von Verlaufskurvenpotentialen von Erzieherinnen können beispielsweise entstehen, wenn sie im familialen Bereich in ihrer Mutterrolle Erkenntnisse der modernen Pädagogik anwenden und im beruflichen Bereich eine starke emotionale Zuwendung, also Gefühlsarbeit, die sie bei ihren eigenen Kindern aufwenden, auch gegenüber den Kindern im Kindergarten aufbringen. Wenn darüber keine professionelle Reflexion stattfindet, ist – wie im empirischen Material aufgezeigt – die beschriebene Durchdringung Ursache tiefsitzender Emotionalitäts- und Belastungsphänomene bei Erzieherinnen. Die Unreflektiertheit der Abgrenzung der familialen Rolle von der Berufsrolle kann auf einen Mangel an Professionalität hindeuten, die ein Überlastungspotential birgt. Eine andere Folge der mangelnden Rollenreflexion kann aber auch sein, dass bestimmte über die Mutterrolle hinausgehende Rollen Aspekte des Erzieherinnenberufes nicht hinreichend in den Blick genommen werden und dass die Erzieherinnenarbeit auf die Mutterarbeit reduziert wird. Solche über die Mutterrolle hinausgehenden Aspekte des Erzieherinnenberufes sind beispielsweise organisatorischer, moderierender, anleitender, reflektierender und beratender Art.

Auch ausschließlich professionelles Agieren, bei dem immer emotional abgewogen reagiert werden muss, birgt eine Überforderung und eine Gefahr des „Ausbrennens“. Insbesondere bei Erzieherinnen, die ein Berufsverständnis haben, das der ganzheitlichen

Entwicklung des Kindes Priorität einräumt, ist die beschriebene Gefahr der Überlastung beruhend auf der Diffusität der Rollen zu erkennen. Bei Erzieherinnen, die ihrem Berufsverständnis nach eher eine therapeutische, schulvorbereitende oder institutionsorganisierende professionelle Identität entwickelt haben, ist die Gefahr einer Überlastungsverlaufskurve durch die Rollendiffusität weniger festzustellen.

Dabei gilt für alle Professionen, dass ihre professionellen Akteure die Identität des Professionellen zwangsweise in ihre Gesamtidentität inkorporieren. Zwischen der persönlich-individuellen und der professionellen Identität entsteht eine Einheit (Hughes 1971). Damit ist für die Akteure der Professionen immer auch die Gefahr der eigenen Ausbeutung gegeben. Anknüpfend kann aber auch die Frage aufgeworfen werden, inwieweit die professionelle Identifizierung zwischen individueller Biographie und Beruflichkeit eine Bereicherung für das private und berufliche Umfeld der Erzieherinnen sein kann. So kann die Beruflichkeit einer professionellen Erzieherin durchaus eine zusätzliche Kraftquelle persönlichen Handlungspotentials sein und umgekehrt die Rolle der Familienmutter zusätzliche berufliche Kraft hervorbringen und beides ein zusätzliches Entwicklungspotential hervorrufen. Die Bedingung der Entfaltung dieses auf Durchdringung der individuellen und professionellen Identität beruhenden Entwicklungspotentials ist die professionelle Reflexion, bei der die Abgrenzung der privaten und beruflichen Rolle vorgenommen wird bzw. bei der die unauflösbare Paradoxie der Schwierigkeit der vollständigen Rollenabgrenzung als solche erkannt wird.

Die Beziehung einer Mutter zu ihrem Kind und die Beziehung einer Erzieherin zu dem Kind/den Kindern ihrer Gruppe haben Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten. Das professionelle Handeln einer Erzieherin greift sowohl in die materielle und soziale als auch in die physische und psychische Existenz eines Menschen ein. Professionelles Handeln wird durch ein auf gegenseitigem Vertrauen und Respekt sowie einem hohen Maß von Verantwortlichkeit basierendes Arbeitsbündnis zwischen professionellen Akteuren und Klienten legitimiert. Die folgenden Gegensatzanordnungen, die aus den von *Parsons* entwickelten Mustervariablen (Parsons/Shils 1951: 76ff.) hervorgehen, können im Kontext mütterlichen und professionellem Handelns markiert werden: privat versus öffentlich, persönlich versus beruflich, exklusiv versus universell, emotional-expressiv versus gefühlskontrolliert. Die berufliche Erzieherinnenrolle und die familiäre Mutterrolle unterscheiden sich vor allem aber in Bezug auf das spezifische Wissen (Rabe-Kleberg 2011: 416f.). Das in der Ausbildung und in der Einsozialisation in den Beruf erworbene

sowie durch Weiterbildungen modifizierte spezifische Wissen ist notwendig, um das eigene Handeln einer Erzieherin und das des Kindes in der professionellen Beziehung kontinuierlich zu reflektieren, zu begründen, zu kritisieren, eben zu überprüfen. Die auftretenden Paradoxien professionellen Handelns (Schütze 2000: 49ff.) von Nähe und Distanz sowie von Wissen und Ungewissheit sind ausschließlich professionell zu bewältigen, zu balancieren und zu gestalten und können nicht durch mütterliche Herzlichkeit überwunden werden (Rabe-Kleberg 2011: 417).

Erzieherinnen übernehmen sehr häufig innerhalb ihrer familialen Umgebung pflegerische Aufgaben für Angehörige. Sie pflegen beispielsweise Eltern, Großeltern oder Schwerkranke in der Familie. Für Erzieherinnen selbst und für ihre Familienangehörigen ist es selbstverständlich, sich um die Hilfebedürftigen ihres familialen Umfeldes zu kümmern. Die Erzieherinnen ziehen all diese pflegerischen Aufgaben des Generationenvertrages auf sich, was nicht selten Ursache von Verlaufskurvenpotentialen der Überlastung ist.

#### **4.8 Fähigkeit zur Gefühlsarbeit und die Gefährdung durch generalisierte Ansprüche der sozialen Umgebung insbesondere im Generationenvertrag (M.S.)**

Erzieherinnen nehmen vielfach Aufgaben der Fürsorge innerhalb ihres familialen Umfeldes wahr, die sowohl von ihnen selbst als auch von ihrem Umfeld unhinterfragt ausgeübt werden. Einerseits verspüren Erzieherinnen eine innere Verpflichtung, andererseits bekommen sie die Aufgabe der Fürsorglichkeit für andere Menschen auch von ihren Angehörigen zugewiesen. Eine Erzieherin entspricht damit sowohl ihrer Selbstsicht als auch der Sicht anderer auf sie, indem sie beispielsweise nicht nur auf ihre eigenen, sondern auch auf Kinder anderer achtet oder indem sie die Eltern- und Großeltern-generation pflegt, wenn sie sich um kranke Familienangehörige kümmert. Es ist für die betreffenden Erzieherinnen selbst und für ihre Familienangehörigen selbstverständlich, sich um die Hilfebedürftigen ihres familialen Umfeldes zu kümmern. Diese evidente Zuständigkeit und Verantwortung für familiale Aufgaben der Gefühlsarbeit birgt ein beträchtliches Verlaufskurvenpotential der Überforderung für die Erzieherinnen. Sie haben durch dieses Pflichtgefühl eine gefährdete Position im Generationenvertrag. Über die selbstaufgelegten und familialen Gegebenheiten hinaus haben Erzieherinnen einen Beziehungsberuf, in dem zwischenmenschliche Beziehungen eine wichtige Rolle spielen. Erzieherinnen können als Beziehungsexpertinnen bezeichnet werden. Von Kindheit

an sind zahlreiche Erzieherinnen in der zwischenmenschlichen Sphäre besonders aktiv: Sie kümmern sich um jüngere Geschwister, passen auf jüngere Nachbarskinder auf, leiten Kinder- und Jugendgruppen in der Schule, im Freizeitbereich oder der Kirchengemeinde an, etc.. Die biographischen Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, der Gemeinschaftserfahrung und der Anerkennung, die Erzieherinnen im Kontext fürsorglicher Tätigkeiten als Kind und Jugendliche sowie im Erwachsenenalter gemacht haben, werden in der beruflichen Praxis der Erzieherinnen häufig verstärkt. Es sind meist Frauen, die den Beruf der Erzieherin ausüben. Sie bewältigen zu Hause die energiereichen zwischenmenschlichen Arbeitsformen in der Zuständigkeit für die Kinder, Eltern und Großeltern. Im beruflichen Kontext im Kindergarten sind diese energiereichen zwischenmenschlichen Arbeitsformen von ihnen noch einmal gefordert. Insofern hat der Erzieherinnenberuf eine spezifische Berufsfalltendenz, die zur Überforderung führen kann. Die geschlechtsspezifische Zuweisung von Handlungspotentialen ist grundlegend für die Zuordnung der Gefühlsarbeit zum weiblichen Arbeitsvermögen. Auf der Basis der Konstruktion der symbolischen Geschlechterordnung, die durch die Trennung von Öffentlichkeit und Berufsarbeit einerseits und der Privat- und Familienarbeit andererseits begründet ist, lassen sich die generalisierten Ansprüche an die Gefühlsarbeit von Erzieherinnen aufzeigen. Bis ins 20. Jahrhundert wurde der Beruf als Teil des öffentlichen Raums der Gesellschaft Männern vorbehalten. Frauen waren aus diesem öffentlichen Raum ausgeschlossen und für den privaten Raum der Familie zuständig. Die innerfamiliäre Fürsorgearbeit, insbesondere die mit der Mutterrolle verbundenen Aufgaben der Frauen, wurden als weibliches Arbeitsvermögen betrachtet. Die sich aus diesen Sphären – öffentlich und privat – ergebenden Anforderungsstrukturen an die geschlechtsspezifische Arbeitskraft kann demnach so klassifiziert werden, dass berufliche Arbeit eher instrumentelle, private Arbeit eher empathische Arbeitsweisen erfordert. Frauen wird die Fähigkeit als geschlechtsgegeben zugesprochen, sich schwächeren und hilfebedürftigen Menschen selbstlos zuzuwenden. Sie erscheinen deshalb für soziale, pflegende und erziehende Berufe als besonders geeignet (ebd. 1993: 78f.). Erzieherinnen sind als berufstätige Frauen ihrer Einrichtungen, also im öffentlichen Raum der Gesellschaft und als Fürsorgende innerhalb der Familie – als Mütter oder/und Pflegende – wirkend. Das ist ein Kernproblem des Erzieherinnenberufes. *Hochschild*, die eine soziologische Analyse der Gefühls- oder Emotionsarbeit vorlegte, und insbesondere an der Tätigkeit von Stewardessen die Gefühlsarbeit analysierte, betonte die doppelte Gefühlsarbeit im privaten und beruflichen Kontexten (Hochschild 1990: 101ff.) und deren



Gefahr einer Überlastungsverlaufskurve. Dieser doppelten Gefühlsarbeit im privaten und beruflichen Bereich sind Erzieherinnen in besonderer Weise ausgesetzt.

Insbesondere Erzieherinnen, die als Motivation ihrer Erzieherinnentätigkeit davon sprachen, für die Kinder da sein zu wollen und die als Erziehungsziel eine ganzheitliche Entwicklung des Kindes – ausgedrückt in Selbstbewusstsein und Verantwortung der Kinder sich selbst und anderen gegenüber – benannten, waren in ihren biographischen Entwicklungen Verlaufskurvenpotentialen durch Anforderungen familialer Fürsorgearbeit ausgesetzt. Die Motivation, den Erzieherinnenberuf zu ergreifen, speist sich bei diesen Erzieherinnen aus dem Wunsch, für Kinder mit ihrer Herzensarbeit da zu sein. Die ihnen anvertrauten Kinder sollen sich vor allem im Kindergarten wohlfühlen und dafür sind sie mit ganzem Herzen für die Kinder da.

In den biographischen Erzählungen der Erzieherinnen, denen es bei den Erziehungszielen im Kindergarten eher um die Vorbereitung auf schulische Inhalte, um die Defizitkompensierung oder um organisatorische Gesichtspunkte der Arbeit im Kindergarten geht, ist das Verlaufskurvenpotential der mehrfachen Gefühlsarbeit seltener zu finden. Sie können anscheinend den Anforderungen der fürsorgerischen Gefühls- oder Herzensarbeit auch im privaten Bereich eher abgrenzend begegnen.

Dieses Phänomen der Abgrenzung bzw. Nichtabgrenzung ist grundsätzlich professionsanalytisch relevant. Jeder professionelle Akteur hat das Problem, sich nicht vollends abgrenzen zu können, da er Verantwortung gegenüber einer generellen Klientel wahrnimmt. Bei der Berufsgruppe der Erzieherinnen kommt zu der generellen Verantwortung folgendes Spezifikum: Erzieherinnen sind Spezialistinnen für Gefühlsarbeit, sie stehen in zwischenmenschlichen Beziehungen, die von ihnen Authentizität und Verantwortung verlangen. Überdies ist diese spezifische Arbeit mit Kindern sehr zeit- und energieaufwendig.

Zu dem genannten Phänomen lässt sich eine charismatische Dimension aufzeigen: Erzieherinnen berichten in ihren biographischen Erzählungen immer wieder von Situationen, in denen unbekannte Kinder und oder Erwachsene in Cafe's oder Restaurants mit ihnen Kontakt aufnehmen, sie in ein Gespräch verwickelt werden oder von Kindern zum Spielen aufgefordert werden. Dass fremde Kinder und Erwachsene sich zu diesen Frauen hingezogen fühlen, ist bemerkenswert und macht ein charismatisches Element deutlich. Der Umgang und die Interaktion bereitet sowohl den Frauen als auch den Interaktionspartnerinnen Freude. Allerdings besteht die Gefahr, dass gerade die charisma-

tischen Erzieherinnen durch die ihnen eigene zwischenmenschliche Ausstrahlungskraft und die dadurch bedingte Beziehungsgestaltung in Situationen geraten, in denen sie sich gefangen fühlen. Es kommt rasch zu vertrauten und verantwortungsbewussten Beziehungen, denen sich diese charismatischen Erzieherinnen nicht selten quasi unbemerkt verpflichten. In den meist eigens auferlegten Verpflichtungen wirken mannigfaltige Erwartungen auf sie, die sie sowohl sich selbst und den anderen gegenüber nicht enttäuschen wollen. Sie haben in diesen Situationen enorme Schwierigkeiten der Abgrenzung und der Loslösung.

#### **4.9 Erfahrung der Anpassungsqualifikation und die Haltung dazu (C.N.)**

In der DDR wurde man entweder zur Kindergärtnerin, Krippenerzieherin, Hort- oder Heimerzieherin ausgebildet. Mit der Wiedervereinigung wurde auf dem Gebiet der ehemaligen DDR diese Differenzierung aufgegeben und das Ausbildungssystem der alten Bundesländer übernommen (vgl. Abschnitt 1.3.1). Zwischen der Ausbildung der Erzieherinnen in der Bundesrepublik Deutschland und der staatlichen Ausbildung der Kindergärtnerinnen in der DDR gab es sowohl in inhaltlicher als auch in struktureller Hinsicht erhebliche Unterschiede.

Strukturell unterschieden sich die spezialisierten Ausbildungen der DDR von der breit angelegten Erzieherinnenausbildung. Um die Anerkennung als „staatlich anerkannte Erzieherin“ der Bundesrepublik Deutschland zu erhalten und damit in allen sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern arbeiten zu dürfen, wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) festgelegt, dass die Bewerberinnen „an einer einjährigen Anpassungsfortbildung in mindestens einem nicht die vorliegende Qualifikation betreffenden Teilbereich teilgenommen und diese Fortbildung mit einem Kolloquium erfolgreich abgeschlossen haben. Eine mindestens dreijährige Berufspraxis wird auf die Dauer der Anpassungsfortbildung mit einem halben Jahr angerechnet. Die Anpassungsfortbildung umfasst Theorie- und Praxisanteile, wobei die Theorieanteile, bezogen auf eine halbjährige Fortbildung, mindestens 100 Stunden umfassen“ (KMK 1991: 3).

Damit die Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte Erzieherin“ geführt werden konnte, mussten vorgegebene Schritte absolviert werden, die für den Statusübergang von der Kindergärtnerin oder der Krippenerzieherin etc. zur staatlich anerkannten Erzieherin verbindlich waren. Der Statusübergang von einer in der DDR erworbenen Spezifizierung des pädagogischen Berufs hin zur „staatlich anerkannten Erzieherin“ war in der Regel durch eine zu absolvierende Anpassungsqualifizierung institutionalisiert. Was

*Monika Müller* für den Statusübergang von der Fürsorgerin in der DDR zur Sozialarbeiterin in der Bundesrepublik zum Begriff der Anpassungsqualifizierung ausführte, gilt gleichermaßen für die Anpassungsqualifikation der DDR-Kindergärtnerinnen: „Buchstabiert man den Terminus sogenannter Anpassungsqualifizierung aus, so geht es – wörtlich genommen – darum, dass etwas, das ‚unangepasst‘ ist, durch Hinzufügen besonderer Fähigkeiten an (neue) Bedingungen adaptiert wird“ (Müller 2006: 128). Die Anpassungsfortbildungen wurden von westdeutschen Dozenten und Dozentinnen anerkannter freier Bildungsträger durchgeführt und mussten mit einem Abschlusskolloquium beendet werden. So wurden die in der Praxis tätigen Krippenerzieherinnen, Kindergärtnerinnen, Hort- oder Heimerzieherinnen durch Anpassungsqualifikationen in den Beruf der Erzieherin überführt.

Die Anpassungsqualifikation war ein formales Verfahren zur Herstellung von Passungsfähigkeit. Für die Kindergärtnerinnen, die nach Absolvieren der Anpassungsqualifikation die staatliche Anerkennung als Erzieherinnen erhielten, galt es, die von der institutionellen Ordnung gesetzten Vorgaben, die sowohl vertraut als auch fremd waren, individuell zu integrieren. In der Anpassungsqualifizierung fand der komplexe Prozess der Aneignung neuer beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster, der zwischen Resozialisation und sekundärer Sozialisation (Berger/Luckmann 1980: 172) schwankte, einen ersten sozialen Rahmen.

Nachfolgend werden vier Personengruppen im Hinblick auf die Anpassungsqualifikation unterschieden.

### **Staatlich ausgebildete DDR-Kindergärtnerinnen**

Der Prozess der Veränderung war vor allem für die staatlich ausgebildeten DDR-Kindergärtnerinnen schwierig. Es gab Kindergärtnerinnen, die den Veränderungsprozess ablehnten, weil sie darin keine Notwendigkeit sahen. Die DDR-Kindergartenpädagogik war für diese Kindergärtnerinnen ein Erfolgsmodell, dem die Bundesrepublik eher nacheifern sollte. Eine kritische Perspektive wurde von diesen Kindergärtnerinnen kaum eingenommen. Die politisierte sozialistische Erziehung schon sehr junger Kinder wurde von ihnen als lapidar und nicht im Vordergrund stehend betrachtet. Aber auch für die Kindergärtnerinnen, die die politische Färbung der DDR-Pädagogik kritisierten und nicht bagatellisierten und den Veränderungsprozessen mit Offenheit gegenüberstanden, waren die strukturellen Veränderungen nicht immer nachvollziehbar. Aus ihrer Sicht wurde lediglich eine andere Terminologie eingeführt. Kin-

dergärtnerinnen waren enttäuscht, ihnen wurde dabei aber vielfach nicht deutlich, dass diese andere Terminologie auch tatsächlich Neues bringt. Dieser nominalistischen Auffassung der Kindergärtnerinnen, dass mit der bloßen Namensänderung keine Veränderung der Realität einhergeht, setzte niemand etwas entgegen. Es fehlten Berater und Beraterinnen, die die Perspektive der Kindergärtnerinnen berücksichtigten und sie an die Ziele der neuen Pädagogik heranführten. Außerdem wurde zu dieser Zeit nicht bedacht, dass mit dieser Form des Systemumbruchs bisher keinerlei Erfahrungen vorlagen. Es fehlten distanzierte Berater und Beraterinnen, die den DDR-Pädagoginnen Verständnis und Respekt entgegenbrachten und in ihnen eine Haltung des Realismus auslösen konnten. Es wurde nicht transportiert, dass die veränderten pädagogischen Begriffe auch veränderte Handlungen zur Folge haben würden und nicht die veränderte Semantik vordergründig war. Häufig wird von den interviewten Erzieherinnen zwischen den Begriffen, „früher hieß das“ ... oder „jetzt heißt das anders“ oder „jetzt heißt das immer noch so“ verglichen. Die Veränderungen werden im Wesentlichen als eine Änderung der Kategorien bzw. der Benennungen der Klassifikationen betrachtet. Die Einordnung erfolgt danach, ob Benennungen zur „alten“ Terminologie der DDR oder zur „neuen“ Terminologie der Bundesrepublik Deutschland gehören. Diese Veränderungen werden oftmals geschäftsmäßig betrachtet und als eine nominalistische Änderung von Bezeichnungen eingeordnet mit der Folge, dass im Grunde kongruent weiter gearbeitet werden kann.

### **Krippenerzieherinnen**

Für die Krippenerzieherinnen eröffnete die Anpassungsqualifizierung zur staatlichen Anerkennung als Erzieherin unter anderem auch die Möglichkeit, im Kindergartenbereich zu arbeiten. Die Anpassungsqualifizierung stellte keine Degradierung ihrer bisherigen beruflichen Qualifikation dar, sondern eine Erweiterung der beruflichen Möglichkeiten. Das ist der Grund dafür, dass ausgebildete Krippenerzieherinnen keine Ressentiments gegenüber den Fortbildnern und Fortbildnerinnen aus der Bundesrepublik Deutschland zur Sprache bringen. Sie sehen einen Wissenszuwachs von Inhalten, die ihre Ausbildung der basalen Pädagogik nicht leistete. Die Einführung einer veränderten Terminologie gegenüber der von ihnen erlernten und der Veränderung bis dahin gebräuchlicher Begriffe thematisieren die Krippenerzieherinnen im empirischen Material in gleicher Weise wie die Kindergärtnerinnen. Bei ihnen dominiert allerdings nicht, wie bei den Kindergärtnerinnen, das Degradationsgefühl und die damit verbundene Abwer-

tung der Professionalität, sondern sie sehen vor allem eine Erweiterung des beruflichen Möglichkeitsspielraums. Die Aussicht als Erzieherin in Kindergärten zu arbeiten, wird vielfach als berufliche Chance begriffen.

### **Quereinsteigerinnen**

Die Anpassungsqualifikation war für sogenannte Quereinsteiger eine Möglichkeit, in ihren beruflichen Entwicklungen nach verschiedenen Qualifikationsmaßnahmen in sozialpädagogischen und pädagogischen Bereichen die staatliche Anerkennung als Erzieherin zu bekommen. Wie im Fallbeispiel deutlich wurde, erhielten Freundschaftspionierleiterinnen einzelner besonders staatsnaher Ausbildungsstätten der DDR keine berufliche Anerkennung ihrer Qualifikation in der Bundesrepublik Deutschland. Für diese Quereinsteigerinnen bedeutete die Anpassungsqualifikation, dass sie auch etliche Jahre nach dem politischen Umbruch die besondere Chance sahen, in einem pädagogischen Beruf tätig sein zu können. Der Umgang mit den Inhalten der Anpassungsqualifikation ist produktiv und entlastend, da mit ihr eine neue berufliche Perspektive eröffnet wird und darüber hinaus die Akteure durchaus an vormals gelernten Wissensbeständen anknüpfen konnten.

### **Konfessionell ausgebildete DDR-Erzieherinnen**

Die konfessionellen Abschlüsse der Erzieherinnenausbildung in der DDR wurden nach der Wiedervereinigung anerkannt. Die konfessionell ausgebildeten Erzieherinnen mussten keine Anpassungsqualifizierung absolvieren. Sie besuchten ebenfalls Weiterbildungen, auch wenn es dabei nicht um eine berufliche Anerkennung ging. Insofern konnten sie sich auf die von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen aus der Bundesrepublik durchgeführten Fortbildungen bruchloser und unproblematischer einlassen. Sehr häufig war ihnen schon während der DDR-Zeit das Ausbildungsmaterial aus der Bundesrepublik zur Verfügung gestellt worden und hin und wieder wurden sie schon vor dem Mauerfall von westdeutschen Dozenten und Dozentinnen angeleitet. Sie waren somit in der Zeit ihrer Ausbildung in die westlichen Entwicklungen der Pädagogik einbezogen. Den konfessionellen Erzieherinnen standen auch in den Einrichtungen Handreichungen aus der Bundesrepublik zur Verfügung. So waren sie sowohl in der Ausbildung als auch im Berufsalltag mit Gedankengut westdeutscher Pädagogik vertraut (vgl. Abschnitt 1.2.2). Dieser Faktor ist bei der Frage der Haltung zu pädagogischen Entwicklungen nach dem politischen Umbruch mit zu bedenken. Eine Kindergärtnerin oder Kinderdiakonin, die in der konfessionellen Ausbildung bereits entsprechende Lerninhalte, Denkstrukturen

und Muster erlernt hatte, empfand das Neue weniger als Bedrohung als eine Kindergärtnerin, die eine staatliche Ausbildung absolviert hatte und nicht Bescheid wusste, was auf sie zukam. Somit konnten sich konfessionell ausgebildete Kindergärtnerinnen und Kinderdiakoninnen unvoreingenommen auf Weiterbildungen zu westdeutscher Elementarpädagogik einlassen. Sie waren weniger verunsichert und hatten einen leichteren Zugang zu den vermittelten Kategorien der Pädagogik als ihre Kolleginnen aus dem staatlichen Dienst. Sie konnten die pädagogischen Fachkategorien approximativ einordnen.

Die Erzieherinnen, die eine staatliche Ausbildungen in der DDR durchlaufen hatten, haben nach dem politischen Umbruch dagegen zunächst den Eindruck, zahlreiche Inhalte der Anpassungs- und Weiterbildungsqualifikationen seien andere als die der in der DDR gelernten Pädagogik. Die Terminologie war in weiten Teilen eine andere als diejenige, die sie aus ihren bisherigen DDR-Aus- und Fortbildungen kannten. Im Vollzug der Anpassungsqualifizierung stellten viele staatlich ausgebildete Kindergärtnerinnen fest, dass es erhebliche Parallelen der pädagogischen Handlungswirklichkeit gibt. Nach der durchgeführten Anpassungsqualifizierung durch westliche Weiterbildner und Weiterbildnerinnen war eine große Zahl der Erzieherinnen verärgert. Sie resümierten, dass auch in der von ihnen gelernten Kindergartenpädagogik der DDR sämtliches vorhanden war, was ihnen mit anderen Begriffen dort vermittelt worden war.

Beides, sowohl die aus konfessionellen Ausbildungen bekannte als auch die aus der staatlichen Ausbildung unbekanntes Zuordnung der Terminologie ist nachvollziehbar und verständlich. Eine nachträgliche Bewertung beider Gruppen muss unterbleiben. Eine Gefahr besteht darin, konfessionell ausgebildeten Kindergärtnerinnen mehr guten Willen und Initiative bei der Umsetzung der westlich vermittelten Veränderung pädagogischer Inhalte zu unterstellen als den staatlich ausgebildeten Kindergärtnerinnen. Zu bedenken ist dabei jedoch, dass die konfessionell ausgebildeten Kindergärtnerinnen und Kinderdiakoninnen das westliche Vokabular und die westlichen Denkmuster schon in ihrer konfessionellen Ausbildung gelernt hatten. Sie hatten es nach der Wende leichter, da sie „Namen“<sup>123</sup>, Begriffe und Kategorien nicht neu ordnen mussten.

---

<sup>123</sup> „Eine systematische politische Rekategorisierungs- und Reklassifikationsaktivität von Machtinstanzen fand erstmalig vor mehr als 2200 Jahren in der „cheng ming“-Kampagne (der Kampagne der Berichtigung der Namen/Begriffe) des Ersten Kaisers von China (Qin Shih Huang Di 221-210 v. Chr.) statt, der hierbei der legalistischen Philosophie von Han Fei Zi folgte. Die Funktion dieser Reklassifikationskampagne war die Herstellung der ersten zentralisierten Regierungsstruktur für ganz China. Dies geschah

Die übergroße Mehrheit der Kindergärtnerinnen der DDR war staatlich ausgebildet. Sie erlebten die Umbenennung von Begrifflichkeiten, die sowohl in der Ausbildung als auch durch die Kontroll- und Beratungssysteme während der Ausübung des Berufs in der Praxis tief verinnerlicht waren. Die staatlich ausgebildeten Kindergärtnerinnen waren in ihrem Selbstverständnis professionelle Pädagoginnen. Die beschriebene Entwertung der für sie geltenden pädagogischen Terminologie stellte ein Angriff auf ihre Professionalität als Kindergärtnerinnen dar. Den Kindergärtnerinnen, die schon Jahrzehnte in ihrem Beruf arbeiteten, fehlten Anknüpfungspunkte an die westdeutschen pädagogischen Modelle und Theorien, so konnten die neuen pädagogischen Inhalte die Kindergärtnerinnen nur bedingt oder gar nicht erreichen. Sicher gab es auch staatlich ausgebildete Erzieherinnen, die sich eilends auf die westliche Terminologie einlassen konnten. Allerdings ist zu bedenken, dass die westdeutschen Lehrpersonen, die die Anpassungsqualifikationen durchführten, vor einer großen Herausforderung standen, da sie nicht wussten, wie sie mit dieser diffusen Umbruchssituation umgehen sollten und was notwendig zu tun ist. In den meisten Fällen kannten sie das DDR-Bildungs- und Erziehungssystem zu wenig und waren diesem System gegenüber nicht vorurteilsbewusst. Bei einem analysierenden Vorgehen hätten sich sehr viel mehr Schnittstellen finden lassen. Bei der Einführung des bundesdeutschen Jugendhilfeapparates, zu dem die Kindergärten gehören, wurde der Fehler gemacht, ohne eine umfassende Analyse der Situation in den Kindergärten der DDR grundlegende Veränderungen einzuführen. Dem Erzieherinnenberuf wurde bei der Neugestaltung unbedacht ein westdeutsches Wissens- und Kategoriensystem aufgezwungen. Es ist festzuhalten, dass der durch den unüberlegten Transfer verursachte Angriff auf die Professionalität der DDR-Pädagoginnen in den Kindergärten bei den Weiterbildungen und der Anpassungsqualifizierung nicht ausreichend und sorgfältig bedacht worden ist. In diesem Sinne kann von einer Unangepasstheit der Anpassungsqualifikation gesprochen werden. Es ist versäumt worden, darüber

---

zusätzlich zur Monopolisierung der militärischen Mittel durch den Qin-Kaiser, zusätzlich zur Kontrolle der Untertanen durch ein operationalisiertes („positives“) Recht, um sie in gehorsame Vollzieher von exakt vorgeschriebenen Rollen und Aufgaben zu verwandeln und zusätzlich zu speziellen Strategien der Ausblendung oder sogar Unterdrückung der historischen Erinnerung und Überlieferung als Orientierungsquellen für traditionelle und auch für alltagsweltlich-moralische Verhaltensarten. Die „cheng ming“ – Strategie richtete sich auf die Kontrolle des öffentlichen und des inneren Nachdenkens der Untertanen, um ihre persönliche Befähigung zum moralischen Urteil zu unterdrücken. Die „cheng ming“ – Kampagne war der Hintergrund für die erste organisierte Bücherverbrennung im Jahre 213 vor Christus – der Verbrennung von Büchern, in denen die klassischen ethisch-philosophischen Doktrinen, insbesondere die konfuzianischen, nachzulesen waren“ (Fung 1952: 323ff.; Reischauer/Fairbank 1960: 88; Qian 2007: 28f.; Übersetzung aus: Schütze o. J.).

nachzudenken, wie man diesen zu vollziehenden Kategorienwechsel für die Erzieherinnen innerlich akzeptabel machen kann. Diese durch die staatlich ausgebildeten Kindergärtnerinnen gefühlte Entwertung der Professionalität wirkt bis in die Gegenwart im Sinne von Enttäuschungen und Stigmatisierungserfahrungen.

#### **4.10 Degradationserfahrung und neue Chancen im Transformationsprozess**

(C.N.)

Nach der Wiedervereinigung Deutschlands kam es in den neuen Bundesländern zu enormen Veränderungen im Berufsfeld der Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen. Sämtliche gesellschaftlichen Veränderungen im Bereich der Frühpädagogik wirkten sich auch unmittelbar auf das berufliche Selbstbild der Erzieherinnen aus. Die parallel verlaufenden Berufsveränderungen führten bei nicht wenigen Erzieherinnen zu Verunsicherungen, Orientierungslosigkeit und Perspektivangst sowie zur Verletzung beruflicher Identität und Entwertung fachlichen Wissens. Durch diese Irritationen und Handlungskrisen wurden andererseits aber auch Wandlungsprozesse bei den Erzieherinnen in Gang gesetzt.

Nachfolgend werden vier Dimensionen der Veränderung beschrieben, die zu Irritationen der Erzieherinnen führten.

##### **Nichtanerkennung des erlernten Berufes**

Das in der DDR absolvierte Fachschulstudium der Krippenerzieherinnen und Kindergärtnerinnen fand in der auf das Gebiet der ehemaligen DDR ausgeweiteten Bundesrepublik Deutschland nicht die Anerkennung und Akzeptanz der damaligen Entscheidungsträger, um als staatlich anerkannte Erzieherin in der Bundesrepublik Deutschland arbeiten zu können. Aufgrund der pädagogisch-inhaltlichen und strukturellen Unterschiede der Berufsbilder wurden die Erziehungsberufe der DDR nicht ohne weiteres in den Erzieherinnenberuf der Bundesrepublik überführt. Für die Berufsanerkennung als „staatlich anerkannte Erzieherin“ musste die Anpassungsqualifikation absolviert werden (vgl. Abschnitt 1.3.2). Diese Verpflichtung zur Anpassungsqualifikation und vor allem die in der Anpassungsqualifikation erlebte Herablassung mancher Weiterbildner und Weiterbildnerinnen aus der Bundesrepublik enttäuschten vor allem die in der DDR staatlich ausgebildeten Kindergärtnerinnen.



## **Veränderung der gesetzlichen Grundlagen**

Die Kindergärten der DDR waren dem Ministerium für Volksbildung untergeordnet und damit als unterste Stufe des Bildungswesens der DDR an den Bildungsbereich des Staates gebunden, währenddessen die Kinderkrippen dem Gesundheitswesen der DDR zugeordnet waren. Mit dem Beitritt der DDR zur Bundesrepublik Deutschland galt ab dem 3. Oktober 1990 Bundesdeutsches Recht auf dem Territorium der ehemaligen DDR. Für die Kindergärten hieß das von diesem Zeitpunkt an, nicht mehr dem Bildungswesen sondern dem Sozialsektor zugeordnet zu sein. Die damit verbundene Wahrnehmung der professionellen Akteure im Bereich der Frühpädagogik war eine formale Herabstufung des Kindergartens von einer Bildungseinrichtung zur Betreuungseinrichtung. Durch die klaren und strukturierten Vorgaben im Bildungs- und Erziehungsplan für Kindergärten in der DDR war eine an den schulischen Bildungsprozessen orientierte Kindergartenpädagogik vordergründig. Der Kindergarten war Teil einer zentralistisch gesteuerten Bildungspolitik. Im Gegensatz dazu sind die Kindergärten in der Bundesrepublik Deutschland formal dem Kinder- und Jugendhilfesystem zugeordnet, das durch Trägervielfalt sowie konzeptionelle Verschiedenheiten gekennzeichnet ist und deren Hauptaufgabe bis in die 1990er Jahre die Betreuung und Erziehung von Kindern war (vgl. Kapitel 1.3). Den Kindergärtnerinnen in der DDR wurde gesellschaftliche Anerkennung entgegengebracht, der Beruf war mit einem hohen gesellschaftlichen Status verbunden, darüber hinaus mussten die zukünftigen Kindergärtnerinnen einen sehr guten bis guten Schulabschluss haben, um einen Studienplatz zu bekommen. Obwohl die DDR-Kindergärtnerinnen durch die Anpassungsqualifizierung formal in der Bundesrepublik einen Statusgewinn vollzogen, indem sie staatlich anerkannte Erzieherin waren und nun für die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen 0 bis 27 Jahren qualifiziert waren, fühlten sie sich gegenüber ihrer Position in der DDR zurückgesetzt. Neben den genannten Gründen hat dieses subjektive Erleben des beruflichen Selbstbildes etwas mit der veränderten Organisationsstruktur der Bundesrepublik zu tun. Das übernommene föderalistische Prinzip war neu und ungewohnt für die DDR-Erzieherinnen. So gibt es im Sozialgesetzbuch des Bundes geregelte Normen, die für alle Bundesländer Gültigkeit haben; die jeweilige Landesgesetzgebung regelt jedoch die konkreten Bedingungen der Frühpädagogik in den einzelnen Bundesländern. Das Prinzip der Träger der freien Wohlfahrtspflege, die nach dem Umbruch viele Kindergärten übernahmen, war ebenfalls neu für die DDR-Erzieherinnen. Die skizzierten Veränderungen im Bereich der gesetzlichen Rahmenbedingungen sind Ursache tiefsitzender Irritationen und Verunsicherungen.

cherungen der Pädagoginnen der ehemaligen DDR. Die entstandene Vielfalt der Trägerlandschaft, Erfahrungen mit Trägerwechsel, der Umbau zentralistischer Vorgaben inhaltlicher und struktureller Hinsicht in eine föderalistische nach dem Subsidiaritätsprinzip organisierte Struktur waren Veränderungen, zu denen den DDR-Erzieherinnen teilweise die Anknüpfungspunkte fehlten. Gleichzeitig beschrieben Erzieherinnen die Abkehr vom zentralistischen DDR-System als Chance, denn sie hatten Gestaltungsspielräume erhalten und konnten regionale, landschaftliche oder spezifische Gegebenheiten nutzen und ihre Einrichtungen in Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Träger neu organisieren und weiterentwickeln.

### **Vielfalt pädagogischer Konzepte**

In engem Zusammenhang mit der Entwicklung der Einrichtungen steht die nach der friedlichen Revolution gerade im Bereich der Frühpädagogik entstandene Vielfalt pädagogischer Ansätze und Konzepte. Staatlich ausgebildete Kindergärtnerinnen waren häufig stark verwurzelt in den Vorgaben für ihr berufliches Alltagshandeln insbesondere durch das Programm für Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten, welches es ebenso für die Kinderkrippe gab. Ihr berufliches Handeln war in erheblichem Maße von der Umsetzung der Programmvorgaben bestimmt. An den für sie anwendbaren Inhalten versuchten viele Erzieherinnen nach Wegfall des Programms festzuhalten. Dabei wurden die inhaltlich-pädagogische Arbeit und die methodische Ausrichtung beibehalten, lediglich gesellschaftlich und politisch Relevantes wurde ausgeklammert. Daneben gab es Erzieherinnen, die eigenaktiv Zugänge zur veränderten Frühpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland suchten.

Die in der Frühpädagogik der Bundesrepublik entwickelten und etablierten verschiedenen pädagogischen Ansätze – wie z.B. Situationsansatz, Montessoripädagogik, Fröbelpädagogik, Waldorfpädagogik, offener Ansatz, Waldpädagogik, Reggiopädagogik, u.v.a.m. – waren für die Pädagoginnen der ehemaligen DDR neu. Diesen pädagogischen Ansätzen lagen Menschenbilder, Bilder vom Kind als auch Berufsrollenverständnisse zu Grunde, die dem von den Erzieherinnen in der DDR-Pädagogik erlernten Wissen und praktizierten Handeln widersprachen. Den Kindergärtnerinnen, die bisher ausschließlich nach dem engmaschigen Programm für Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten arbeiteten, fehlten oft Anknüpfungspunkte an die pädagogischen Ansätze, Modelle und Theorien. Viele Erzieherinnen erlebten eine überbordende Veränderungsanforderung ihrer bisherigen professionell-pädagogischen Berufspraxis. Verunsiche-

rung, Orientierungslosigkeit, Perspektivangst sowie die Verletzung der beruflichen Identität und Entwertung fachlichen Wissens waren die Folge. Es ist versäumt worden, zu bedenken, wie dieser zu vollziehende Kategorienwechsel für die Erzieherinnen innerlich akzeptabel gestaltet werden kann. Bei einem bedachten analysierenden Vorgehen hätten sich sehr viel mehr Schnittstellen finden lassen. Die bei den Erzieherinnen empfundene Entwertung ihrer Professionalität wirkt zum Teil bis heute als Enttäuschung und Stigmatisierungserfahrung nach.

Die veränderten Bedingungen boten für die Erzieherinnen vielerlei Chancen. Die staatlich ausgebildeten Kindergärtnerinnen erhielten nach dem Umbruch erstmals die Möglichkeit, ihr professionelles Selbstverständnis zu verändern und sich auf der Grundlage einer veränderten Erzieherinnenrolle auf Wandlungsprozesse einzulassen. Dabei spielte bei den Erzieherinnen das Erleben von Weiterbildnern und Weiterbildnerinnen eine Schlüsselrolle. Dozenten und Dozentinnen, die die Erfahrungen der DDR-Erzieherinnen aufgriffen und mit den Erzieherinnen im Dialog die Grundlagen, Inhalte, methodischen Implikationen und Ziele sowohl der „alten“ als auch der „vielfältig-neuen“ Pädagogik diskutierten und dabei biographische Reflexionsprozesse anstießen, blieben den Erzieherinnen als Personen in Erinnerung, die bei ihnen „Türen aufgestoßen“ haben. Durch diese Begleitung wurden berufsbiographische Wandlungsprozesse in Gang gesetzt.

### **Einrichtungsschließungen**

Der drastische Geburtenrückgang im Jahr der Deutschen Einheit und den Folgejahren ist die Ursache zahlreicher Schließungen und Zusammenlegungen von Kinderkrippen und Kindergärten auf dem Gebiet der ehemaligen DDR. Im Zusammenhang mit den Einrichtungsschließungen und -zusammenlegungen kam es zu Entlassungen und Versetzungen von Erzieherinnen. Für davon betroffene Erzieherinnen, deren Entlassungs- und Versetzungsreihenfolge nach einem Sozialplan festgelegt war, war diese Situation oft schwer zu ertragen. Meist waren es junge Erzieherinnen, die zuerst entlassen wurden. Gerade ihnen wäre allerdings eine veränderte pädagogische Arbeit entgegengekommen, da die Strukturen ihres professionell-pädagogischen Handelns in der Regel weniger verfestigt waren.

Bei Zusammenlegungen von Einrichtungen kam es auch zu persönlichen Verletzungen und Demütigungen der Erzieherinnen untereinander. Da es jeweils nur eine Leiterin einer neuen Einrichtung geben konnte, wurde gezwungenermaßen eine vormalige Leiterin des Amtes enthoben. Das führte nicht selten zu Problemen innerhalb der neu ent-

standenen Einrichtungen. Die Leiterinnen hatten zwei Möglichkeiten, mit der Situation umzugehen. Sie konnten versuchen, die Kontrahentinnen auszuschalten und zu erniedrigen oder sie konnten sie mit ihrer Kompetenz heranziehen, ihr Ehre erweisen und die Möglichkeit der Mitgestaltung geben. Vielen Leiterinnen und Trägern fehlte in solchen Situationen das notwendige Feingefühl. Betroffene Erzieherinnen und Leiterinnen, die entlassen oder gegen ihren Willen versetzt wurden, fühlten sich erniedrigt und litten unter der Ausgrenzung.

## **5 Aspekte beruflicher Handlungswirklichkeit**

### **5.1 Die Tektonik der Institutionen Kindertagesstätte und Grundschule und deren Auswirkung auf die Berufsidentität der Erzieherinnen (M.S.)**

Wie im Überblick über die historische Entwicklung gezeigt, verliefen die Entwicklungen der Institutionen Kindergarten und Schule getrennt voneinander (vgl. Kapitel 1.1). Nach *Reyer* gab es in der Geschichte beider Institutionen bisher fünf Verdichtungs-zonen von Kindergarten und Grundschule, und nach der Jahrtausendwende wurde im Kontext der dargestellten Aufbruchsnotwendigkeit im Bereich des Bildungssektors in Deutschland (vgl. Kapitel 1.4) die sechste Verdichtungszone beider Institutionen eingeläutet (Reyer 2006: 212). Verdichtungs-zonen beschreiben Phasen der Annäherung von Kindergarten und Grundschule, die auf verschiedenen Ebenen stattfinden können, beispielsweise auf der inhaltlichen Ebene oder auf der gesetzlich-administrativen Ebene.

Die erste Verdichtungszone in der Gestaltung des Verhältnisses von Kindergarten und Grundschule war um 1850, als Forderungen nach der Einführung von Kleinkinderschulen und Kindergärten als Teil der Volksschule laut wurden. Der Deutsche Lehrer-Verein forderte die „einheitlich vom Kindergarten bis zur Hochschule aufwärts gegliederte deutsche Volksschule“ (ebd.). Die zweite Verdichtungszone ist auf die Bestrebungen des Deutschen Fröbel-Vereins zurückzuführen, der um 1875 „Kindergarten und Schule organisch zu verbinden“ suchte. Zur dritten Verdichtungszone kam es vor, während und nach der Reichsschulkonferenz von 1920, als Forderungen vorgetragen wurden, den Kindergarten als familienergänzende und schulvorbereitende Einrichtung in das Bildungssystem einzugliedern. Die vierte Verdichtungszone wird der Elementar- und Primärpädagogik in der DDR von 1945 – 1989 zugeschrieben. Aufgabe des Kindergartens war die Schulvorbereitung, und es gab eine Kooperation von Kindergarten und schuli-

scher Unterstufe in der DDR. Die fünfte Verdichtungszone lässt sich in den 1960er/1970er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland finden, als im Zusammenhang mit der allgemeinen Bildungsreform die Forderungen nach Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule erhoben wurden. Es gab in der Folge unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit beider Institutionen; die strukturkonservative Trennung blieb aber bestehen (ebd.).

*Reyer* spricht von einer sechsten Verdichtungszone nach dem Jahr 2000. In dieser Zeit entstanden die Bildungspläne der einzelnen Bundesländer. Der Thüringer Bildungsplan umfasst das gesamte erste Lebensjahrzehnt von Kindern und somit alle Institutionen kindlicher Bildung von der Krippe bis zur Grundschule. Seit dem Jahr 2008 ist er verbindliche Arbeitsgrundlage des Elementarbereichs in Thüringen.

Diese sechste Verdichtungszone ist in ihrem Prozess noch unabgeschlossen und findet u.a. in den aktuellen Debatten zu Qualität und Bildung ihren Niederschlag (ebd.).

Auch die vorliegende Untersuchung ist im Prozess der sechsten Verdichtungszone entstanden und ermöglichte eine analytische Betrachtung der institutionellen Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule in Thüringen. Im Prozess der gegenwärtigen Verdichtungszone wird danach gefragt, wie grundlegende Bildungserfahrungen im Kindergarten und in der Grundschule zu ermöglichen sind; und wie sich schließlich beide Institutionen kindlicher Bildung auf ein gemeinsames oder wenigstens auf ein jeweils anschlussfähiges Bildungsverständnis einigen könnten (ebd.).

Die inhaltliche Grundlage der Kooperation zwischen dem Elementarbereich und dem Primarbereich richtet sich zum einen nach den Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Erzieherinnen und Lehrerinnen im Prozess der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Zum anderen orientiert sich die inhaltliche Fundamentierung der Kooperation an dem gesellschaftlich-politischen Kontext. Diese beiden Faktoren stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander, d.h. das jeweilige Verständnis von Übergangsgestaltung ist bestimmt durch das Bildungsverständnis der Erzieherinnen und Lehrerinnen und ihr Bild vom Kind, die gesellschaftlichen Perspektiven, den politischen Vorgaben und Diskussionen, die wirtschaftlichen Voraussetzungen sowie die Anforderungen der Träger, Kolleginnen und Eltern. Nicht nur auf der strukturellen Ebene der Institutionen sind unterschiedliche Interessen in Bezug auf die Frage der Übergangsgestaltung zu finden. Auch auf inhaltlicher Ebene gibt es bei der Bestimmung und Entwicklung von gelingenden Übergängen aus der Sicht der beiden Institutionen verschie-

dene Relevanzen. Kinder, Eltern, Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen haben jeweils bestimmte Anforderungen an die Gestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule, die sich erheblich voneinander unterscheiden können. Es wird deutlich, dass es verschiedene Perspektiven gibt, aus denen der Diskurs um gelungene Übergangsgestaltung geführt wird. Darüber hinaus kommt man bei der Diskussion über die Qualität von Übergängen vom Kindergarten zur Grundschule nicht umhin, nach der Anschlussfähigkeit dieser Bildungsinstitutionen zu fragen.

Für die Erzieherinnen der vorliegenden Untersuchung wurde rekonstruiert, dass sie einen weitgefassten und unspezifischen Bildungsbegriff haben, der von ihnen nicht vom Erziehungsbegriff abgegrenzt wird. Im Kindergarten wird die ganzheitliche Entwicklung der Kinder, das heißt die soziale, emotionale, motorische sowie kognitive und ich-bezogene Entwicklung der Kinder, in den Blick genommen. Die eigenen lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Erzieherinnen sind die Grundlage für den Referenzrahmen ihrer Bildungs- und Erziehungsvorstellungen. Von großer Relevanz ist das Erziehungsziel, die Selbstkompetenz der Kinder zu entwickeln, insbesondere um sie selbstbewusst in den mit der Schule beginnenden Lebensabschnitt entlassen zu können.

***Erzieherin Y-Stadt:** „Ne und der Schwerpunkt liegt eigentlich darauf ähm, das Selbstbewusstsein das Selbstwertgefühl zu stärken mit ihnen gemeinsam herauszufinden wo hab ich meine eigenen Stärken, hmm was kann ich gut, mhh was macht mich wertvoll was unterscheidet mich eben von den anderen.“ (Erzieherin Y-Stadt, Z: 35-39)*

Selbstbewusstsein ist der tieferen Bedeutung nach das Bewusstsein seiner Selbst, das Überzeugtsein von den eigenen Fähigkeiten und vom eigenen Wert als Person. Im Fall eines in der Regel sechsjährigen Kindes, das den Kindergarten verlässt, bedeutet Selbstbewusstsein u.a., die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen, die eigenen Interessen und Bedürfnisse zu formulieren und durchsetzen zu können, sich anderen Kindern und Erwachsenen gegenüber eigenständig äußern zu können, selbstständig Entscheidungen treffen zu können und sich für eigene Interessen einsetzen zu können. Um Selbstbewusstsein bei Kindern aufzubauen, zu erhalten und zu stärken, müssen Kinder als individuelle und kompetente Persönlichkeiten betrachtet werden. Kindern wird in vielfältigen Spielformen die Möglichkeit gegeben, sich selbst zu erfahren. Sie erleben, dass sie selbst etwas bewirken können. Durch selbstgewählte und vorbereitete Bildungsanlässe und Herausforderungen wird ihr Selbstbewusstsein gestärkt, beispielsweise wenn mehrere Kinder zusammen eine Brücke über einen Bach bauen. Denn wenn Kinder Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können und gelernt haben, mit Erfolgen

und Misserfolgen umzugehen, können sie mit Belastungen und Stresssituationen besser umgehen.

Ein weiteres zentrales Ziel der Kindergartenpädagoginnen ist die Selbstständigkeit der Kinder.

***Margot:** „Selbstbewusst. Sollten schon selbstbewusst im Leben stehen. Sollten wissen, mit ihren Sachen auch umzugehen. Das ist, denke ich, auch eine ganz wichtige Sache, wenn sie in die Schule kommen, mit ihren Arbeitsmaterialien versuchen umzugehen. Aber eben wirklich selbständig, dass man nicht erst ein Kind in der Schule dazu bringen muss mit dem Lineal oder mit dem Stift umzugehen. Dass sie so etwas schon üben können.“ (Margot Z: 662-667).*

Die Begriffe „Selbstbewusstsein“ und „Selbstständigkeit“ werden oftmals diffus synonym verwandt. Dabei meint die „Erziehung zur Selbstständigkeit“ das selbstständige An- und Ausziehen der Kinder, das selbstständige Aufräumen der Spiel- und Arbeitsmaterialien sowie das selbstständige Einfügen in die Gruppe. Sie meint weniger das selbstständige Formulieren von Wünschen, das Stellen kritischer Fragestellungen und selbstständiges Problemlösen. Ein zweckgemäßer Umgang mit Arbeitsmaterialien wird als wichtiges Ziel benannt, wenn die Kinder den Kindergarten verlassen. Es sei bei Schuleintritt der Kinder wichtig, mit den Arbeitsmaterialien selbstständig umgehen zu können. Die Erwartungen, dass Kinder bereits mit dem Eintritt in die Schule mit dem Lineal umgehen können, werden von der aufnehmenden Schule an den Kindergarten herangetragen.

Die Erzieherinnen sehen einen Schwerpunkt ihrer Arbeit im letzten Kindergartenjahr in der Schulvorbereitung der Kinder. Die Schulvorbereitung umfasst ganzheitliche Bildungsprozesse, die alle Entwicklungsbereiche des Kindes ansprechen oder gezielte Bildungsprozesse, die meist auf die kognitive Entwicklung des Kindes fokussiert sind. Dies spiegelt sich in den vielfältigen Trainings und Förderprogrammen wider. Insbesondere dem Erwerb von Vorläuferfähigkeiten des Schriftspracherwerbs stehen die Erzieherinnen positiv gegenüber. Sie wenden beispielsweise das Trainingsprogramm zu phonologischen Bewusstsein „Hören-Lauschen-Lernen“ an und nutzen Arbeitsblätter zu schulischen Vorläuferfähigkeiten, die meist von Primarpädagoginnen erarbeitet wurden.

Fasst man die Erziehungs- und Bildungsziele der Erzieherinnen zusammen, liegt der Fokus auf Selbstkompetenzen wie Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl und kognitiven Fähigkeiten. Die Umsetzung der Erziehungs- und Bildungsziele wird meist alltagsintegrierend vollzogen, findet aber auch formalisiert im Rahmen spe-

ziell gestalteter Situationen statt. Eine unterrichtsorientierte Vermittlung lehnen Erzieherinnen ab. Sie bevorzugen eine von ihnen behutsam ausgehende Unterstützung der Kinder, wenn sich diese eigenmotiviert beschäftigen. Ihre eigene Rolle sehen die Erzieherinnen darin, Kindern Lernangebote zu unterbreiten. Den Erzieherinnen ist es wichtig, die Kinder als aktive Gestalter ihrer eigenen Lernprozesse zu betrachten. Sie sehen sich hierbei in der Rolle einer Lernbegleiterin für die Kinder, die realistische Ziele setzt. Aus Sicht der Erzieherinnen ist der Kindergarten ein Ort, an dem sich Kinder frei und interesselieitet entfalten können. Die Interessen und Bedürfnisse der Kinder stellen die Handlungsmaximen der Erzieherinnen im Kindergarten dar. Der Kindergarten wird als beschützende und familienergänzende Institution betrachtet, in der vor allem Bindungen und die individuelle Förderung der Kinder möglich sind.

Der „Übergang der Kinder in die Grundschule“ oder die „Übergangsgestaltung“ als Aufgabe einer Erzieherin sind genau genommen die falschen Begriffe zur Beschreibung ihrer Tätigkeit, denn ihre Aufgabe besteht vielmehr in der Vorbereitung des Übergangs der Kinder vom Kindergarten zur Grundschule. Die Erzieherinnen sind für den direkten Übergang der Kinder selbst nicht zuständig. Die Vorbereitung auf den Übergang leisten jedoch die Erzieherinnen.

Die Erzieherin entlässt ein Kind aus ihrem Kindergarten oft mit ambivalenten Gefühlen. Für eine Erzieherin ist die Verabschiedung des Kindes aus dem Kindergarten das Finale in der Beziehung zum Kind. Ihre Arbeit ist damit im Hinblick auf das einzuschulende Kind formal beendet. Am Schlusspunkt ihrer je konkreten Beziehung zwischen ihr und dem Kind ziehen Erzieherinnen ihr Resümee zur Beziehungsgestaltung und zur Gestaltung des pädagogischen Alltags mit dem Kind.

***Erzieherin Y-Stadt:** „da haben wir son Tor gebaut, wo dann jedes Kind einzeln hindurch gegangen, so dieses Tor jetzt in den neuen Abschnitt. Da sieht man dann wie selbstbewusst se geworden sind. Werden dann von der Pfarrerin gesegnet und( .) auf den neuen Weg dann 2) wir hamse gut gestärkt ja hmm vorbereitet und insofern wie gesagt, worden se dann entlassen. (Erzieherin Y-Stadt, Z: 1038-1042)*

Es findet eine bewusste Bilanzierung statt. Das Verlassen des Kindergartens löst Prozesse des bewussten Innehaltens bei Erzieherinnen aus.

Es ist zu konstatieren, dass der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule für die Kinder eine Statuspassage (Glaser/Strauss 1971) vom Kindergartenkind zum Schulkind ist. Für das Kind ist es ein Zeitpunkt, an dem Vertrautes verlassen wird und Unsicherheit und Vorfriede gleichermaßen vorherrschen. Es ist ein Einschnitt im Leben des



Kindes, bei dem Abschied und Neubeginn erfahrbar werden. Für die Eltern des Kindes ist der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule, wie für das Kind, auch ein von Unsicherheit geprägter Prozess, dem sie und ihr Kind mehr oder weniger ausgeliefert sind. Für sie gilt es ebenfalls, eine vertraute Umgebung, vertraute Personen im Kindergarten zu verlassen und neue Ansprechpartner in der neuen Institution zu finden und ihr Kind bei seinen einschneidenden Lebensveränderungen zu begleiten.

Das Phänomen der Übergangsrituale wurde von *van Gennep* erstmals zu Beginn des 20. Jahrhunderts untersucht. Übergangsrituale bezeichnen jene Rituale, die den Übergang von „einer sozialen Situation zur anderen begleiten, erleichtern oder beeinflussen“ (Gennep 1909: 179). Menschen treten nach der Absolvierung einer Altersstufe erst aus klar definierten sozialen Rollen und Statuspositionen aus, um dann in eine nächste Stufe einzutreten. Diese Übergänge sind rituell, d.h. durch spezifische kulturelle Handlungen begleitet wie bspw. Riten der Kindheit, Adoleszenz, Heirat, Beerdigung etc.. Bei diesem Prozess wird eine Schwelle überschritten. Das Individuum macht dabei Erfahrungen, die es verändern. Die Abfolgeordnung gliedert sich in drei aufeinander folgende Teilphasen, die jeweils mit entsprechenden Riten verbunden sind:

- die Ablösungsphase mit Trennungsriten (*rites de séparation*)
- die Zwischenphase bzw. Schwellenphase mit Schwellen- oder Umwandlungsriten (*rites de marge*; auch: *liminalité*) und
- die Wiedereingliederungs- oder Integrationsphase mit Angliederungsriten (*rites d'agrégation*) (ebd.: 179).

Der von Glaser und Strauss entwickelte Übergangsbegriff stellte darüber hinaus den Prozess und die aktive Mitwirkung der „Übergehenden“ und auch ihre Identitätsveränderung ins Zentrum (Glaser/Strauss 1971: 2f.).

Für Erzieherinnen sind sowohl die Bedeutung der Phasen des Übergangs und ihre rituelle Begleitung (Gennep 1909) als auch die aktive Mitwirkung der Kinder als „Übergehende“ (Glaser/Strauss 1971) von großer Wichtigkeit. Verlässt ein Kind den Kindergarten, ist es eine wichtige Aufgabe einer Erzieherin im Übergangsprozess des Kindes, das Kind zu verabschieden und es auf einen neuen Lebensabschnitt vorzubereiten. Dies geschieht mit Ritualen und Zeremonien, bei denen sich das Kind langsam von der vertrauten Umgebung und den persönlichen Beziehungen lösen kann, aber mit den sogenannten Trennungsriten. Geschieht das nicht und es wird beim Verlassen der Einrichtung auf Abschiedsrituale verzichtet, fällt der Übergang von einer Institution in die an-

dere den Kindern sehr schwer. Dies ist deutlich geworden im Fallbeispiel in X-Stadt, in dem die Kinder in das Gebäude der Grundschule umziehen, formal aber noch Kindergartenkinder bleiben. Es wird von den Erzieherinnen auf Abschiedsrituale verzichtet, da sich formal aus Sicht der Erzieherinnen am Status der Kinder nichts verändert. Die Kinder brauchen jedoch Rituale, um sich auf Veränderungen einzustellen. Auch der Abschied von den Räumen und von Kindergartenfreunden, die den räumlichen Wechsel nicht vollziehen, ist von hoher Relevanz, denn wenn es Kindern nicht ermöglicht wird, sich von Vertrautem zu lösen, fällt es ihnen schwerer, sich auf die neue Umgebung einzulassen.

Im Fokus des letzten Kindergartenjahres steht die Schulvorbereitung der Kinder. Die Spannweite der schulvorbereitenden Maßnahmen im letzten Kindergartenjahr ist sehr groß, sie umfasst sowohl ganzheitliche als auch gezielt kognitive Bildungsangebote z.B.: Trainings- und Förderprogramme. Auch Schulvorbereitungen im Kindergarten, die in ihrem Inhalt und in ihrer Struktur sehr an den schulischen Unterricht angelehnt sind und eine Bewertung der Leistungen der Kinder einschließen, waren in den untersuchten Fällen zu finden. Den Elementarpädagoginnen geht es bei der Schulvorbereitung im Kindergarten um die Förderung von schulnahen Kompetenzbereichen bzw. um die Kompensation defizitärer Leistungen der Kinder. Dies spiegelt sich in den vielfältigen Trainings- und Förderprogrammen wider, aber auch in den prozessorientierten Verfahren wie Kinderinterviews, Portfolioarbeit und Bildungs- und Lerngeschichten (Leu/Flämig/Frankenstein/Koch/Pack/Schneider/Schweiger 2007). Diese Verfahren favorisieren eine dialogorientierte Förderung im Sinne einer biographischen Arbeit mit den Kindern und stellen ihre individuellen Ressourcen, Kompetenzen und die Stärken in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses. Dagegen werden die prozessorientierten Verfahren der Schulvorbereitung mit hochsymbolischen Passageritualen im Gegensatz zu der Förderung schulnaher Kompetenzen kaum von den Grundschullehrerinnen wahrgenommen oder weitergeführt.

Die vielfach geforderte Kooperationsbereitschaft beider aufeinander folgenden Bildungsstufen, die als zwingende Voraussetzung für gelingende Übergänge betrachtet wird, nutzt dem gegenseitigen Bildungsverständnis und dem Erwerb des Wissens um die jeweils andere Institution nicht, denn unabhängig davon, wie eng die Kooperation in der Übergangsgestaltung ist, bleibt der Grad der wechselseitigen Unwissenheit mehr oder weniger bestehen. Weder Lehrerinnen noch Erzieherinnen lernen in unseren Fall-

studien die Arbeitsweisen der jeweils anderen Institution kennen. Die Erzieherinnen haben über den Kontakt mit der kooperierenden Grundschule hinaus keinen Kontakt mit anderen Grundschulen. Sie antizipieren jedoch die Erwartungen der Grundschullehrerinnen bezüglich der Fähigkeiten der Kinder zum Schulbeginn; dies geschieht jedoch nur auf eine einseitige automatische und oberflächliche Weise.

Ein Relevanzgefälle der Institutionen ist erkennbar. Die Schule ist in der Wahrnehmung der Pädagoginnen beider Institutionen gleichermaßen und der Eltern wichtiger als der Kindergarten. Dieses Relevanzgefälle, das sich nicht zuletzt auch in der Niveauverschiedenheit der Ausbildung beider Berufsgruppen zeigt, macht ein Statusgefälle der beiden Berufsgruppen deutlich. Primarpädagoginnen werden ausschließlich an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, Elementarpädagoginnen an Fachschulen und seit kurzen auch an Fachhochschulen ausgebildet. Das Statusgefälle zwischen den Berufsgruppen ist der Grund dafür, dass die Erzieherinnen gewissermaßen in einem vorseilenden Gehorsam den Grundschullehrerinnen folgen und deshalb wenige Möglichkeiten haben, als Pädagoginnen mit den Lehrerinnen auf Augenhöhe zu argumentieren. Um ihre Argumentationsfähigkeit der künftigen Elementarpädagoginnen zu stärken, ist es vorstellbar, dass sie in der Ausbildung ein differenziertes Fallverstehen entwickeln. Sie sollten in der Ausbildung lernen, sich auf das einzelne Kind und seine individuelle Persönlichkeit einzustellen. Bisher liegt der Fokus der Erzieherinnen allzu oft auf der Entfaltung und Förderung der Gruppeneinheit.

Die Kluft zwischen den hohen Anforderungen an die Erzieherinnen und der ihnen entgegengebrachten mäßigen Anerkennung und ihrem geringen Berufsstatus sind erschwere Faktoren, um eine professionelle Berufsidentität als Erzieherin zu entwickeln.

Die Kenntnisse der Primarpädagoginnen über die Arbeit der Elementarpädagoginnen sind nur ganz punktuell und beschränken sich auf die schulvorbereitenden Elemente im Kindergarten. In unseren Fallstudien waren den Lehrerinnen die strukturellen organisatorischen Gegebenheiten, die inhaltliche Gestaltung des Kindergartenalltags und der Bildungsplan – als verbindliche Arbeitsgrundlage der Erzieherinnen – unbekannt.

Dem Kindergarten wird von den Grundschullehrerinnen fälschlicherweise allein die Aufgabe zugeschrieben, Kinder auf die Grundschule vorzubereiten. Wie in den Fallstudien deutlich wurde, wünschen sich die Lehrerinnen ein standardisiertes Vorschulprogramm im Kindergarten, das die Kinder durchlaufen müssen. Damit soll erreicht werden, dass das Lernniveau der Kinder vereinheitlicht wird. Hier beziehen sich die Lehre-

rinnen explizit auf die Vorschularbeit in der ehemaligen DDR. Mit der Forderung nach einer Homogenisierung der Fähigkeiten von Kindern im Vorschulalter wird die Individualität eines jeden Kindes verkannt. Der formulierte Wunsch der Primarpädagoginnen an die Elementarpädagoginnen ist, die Kinder möglichst auf einen homogenen Bildungsstand zu bringen. Es ist ein Bildungsverständnis der Grundschulpädagoginnen erkennbar, dass Bildung als Selbstbildung der Kinder negiert und den beiden Institutionsorganisationen die aktive Rolle im Bildungsprozess zuschreibt. Insofern wird ein eher instruktivistisches Bildungsverständnis deutlich.

Das Bild der Erzieherinnen und Lehrerinnen von den beiden Institutionen und deren Aufgaben ist identisch. Der Kindergarten wird mit Unbeschwertheit und Spiel, die Schule mit Anforderungen, Pflichterfüllung und Leistung in Verbindung gebracht. Dieses Bild von Schule, das auch von den Eltern geteilt wird, liegt in der Selektion- und Allokationssfunktion der Schule begründet. „Die Selektion- und Allokationssfunktion beruht auf der Grundlage einer modernen, hochgradig funktionsteiligen Gesellschaft, die in einem hierarchisch abgestuften Gefüge das schulische Leistungsprinzip (in ihrer stärksten Ausprägung der Benotung) durchsetzt. Damit führt sie die Schüler an bestimmte Ausgangspunkte für unterschiedliche soziale Positionen, die zum Erwerb bestimmter sozialer Positionen, Einfluss-, Geltungs- und Einkommens- und Gewinnchancen berechtigen“ (Klafki In: Oehlmann 2012: 70f). Diese der Schule zugewiesene Funktion wird von den Elementarpädagoginnen, den Grundschulpädagoginnen und Eltern geteilt, und es besteht auch gesellschaftlicher Konsens über diese Funktion der Schule. Die gesellschaftliche Funktion von Schule<sup>124</sup> wirkt konstituierend auf das berufliche Selbstverständnis der Lehrerinnen, ihr Bildungsverständnis, ihr Bild vom Kind und auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen, aber auch auf die Sichtweise der Erzieherinnen von Schule und ihren Aufgabenkanon.

Wenn, wie an der Schule gezeigt, die gesellschaftliche Funktion einer Institution konstituierend für das berufliche Selbstverständnis ihrer Akteure ist, drängt sich die Frage

---

<sup>124</sup> Neben der Selektions- und Allokationsfunktion der Schule beschreibt Klafki (2002) in Anlehnung an Fend (1980) andere Funktionen der Schule. – Die Qualifizierungs- und Ausbildungsfunktion umfasst funktionale Qualifikationen wie das Lesen und Schreiben und extrafunktionale Qualifikationen wie bereichsübergreifende Qualifikationen, etwa wie in Gruppen zu lernen oder auch, um Lernleistungen bemüht zu sein. – Die Integrations- und Legitimationsfunktion ist auf die Eingliederung der Heranwachsenden in die Gesellschaft gerichtet. Es obliegt innerhalb dieser Funktion der Schule, politisch-gesellschaftliche und ethische Normen zu vermitteln und verbindliche Verhaltensregeln und Ordnungen innerhalb einer kritischen Loyalität durchzusetzen. – Innerhalb der Kulturüberlieferung werden kulturelle Werte und Inhalte übermittelt (Oehlmann 2012: 70f.).

nach der gesellschaftlichen Funktion des Kindergartens auf. Dem Kindergarten wird einerseits eine familienergänzende Funktion und andererseits eine Bildungsfunktion zugeschrieben. Diese divergierenden Funktionszuschreibungen lassen sich bis zu der Entstehung von Kindergärten<sup>125</sup> zurückverfolgen (vgl. Kapitel 1.1). Im Verständnis der Erzieherinnen sind meist beide Ausprägungen der Funktionszuschreibung, allerdings mit unterschiedlicher Gewichtung, zu finden. Auch die kollektive gesellschaftliche Funktionszuschreibung ist gegenwärtig nicht eindeutig in die eine oder andere Richtung auszumachen. In der DDR war der Kindergarten die unterste Stufe des Bildungssystems, und damit wurde ihm seine spezifische Bildungsfunktion zugewiesen. In der Bundesrepublik gehörte der Kindergarten rechtlich nicht zum Bildungssektor, sondern war eine Jugendhilfeeinrichtung, das heißt ihm wurde die familienunterstützende Funktion zugewiesen. Gegenwärtig ist der Kindergarten rechtlich und administrativ zwischen Jugendhilfe und Bildungssektor zu verorten. Die traditionelle gesellschaftliche Funktion des Kindergartens der Bundesrepublik Deutschland ist in einem Veränderungsprozess befindlich. Dem Kindergarten wird nun verstärkt eine Bildungsfunktion zugeschrieben. Somit kommt man nun immer mehr der Tradition der strukturellen Verankerung des Kindergartens im Bildungssektor in der DDR nahe.

Im Transformationsprozess in der DDR zur Bundesrepublik Deutschland mussten sich die in der DDR ausgebildeten Erzieherinnen auf inhaltliche Veränderungen, einen Wechsel des Kindergartens von der Bildungseinrichtung zur Jugendhilfeeinrichtung sowie auf eine berufliche Anpassung ihres Berufes einstellen. Diese Veränderungsprozesse hinterließen bei vielen Erzieherinnen Verletzungen und Degradationserfahrungen, die zu Verunsicherungen und Irritationen im beruflichen Selbstverständnis führten. Die Reformen der Elementarpädagogik seit der Jahrtausendwende verunsicherten diese Erzieherinnen in den neuen Bundesländern aufs Neue. Die Einführung der Bildungspläne assoziierten viele Erzieherinnen mit der Wiedereinführung des Bildungs- und Erziehungsplans der DDR. Bezugnehmend auf das im Bildungs- und Erziehungsplan der DDR formulierte Erziehungsziel der Schulvorbereitung, das altershomogene Gruppen festlegte und ein für alle Kinder verbindliches, inhaltlich vorgegebenes Vorschulpro-

---

<sup>125</sup> Die „Bildungsfraktion“ forderte, dass Kleinkinderschulen und Kindergärten verpflichtend für alle Kinder als unterste Stufe im staatlichen Bildungssystem eingeführt werden sollten. Auch *Fröbel* gehörte zur Bildungsfraktion. Sie stellte die Minderheit dar. Die Vertreter der „Nothilfefraktion“ sprachen sich dagegen dafür aus, dass nebenfamiliale Einrichtungen Nothilfeeinrichtungen bleiben sollten, also nur für Kinder sein sollten, deren Mütter erwerbstätig sein mussten und somit die familiäre Betreuung nicht gewährleisten konnten.

gramm vorsah, kam es mancherorts zur Wiederbelebung dieser Vorschularbeit. Dabei wird von den Erzieherinnen auf die in der DDR bewährten Inhalte und Methoden verwiesen.

Es konnte im empirischen Material aufgezeigt werden, dass die Erzieherinnen im letzten Kindergartenjahr verstärkt die Bildungsfunktion des Kindergartens sehen. Die Bildungsfunktion des Kindergartens wird von Erzieherinnen sowohl in den gezielt schulvorbereitenden Maßnahmen, aber auch in der ganzheitlichen, spielerischen Entfaltung der Kinder gesehen. Wobei ersteres aus Sicht der Erzieherinnen eine Anschlussfähigkeit der Kinder in der Schule gewährleistet. Die Kinder sollen den Anforderungen der Schule gerecht werden. Die Erzieherinnen wenden aus ihrer Sicht bewährte schulvorbereitende Maßnahmen an, die sie zum Teil noch aus ihrer Berufspraxis in der DDR und auch aus ihren eigenen Lebenserfahrungen kennen. Sie orientieren sich dabei an der beschriebenen gesellschaftlichen Selektions- und Allokationsfunktion der Schule.

Das Bild des Kindergartens, der Kindern Entfaltungsfreiräume und Spielzeit gewährt, wird sowohl von den Erzieherinnen als auch von den Lehrerinnen sowie den Eltern gezeichnet. Kommen die Kinder in die Schule, werden diese Freiräume der Spielzeit in Lernzeit gewandelt. Die verschiedenen Spielformen der Kinder werden von Primarpädagoginnen im Gegensatz zu den Elementarpädagoginnen oft nicht als Bildungsprozesse wahrgenommen, bei denen sich ein Kind aktiv mit sich und der Umwelt auseinandersetzt. Den formalen Bildungsprozessen der Schule wird gleichermaßen von Elementar-, Primarpädagoginnen und Eltern eine höhere Relevanz eingeräumt als den informellen und nonformalen Bildungsprozessen des Kindergartens. Aus Sicht der Erzieherinnen, Lehrerinnen und Eltern ist der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule quasi ein Übergang von einer sozialen Welt in eine andere soziale Welt.

Es besteht Einigkeit der Erzieherinnen darüber, was unter „Schulfähigkeit“ zu verstehen ist. Mit Schulfähigkeit meinen sie die Passung von Fähigkeiten des Kindes hinsichtlich der Anforderungen der Schule. Ein Kind ist somit schulreif bzw. schulfähig<sup>126</sup>, wenn es gegenwärtig oder spätestens zum Zeitpunkt des Schuleintritts in der Lage ist, die in der Schule gestellten Anforderungen zu bewältigen. Allerdings haben die Erzieherinnen meist wenig Klarheit über die schulischen Anforderungen. Für viele Erzieherinnen sind das Selbstbewusstsein der Kinder, das Kennen der eigenen Stärken und Schwächen,

---

<sup>126</sup> Beide Begriffe werden von den Erzieherinnen synonym verwendet.

eine angemessene Frustrationstoleranz, Zurechtfinden im Schulalltag und ausreichende Selbstorganisation wegweisendere Faktoren der Schulfähigkeit, wichtiger als die kognitiven Fähigkeiten der Kinder. Die Erzieherinnen haben meist eine ablehnende Haltung gegenüber vorgezogenen Einschulungen und plädieren im Zweifelsfall für einen Verbleib des Kindes im Kindergarten. Der Verbleib im Kindergarten wird insbesondere bei Kindern mit Entwicklungsregressionen favorisiert.

Die Erzieherinnen haben ein Bild von Schule, in dem die problematischen Faktoren überwiegen. Sie nehmen die Schule als Institution wahr, die nur begrenzt in der Lage ist, auf die individuellen Bedürfnisse einzelner Kinder kindgerecht einzugehen.

Sie haben die Tendenz, Kinder vor den Anforderungen der Schule bewahren zu wollen und sie in der *Komfortzone* Kindergarten zu belassen.

Die Schulvorbereitung soll aus Sicht der Grundschulpädagoginnen den korrekten Umgang mit Arbeitsmaterialien umfassen sowie das selbstständige An- und Ausziehen, die Zuordnung einfacher Mengen und die Kenntnis der Farben. Primarpädagoginnen grenzen Bildungsinhalte des Kindergartens zur Schule ab. Der Kindergarten soll die schulischen Vorläuferfähigkeiten der Kinder fördern; in der Schule erlernen die Kinder dann die Kulturtechniken. Mit den Lernvoraussetzungen der zu übernehmenden Kinder sind die Grundschullehrerinnen zunehmend unzufrieden. Die Lehrerinnen fordern, dass die Kinder mit einem homogenen Entwicklungsstand „an die Schule abgegeben“ werden. Entwicklungsrückstände der Kinder sollen weitestgehend im Kindergarten behoben werden.

Erzieherinnen messen den Erfolg ihrer Arbeit an der Zufriedenheit der Lehrerinnen mit den Leistungen der von ihnen abgegebenen Kinder. Es besteht Gefahr, dass die Anforderungen der Schule zum Bestimmungsfaktor der Arbeit im Kindergarten werden und so die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Erzieherinnen sukzessive in die Peripherie schieben.

Die Arbeit von Erzieherinnen ist anders als die der Lehrerinnen kaum an sichtbaren Ergebnissen messbar. Das liegt daran, dass im Kindergarten nahezu ausschließlich informelle und nonformale Bildungsprozesse stattfinden. Nach dem sogenannten PISA-Schock wurde als Aufgabe formuliert, die Qualität der Kindergärten zu erhöhen und auch dort Bildung neben Betreuung stärker zu etablieren, um die Kinder besser vorbereitet in die Schule zu entlassen. Diese Konsequenzen haben zweifelsohne den Blick auf die Frühpädagogik freigegeben und eine aufblühende Forschung ermöglicht, die Fröh-

te trägt. Dieses Zielbewusstsein birgt allerdings auch Gefahren. Mit der Entstehung der Bildungspläne gerieten Erzieherinnen unter Druck. Eine Wirkung ist die Veränderung des Kindergartenalltags durch Angebote, wie beispielsweise Früh-Englisch, Trainingsprogramme zum phonologischen Bewusstsein und Basaltraining, um Kinder optimal auf die Schule vorzubereiten. Die Gefahr besteht offensichtlich darin, den Kindergarten zu verschulen, um messbare Ergebnisse bzw. Leistungen der Kinder zu liefern.

Es werden unumgängliche Ambivalenzen der Erzieherinnen sichtbar. Zum einen wirken die von den Erzieherinnen antizipierten und an die Erzieherinnen herangetragenen Anforderungen der Institution Schule und der Lehrerinnen in die Arbeit und das professionelle Selbstverständnis der Erzieherinnen ein; zum anderen zeigt sich ein auf die Spezifik der Kindertagesstätten gegründetes berufliches Selbstverständnis der Erzieherinnen: Sie begreifen den Kindergarten als eigenständige und unabhängige Institution, in der Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung begleitet werden. Aus Ambivalenzen resultiert die Gefahr, dass die Erzieherinnen gegenüber den Lehrerinnen einen strukturellen Minderwertigkeitskomplex haben. Die Frage nach Anpassung und Autonomie der frühkindlichen Bildungsprozesse ist eine Frage, die sich auf die Berufsidentität von Erzieherinnen auswirkt. Die Anpassung des Kindergartens an die Schule wird zu oft in Unbedarftheit als Bildungsangebot missverstanden. Erzieherinnen müssen sich in zwei Richtungen abgrenzen: Sie sind nicht Erfüllungsgehilfen von Grundschullehrerinnen und nicht von Eltern. Die Aufgabe im „*Bildungswahn*“ der Elementarpädagogik ist es, dass Erzieherinnen – gerade im Hinblick auf das letzte Kindergartenjahr – Kindern in dieser Zeit keine rigiden und affektbereinigten Bildungsangebote machen, da diese nicht den Bedürfnissen kindlicher Entwicklung entsprechen. Es gibt eine starke Orientierung der Erzieherinnen auf nichtformale Elemente der Elementarpädagogik, die auch für das Leben in der Schule wichtig sind, aber auch weit darüber hinaus. Diese Widersprüchlichkeit zeigt, dass die Erzieherinnen sich stark auf die Schule fokussieren und sich an diesen formalen Anforderungen orientieren, dass Kinder Arbeitsmaterialien sachgerecht benutzen aber auf der anderen Seite auch wissen, dass über diese formalen Anforderungen hinaus vielgestaltige Fähigkeiten der Kinder relevant sind. Bei den Erzieherinnen schlagen zwei Seelen in einer Brust. Kommen wir deshalb dazu, abschließend zusammenzutragen, welches die übrigen Kompetenzen und Aufgaben von Erzieherinnen sind, denn diese verdeutlichen die Möglichkeiten und Quellen des Selbstverständnisses der Erzieherinnen. Denn Erzieherinnen sehen in Kindern sehr wohl aktiv handelnde Persönlichkeiten und Akteure ihrer Entwicklung, die ihre Entfaltung selbstbestimmt vorantrei-



ben. Dabei sehen Erzieherinnen ihre Aufgabe darin, durch Interaktionen Bildungsanlässe zu initiieren. Kinder sollen zu Tätigkeiten geführt werden. Erzieherinnen vertrauen darauf, dass Kinder naturgemäß kompetent sind. In differenzierten Interaktionsprozessen soll das Kind dazu angeleitet werden, zum Subjekt seiner Handlung zu werden. In dialogisch entwickelten Interaktionsprozessen konstruieren Kinder eine intersubjektive Erfahrungsebene. Diese führen dazu, dass Kinder in ihrer ganzheitlichen Entwicklung gefördert werden. Die Unterstützung der Erzieherinnen, Kinder in vorbereiteter Umgebung und planvollen Interaktionen zu begleiten, sowie ihnen stabile und belastbare Beziehungen anzubieten, ermöglicht Kindern mit Neugier und Wissenslust Bildungsanlässe wahrzunehmen und die nächstfolgende Entwicklungsstufe zu erreichen.

## 5.2 Dimensionen der Arbeitsvollzüge im Erzieherinnenberuf (C.N.)

Bildung, als Aktivität des Kindes und als Selbstbildung verstanden, liegt ein konstruktivistisch orientiertes Verständnis<sup>127</sup> zugrunde. Bildung entfaltet sich in einem an den Interessen des Individuums und seinem Bedürfnis nach Handlungsfähigkeit orientierten spezifischen Umgang mit Wissen und ist nicht auf den Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen beschränkt. Bildung „geschieht“ also, „indem Menschen sich die Umwelt aktiv aneignen und dabei über den Erwerb von Wahrnehmungs- und Denkmustern, Kompetenzen, Orientierungen und Einstellungen ihre gesamte Person entwickeln. Durch den Bildungsprozess werden sowohl die kulturelle und soziale Welt als auch die individuellen Persönlichkeitsmerkmale“ (Leu/Flämig/Frankenstein/Koch/Pack/Schneider/Schweiger 2007: 36) miteinander verbunden. Bei Kindern im Alter von null bis sechs Jahren basiert Bildung vor allem auf vielfältiger umstandsbedingter Wahrnehmung und deren Verarbeitung. Sie vollzieht sich ohne eine Begrenzung hinsichtlich kognitiv-logischer Prozesse. Ein solcher, die individuelle Aktivität des Kindes, dessen Wahrnehmung und Verarbeitung in den Fokus rückender Bildungsbegriff bedingt einen Erziehungsbegriff, der nicht die bloße Anpassung der nachfolgenden Generation in bestehende Gegebenheiten meint. Die Frage wird aufgeworfen, wie Erziehung als Aktivität der Erwachsenen einerseits und Bildung als eine Aktivität des Kindes andererseits zusammengehen können. Erziehung als ein kulturelles Anliegen, das die Weitergabe

---

<sup>127</sup> Selbstverständlich ist der Begriff der Bildung in der deutschen Sprache nicht selbstevident in dem Sinne, dass sich nur das, was von einem Menschen selbstreflexiv verarbeitet wird, entwickelt. Es ist auch denkbar, dass die Position vertreten wird, Erzieherinnen, Lehrerinnen, Eltern, etc. betreiben die Bildung. Damit würde ein transitiver Begriff von Bildung zugrunde gelegt. Wir orientieren uns an einem als Selbstbildung zu beschreibenden Bildungsbegriff (Marotzki 1990; Laewen 2002; Schäfer 2005a, 2005b).

von wichtigen Kulturbeständen an die nächste Generation sichert, muss in ein sinnvolles Verhältnis zu Bildung gesetzt werden. Dabei darf der autopoietische Charakter von Bildung nicht ignoriert werden. Zunächst ist jedoch ein gesellschaftlicher Diskurs darüber notwendig, was die relevanten Kulturbestände sein können und sollen. Insbesondere Erzieherinnen müssen diesen Diskurs führen, um sich über ihre eigenen Präferenzen Klarheit zu verschaffen und sie gegebenenfalls zu verändern. Ausgehend von einem Bildungsbegriff, der Bildung als Aktivität des Kindes, also Selbstbildung begreift und einem Erziehungsbegriff institutioneller Elementarpädagogik, der Erziehung als Aktivität der professionellen Erzieherinnen begreift, werden folgende Dimensionen der Arbeitsvollzüge des Erzieherinnenberufes relevant:

- Beziehungsgestaltungsarbeit von der Erzieherin zum Kind und unter Kindern,
- Alltagsweltorganisationsarbeit,
- Arbeit der elementaren Verrichtungen,
- Arbeit als Entwicklungsanwältin des Kindes,
- Elementare konstruktive Welterschließungsarbeit bzw. Gegenstandentfaltungsarbeit,
- Verständigungsarbeit und Kulturmittlungsarbeit,
- Kosmisationsarbeit,
- Umweltgestaltungsarbeit und Milieuarbeit,
- Organisationsarbeit,
- Exkurs: Elementarpädagogik als essentiell peripheres Lernen

### **Die Beziehungsgestaltung von der Erzieherin zum Kind und unter Kindern**

In einem Kindergarten sind Erzieherinnen eine sichere Basis für das Kind. Sie bereiten die Umgebung, ein Thema und entsprechendes Material vor. Ein Kind entwickelt sich im Tun, im Bezug zu den Dingen, zu anderen Menschen und zu sich selbst. Erziehung und Bildung in einer Kindertagesstätte zielen auf die Entwicklung der Persönlichkeit und die Teilhabe an der Gesellschaft, die dem Kind zur Handlungssicherheit und Autonomie verhilft. In einer Kindertageseinrichtung sind die Lernprozesse des Kindes und die Beziehung zur Erzieherin untrennbar verbunden. Um eine sichere Beziehungsbasis für das Kind zu schaffen, ist die Eingewöhnung des Kindes in die Einrichtung von besonderer Bedeutung. Die Eingewöhnungsgestaltung einer Erzieherin hilft dem Kind, sich auf die neue Umgebung und Menschen einzulassen. Eine Erzieherin weiß um die Brisanz von Übergangsprozessen, sie hilft den Kindern und den Eltern, diesen Schritt

gemeinsam zu gehen. Dazu ist es wichtig, die Bedürfnisse des Kindes und der Eltern zu erkennen und die Gegebenheiten der Einrichtung an die Bedürfnisse anzupassen. Eine Erzieherin begleitet die Gestaltung der Beziehungen eines Kindes zu anderen Kindern; sie setzt beispielsweise Impulse für das Zusammenspiel der Kinder miteinander oder sie bremst Aktivitäten, wenn eine Fehde zwischen Kindern entstanden ist, die die Kinder selbst nicht zu lösen in der Lage sind.

### **Alltagsweltorganisation**

Erzieherinnen strukturieren gemeinsam mit den Kindern den Tagesablauf in der Kindertagesstätte. Dass der Alltag im Kindergarten eine bestimmte Ordnung hat, wird den Kindern durch die Erzieherinnen vermittelt. Ein Kind kann im Rahmen dieser Ordnung bestimmte Abläufe eines Tages – im Sinne des Erwartungsfahrplanes nach *Alfred Schütz* (1971a) – sicher erwarten, z.B. kann es sicher sein, am Nachmittag abgeholt zu werden und während der Zeit im Kindergarten erlebt das Kind eine Reihe anderer Routinen, die den Alltag zeitlich ordnen. Wenn diese Ordnung bzw. Abfolge des Alltags in einer Kindertageseinrichtung gestört wird, kann das zu Verunsicherungen bei Kindern führen. Eine Erzieherin sollte im Fall der Destabilisierung der Alltagsordnung versuchen, dem Kind plausibel zu machen, warum eine Situation anders als erwartet verlaufen ist und dem Kind damit die Sicherheit der Alltagsweltorganisation wiedergeben. So heißen Erzieherinnen Kinder täglich willkommen, begrüßen und verabschieden sie. Sie gestalten den Alltag in der Einrichtung orientiert an den Bedürfnissen der Kinder.

### **Arbeit der elementaren Verrichtungen**

In der Elementarpädagogik werden elementare Fähigkeiten des täglichen Lebens eingeübt. In der Montessoripädagogik werden sie als Übungen des praktischen Lebens bezeichnet. Es sind Hilfen für das Kind, seine Unabhängigkeit zu erlangen. Sie helfen ihm, seine Bewegungen, die es in seinem Alltag braucht, zu ordnen, zu koordinieren und zu verfeinern. Erzieherinnen zeigen den Kindern in verständlichen Schritten das Händewaschen, das Zähneputzen, das Schleifenbinden, das Schuhe-an- und ausziehen, wie man Knöpfe oder einen Reißverschluss zubekommt, wie Wasser in einen Becher gegossen wird, und vieles andere mehr. Durch die Partizipation der Kinder an notwendigen Arbeits- und Lebensvollzügen kommen Kinder zunehmend im Alltag allein zurecht und werden unabhängiger von Erwachsenen. In Kindertageseinrichtungen ist es wichtig, den Kindern außer der notwendigen Zeit für all diese Dinge auch die Gelegenheit zu geben, vor allem bei den Haushaltsarbeiten mitzumachen. Sie lernen, füreinan-

der den Tisch zu decken, Gegenstände zu holen und zu bringen, mit dem Geschirr behutsam umzugehen, es zu spülen und an den dafür vorgesehenen Platz zurückzubringen, kultiviert miteinander zu speisen, Wäsche zu falten, Pflanzen drinnen und draußen zu pflegen, auszukehren und vieles mehr. Die Kinder werden so auch in eine Haushaltsgestaltung eingeführt. Sie lernen, welche Mittel notwendig sind, um beispielsweise einen Tisch zu decken, sie lernen die Nahrungsmittelmengen einzuschätzen und aufzuteilen oder auch im Sinne des Lernens einer Budgetgestaltung, dass sie Geldmittel benötigen, wenn sie etwas einkaufen wollen. Kinder orientieren sich an Erzieherinnen, sie beobachten die Tätigkeiten der Erzieherinnen und wollen sie nachahmen. Insofern ist die Verrichtung der alltäglichen Tätigkeiten, an denen Kinder partizipieren, eine Dimension des Arbeitsvollzuges einer Erzieherin mit besonderer Relevanz.

### **Entwicklungsanwältin des Kindes**

Eine Erzieherin zeigt sich für die Gewährung von Entwicklungschancen eines Kindes verantwortlich, nicht zuletzt durch die Schaffung transparenter Strukturen in der Organisation. Sie ist Anwältin des Kindes. Kinder sind Träger eigener Rechte, die sie unmissverständlich äußern und einfordern dürfen. Die Sicherung von Kinderrechten und Kinderschutz gehört zu den immanenten Aufgaben des Erzieherinnenberufes.

*„Ich versuche jedes Kind so zu nehmen, wie es ist, zu sehen wo's seine Stärken und seine Schwächen hat, wo ich die Möglichkeit habe es zu begleiten, ihm zu helfen, wo ich es fordern und fördern kann“ (Elisabeth Z: 830-832).*

Ein Kind zu nehmen, wie es ist, bedeutet, es ohne Vorurteile, die durch Herkunft oder Eltern, Geschwisterkinder oder Kleidung hervorgerufen werden, zu betrachten. Die generelle Entwicklungsarbeit einer Erzieherin schließt eine inklusive Pädagogik ein. Die besonderen Bedürfnisse eines jeden Kindes werden von Erzieherinnen wahrgenommen. Eine Erzieherin ist daher in der Lage, auf die spezifischen Bedingungen des Aufwachens eines Kindes einzugehen und unabhängig von sozialer oder ethnischer Herkunft, Armut oder Reichtum oder Behinderung die Individualität jedes Kindes wertzuschätzen und bestmögliche Bedingungen zu schaffen, um ein Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung zu begleiten.

*„Es gibt Kinder von reichen Eltern oder Kinder, die nicht son Glück haben. Und die kriegen im Leben mal schwer und nichts gibts, was ich geb, ich kann den meine Liebe geben, ich kann denen das bisschen was ich weiß, bieten und sie noch ein bisschen behüten und sagen dein Pullover ist auch schick oder deine Hose ist auch schön aber das wird bald vorbei sein. In der Schule dann untereinander sind ja die Kinder noch mehr so. Ich kann auch zu dem Kind sagen, das ist doch trotzdem ein*

*ganz toller Freund, auch wenn der was weiß ich Pickel im Gesicht hat und ein Hemd an, das zerrissen ist. Das sind ganz schwierige Startbedingungen für die Kinder und ehrlich gesagt, das tut mir genauso weh, wie alles andere, wenn ich sehe, wie auch kluge Kinder keine Chance haben. Das ist schlimm. (leise) (...) Es ist eben, wer mehr Geld hat, hat bessere Bildung, mehr Möglichkeiten, der kann auch viel mehr von außen erleben, hören, sehen, wo der andere in seinem Milieu steckenbleibt. Furchtbar ist das, wenn da schon aussortiert wird. Und da müssen wir auch, also wir Erzieherinnen mehr drüber reden und versuchen für die Kinder irgendwie was zu machen, damit die auch ne kleine Chance vielleicht kriegen“ (Luise Z: 741-755).*

Die Informantin Luise führt aus, dass schon im Kindergarten soziale Statushierarchien wirksam werden. Sie sieht die soziale Ungleichheit und ist davon betroffen, dass Benachteiligungen bereits im Kindergarten stattfinden. Der adäquate Umgang mit Statushierarchien muss aus ihrer Sicht in ihrem Team reflektiert werden. Um auf die spezifischen Bedingungen des Aufwachsens eingehen zu können und mit dem Kind liebevoll interagieren zu können, muss eine Erzieherin sowohl authentisch als auch dazu bereit sein, sich selbst zu evaluieren und immer wieder an der eigenen Professionalität zu arbeiten. Dies erfordert die Kompetenz und die Bereitschaft zur Selbstreflexion. Mit ihrer Sozialkompetenz erweist eine Erzieherin die Fähigkeit, soziale Arrangements herzustellen und zu begleiten und bei negativen Entwicklungen entsprechend zu reagieren. Eine Erzieherin ist für den Entwicklungsprozess eines Kindes verantwortlich, hat jedoch nicht die ausschließliche Verantwortung zu übernehmen. Sie hat darüber hinaus eine didaktisch-methodische Kompetenz, die sie dazu befähigt, Inhalte didaktisch aufzubereiten, Ziele zu formulieren und die Tagesstruktur unter Einsatz entsprechender Methoden adressaten-, inhalts- und zieladäquat zu planen und durchzuführen.

Diese generelle Entwicklungsarbeit von Erzieherinnen kann als eine Vorstufe der biographischen Beratungsarbeit von Sozialarbeiterinnen betrachtet werden. Die Sozialarbeiterinnen regen die Klientinnen an, selber biographische Arbeit zu wagen. Ein Kindergartenkind kann natürlich noch nicht im reflektierten Sinn biographische Arbeit machen, es kann sich aber schon auf seine Entwicklungsprozesse einlassen und eine Erzieherin ermutigt das Kind dazu und gestaltet diese Prozesse.

### **Verständigungsarbeit und Kulturmittlungsarbeit**

Im pädagogischen Alltag stehen Kommunikation und Interaktion im Mittelpunkt. Eine Erzieherin bespricht, erklärt, zeigt, deutet und versteht. Sie nimmt Interaktionssituationen und soziale Beziehungen wahr, schätzt diese ein und gestaltet sie. Durch Interaktionsprozesse zwischen Erzieherin und Kind sowie der Kinder untereinander wird den

Kindern die Einübung der Übernahme von Perspektiven und der Deutung von Situationen ermöglicht. Damit ein Kind diese Perspektivenübernahmekompetenz und Situationsdeutungskompetenz erlernen kann, „ist die Erfahrung von liebevollen Mich-Bildern, die Erfahrung der Teilnahme an Gruppenzusammenhängen und ihren Standpunkten und Sichtweisen von verallgemeinerten Anderen sowie das Coaching durch umsichtige signifikante Andere beim Wahrnehmen, Verstehen und Deuten komplexer Interaktionssituationen und beim Interpretieren der eigenen Manövrierschwierigkeiten in solchen Situationen erforderlich“ (Schütze 2014a: 10). In der Begegnung und Interaktion bildet sich eine Kultur der Sprache. Gerade Kinder anderer Kulturkreise und Ländern begegnen erstmals im Kindergarten einer Sprache, die zu Hause nicht oder kaum gesprochen wird. Den Kindern wird im Kindergarten klar, dass es unterschiedliche Sprachen gibt und dass man unterschiedliche Sprachen gern haben kann. Kinder bekommen im Rahmen der Kulturmittlungsarbeit im Kindergarten auch einen Kanon verschiedener Geschichten über Kinderbücher angeboten. Die Schönheit und Gestaltungskraft der Sprache erleben Kinder durch das Vorlesen von Kinderbüchern, dazu gehören Bilderbücher und Illustrationen in Büchern, über die mit den Kindern gesprochen wird.

Kinder brauchen auch, um zu lernen und sich auszudrücken, prompte und angemessene Rückmeldungen. Das aufrichtige Bemühen von Erzieherinnen, Kinder verstehen zu wollen, ist beziehungsstiftend und wird von Kindern wahrgenommen, denn Zuhören ist weit mehr als Hören. Um ein Kind zu verstehen, ist mehr als Zuhören notwendig und darüber hinaus gehört zur Verständigung mehr als Verstehen. Erzieherinnen sind Expertinnen für die Verständigung zwischen Erwachsenen und Kindern.

*„Und wir haben eine drei viertel Stunde dieses Spiel gespielt. Ganz in Ruhe, es war wirklich eine ganz ruhige Atmosphäre, wir hatten unheimlich viel Spaß und ich hab den Jungen mal dann richtig entspannt und ganz locker erlebt, so hab ich ihn nicht oft erlebt und das war so schön, weil ich gesagt hab, solche Momente würd ich mir einfach öfters wünschen. Ich konnt mit ihm Spaß machen, ich konnt mit ihm reden nebenbei und ehm nicht aufgegeben, beziehungsweise als er dann mal zwischen drinne gemeint hat, also ich hab jetzt doch keine Lust, ist es mir auch wieder gelungen ihn wirklich doch noch zu motivieren, wir haben das Spiel bis zum Schluss zu Ende gespielt, es hat ne drei viertel Stunde gedauert, er schaffst manchmal nicht ne viertel Stunde am Stück.“ (Elisabeth Z: 907-916)*

Das Spiel ist die elementare Form der Auseinandersetzung eines Kindes mit seiner personellen und gegenständlichen Umwelt. In Spielformen wie dem Rollenspiel, dem Als-ob-Spiel, Konstruktionsspiel oder regelgeleiteten Spielen entwickeln Kinder unter anderem Fähigkeiten in sozialen, kognitiven, psychomotorischen, affektiven Bereichen. Das

Spiel ist das Medium der persönlichen Entwicklung eines Kindes. Erzieherinnen begleiten und regen das Spiel der Kinder an, dazu gehört beispielsweise gruppendynamisches, methodisch-didaktisches, entwicklungspsychologisches und spieltheoretisches Wissen. Die Kreativität der Kinder muss nicht hergestellt werden, sie ist allgegenwärtig in einer Kindertagesstätte. Kinder sind mit allen Sinnen und den unterschiedlichsten Materialien, dem eigenen Körper, mit Sprache, Musik oder Bewegung tätig. Eine Erzieherin nimmt die Bedürfnisse der Kinder wahr und reagiert mit ihrem Repertoire an methodischem und didaktischem Wissen und Fähigkeiten, um Bildungsanlässe zu schaffen, indem sie mit den Kindern singt, musiziert, Finger- und Kreisspiele, Rauf- und Tobespiele anbietet, Geschichten erzählt, sich mit Kindern in Rollenspiele begibt, experimentiert, Übungen des täglichen Lebens einübt, Gartenarbeit und Handarbeiten einübt. Bildung vom Kind aus gedacht, meint die Entfaltung von Selbstwirksamkeit. Dabei kommt es zu ersten Formen der Präsentationsarbeit von Kindern (Goffman 1983). Die eigenen Gestaltungsleistungen werden Interaktionspartnern vorgestellt. Kinder präsentieren anderen Kindern, der Erzieherin, den Eltern oder Menschen der sozialräumlichen Umgebung von ihnen Eingeübtes und Gestaltetes. Kinder entwickeln dabei Fähigkeiten zur Vorbereitung und Gestaltung. Das zu präsentierende Repertoire reicht von Stegreifspielen über Modenschauen, Ausstellungen, Phantasiegeschichten bis zu Theaterstücken u.v.a.m.

Streit und Konflikte unter Kindern sind alltäglich. Dabei zeigen Kinder in diesen Situationen von Anfang an Kompetenzen der selbstständigen und kreativen Klärung und Verständigung und brauchen nicht immer Unterstützung einer Erzieherin. Es gibt aber auch Konfliktsituationen unter Kindern, bei denen eine Erzieherin als Streitschlichterin oder RichterIn agieren muss. Dabei muss sie die Konfliktsituation einschätzen und das Maß an Intervention abschätzen.

### **Elementare konstruktive Welterschließungsarbeit bzw.**

#### **Gegenstandentfaltungsarbeit**

Kinder setzen sich immerwährend aktiv mit der sie umgebenden Welt und somit mit Konstruktionsaufgaben auseinander. Die Beantwortung und Erweiterung der Gegenstandsbereiche und Themen der Kinder durch die Erzieherin ist von besonderer Wichtigkeit. Damit eine Erzieherin sich auf die Themen der Kinder einlassen kann, den Kindern antworten kann und die Themen erweitert werden können, müssen die Themen der Kinder von ihr wahrgenommen und gedeutet werden. Die Grundlage aller pädagogi-

schen Interaktionen ist die Beobachtung von Kindern und die Dokumentation ihrer Entwicklungs- und Bildungsprozesse sowie deren fachliche Interpretation. Daher müssen Erzieherinnen die Instrumente und Verfahren zur Beobachtung und Dokumentation, wie beispielsweise wahrnehmende Beobachtung, Lerngeschichten oder Fotodokumentation kennen und sie in den Alltag integrieren. Eine Erzieherin entwickelt in diesem Sinne einen ethnographischen Blick. Dazu gehört, dass sie beispielsweise voraussehen kann, wann ein neuer Entwicklungsprozess eines Kindes beginnen könnte. Die Dokumentation von Entwicklungsprozessen der Kinder ist insofern sinnvoll, als sie die Erzieherinnen zwingt, darüber nachzudenken, was das jeweils Fallspezifische einer Situation ist und sie beobachtete Phänomene so besser verstehen und besser reflektieren können. Derart verstandene Dokumentationen sind Teil einer fallanalytischen Sichtweise und in diesem Sinne Analyseinstrument sowie Ermutigungsinstrument, um dem Kind eine Rückmeldung über seine Entwicklung geben zu können. Wird dagegen Dokumentation als Kontrollinstrument verwandt, ist sie aus unserer Sicht problematisch und droht die pädagogische Arbeit zu ersticken.

### **Kosmisationsarbeit**

Bei der konstruktiven Welterschließungsarbeit bzw. Gegenstandentfaltungsarbeit ist zwischen einer elementaren und einer später hinzukommenden Konstruktionsleistung der Kinder zu unterscheiden. Die Gegenstandsfelder der hinzukommenden Konstruktionsleistung sind Kindern zunächst fremd, da sie nicht zu ihrer vertrauten Umgebung gehören. Eine Erzieherin bezieht in diese erweiterte Konstruktionsleistung Themen ein, die die Kinder bis dahin noch nicht kannten. Zum Beispiel wird die konstruktive Gegenstandsentfaltung eines Kindes, das mit einem Spielzeugfeuerwehrauto spielt, durch einen Besuch bei der Feuerwehr erweitert. Die Konstruktion von Gestaltungsaufgaben in der bekannten Umgebung des Kindes wird somit durch die Erzieherin auf Gebiete erweitert, die den Kindern nicht alltäglich geläufig sind. In diesem Prozess der Kosmisationsarbeit erfassen Kinder immer größere und unbekanntere Weltzusammenhänge. Die Zumutung von Themen gehört zum pädagogischen Dialog zwischen dem Kind und einer Erzieherin (Laewen 2002: 94). Die frühen Bindungsstrukturen ermöglichen und sichern dabei den Zugang der Erzieherin zum Kind und auch den Zugang des Kindes zur Erzieherin. Eine Thematik, die einem Kind durch die Erzieherin angeboten und nahegebracht wird, kann so zum Konstruktionsgegenstand des Kindes werden. Jedes Kind reagiert individuell auf das ihm bis dahin fremde Thema und verlangt eine Reaktion der



Erzieherin. Es ist nicht vorhersehbar, wie das Kind mit dem erweiterten Konstruktionsgegenstand umgeht und zu welchen Schlussfolgerungen es kommt. Ein fortdauernder und fachkundiger Dialog zwischen der Erzieherin und dem Kind ist notwendigerweise erforderlich. Im Verlauf der Auseinandersetzung des Kindes mit dem zugemuteten Thema des erweiterten Konstruktionsgegenstandes, das den Dialog von Erzieherin und Kind einschließt, können sich die zunächst subjektiven Konstruktionen des Kindes objektivieren und so von ihm als vorhandene objektive Wirklichkeit wahrgenommen werden (Berger/Luckmann 1980: 139ff.).

Die Gestaltung von Festen ist Bestandteil pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen und ist Teil der Kosmisationsarbeit. Es geht bei der Gestaltung von Festen um höhere, abgegrenzte Sinnbezirke, die in Abgrenzung zur Ordnung der Alltagswelt im Sinne von *Alfred Schütz* stehen (1971a). Insbesondere Geburtstage sind persönliche Höhepunkte im Jahres- und Lebenslauf, die mit Vorfreude auf den besonderen Tag, der Würdigung der Person, Ritualen, der Feier usw. verbunden sind. Für ein Kind ist ein Geburtstag emotional bedeutsam und prägend. Es gibt viele verschiedene Formen, wie in einer Kindertageseinrichtung Geburtstage und andere Feiertage gestaltet werden. Ebenfalls gibt es Kinder, deren Geburtstage aufgrund von Religionszugehörigkeiten nicht gefeiert werden dürfen. Es ist daher bedeutsam, die kulturelle Bedeutung von Geburtstagen und anderen Festen und Ritualen zu kennen und unerlässlich, dass Erzieherinnen sich mit Religionen und Kulturen vertraut machen. Insbesondere in Bekenntnis-kindergärten ist die religionspädagogische Arbeit ein fester Bestandteil ihrer Tätigkeit.

Medien wie Fernseher, Radio, CD, Internet, Mobiltelefon, Tablet etc. sind nicht nur in der Welt der Schulkinder und Jugendlichen, sondern auch bei Kindern im Alter von null bis sechs Jahren präsent. Das Aufwachsen in der Mediengesellschaft beschreibt die Realität der Aufwachsensbedingungen von Kindern in der Gegenwart Anfang des 21. Jahrhunderts in Deutschland. Die Kindertageseinrichtungen sind wichtige Orte für die Aufarbeitung der kindlichen Medienerfahrungen. Medienerziehung muss als Bildungsaufgabe der Erzieherinnen wahrgenommen werden. Erzieherinnen haben beispielsweise Möglichkeiten, Medienerfahrungen der Kinder aktiv aufzugreifen und ihre konstruktive Bearbeitung im gemeinsamen Spiel der Kindergruppe zu fördern. Ein kompetenter Umgang mit Medien ist deshalb ein relevantes Thema der Elementarpädagogik.

### **Umweltgestaltungsarbeit und Milieuarbeit**

Architektur, Raumnutzung bzw. -gestaltung und Materialwahl in der Kindertagesstätte haben Auswirkungen auf das Kind. Sie spiegeln die Haltung der pädagogischen Fachkräfte sowie die pädagogische Konzeption der Einrichtung wider. Erzieherinnen wissen, wie pädagogische Konzepte mit den Themen der Kinder und einer kindzentrierten Raumgestaltung zusammengefügt werden können. Ausgangspunkt bei der Gestaltung von Räumen sollten die Bedürfnisse der Kinder sein. Fragen der Raumgestaltung sind in Kindertagesstätten keine Themen von peripherer Bedeutung, sondern stehen im Zentrum der pädagogischen Aufgabe einer Erzieherin. Die Kinder werden an der Milieuarbeit beteiligt und in sie einbezogen. Indem Kinder entscheiden, wo beispielweise Bilder aufgehängt werden, wie Tischgruppen verschoben werden, eigene Bau- und Kunstwerke platziert werden oder die Kinder den Raum aufräumen, ist die Milieuarbeit pädagogische Arbeit und gleichzeitig Gestaltungsarbeit der Erzieherin. Die Betonung des Raumes als „dritter Erzieher“ kann so in der vollen Bedeutung verstanden werden. Zur Gestaltung der Umwelt in einer Kindertagesstätte gehört es auch wahrzunehmen, welche Bedürfnisse sich aus den veränderten Lebensbedingungen der Kinder ergeben und welche Notwendigkeiten abgeleitet werden müssen. Kinder verbringen immer früher und länger ihre Lebenszeit überwiegend in Innenräumen. Ihnen fehlt Naturerfahrung und sie bewegen sich oft zu wenig. Aus diesem Grund braucht es Anregungen, die Kindern Freude bereitet, im Freien zu sein. Eine Erzieherin ist verantwortlich für die anregende Gestaltung des Außengeländes und es gibt viele Anregungen für unentdeckte und spannende außerhäusliche Erfahrungsmöglichkeiten. Beispielsweise werden auch durch Besuche in Galerien, Ausstellungen, Konzerten, Theaterstücken, Filmen, Lesungen, Museen etc. die Fantasie der Kinder angeregt und Interessen geweckt. Die Kindertageseinrichtung ist lebendiger Teil des Gemeinwesens im Dorf oder in der Stadt und keine soziale Insel. Für Familien ist die Kindertagesstätte ein Ort zur Unterstützung ihrer Lebensgestaltung. Erzieherinnen kennen den Sozialraum und den Bedarf der Familien im Umfeld.

### **Organisationsarbeit**

Organisatorische Aufgaben gehören ebenfalls zum Aufgabenspektrum einer Erzieherin. Orientiert an den Interessen und Bedürfnissen der Kinder organisieren Erzieherinnen in ihrem jeweiligen Tätigkeitsfeld, in dem sie in spezifische Sozialräume eingebettet sind, beispielsweise Aktivitäten in Zusammenarbeit mit Museen, Galerien, Vereinen und

Verbänden. Die Zusammenarbeit mit Grundschulen als die dem Kindergarten nachfolgende institutionelle Sozialisationsinstanz der Kinder gehört zu den organisatorischen Fixpunkten von Erzieherinnen in einer Kindertagesstätte. Um dem Anspruch einer Erziehungspartnerschaft von Eltern und Erzieherinnen gerecht werden zu können, bedarf die Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder der Planung und Organisation. Entwicklungsgespräche als partnerschaftlicher Austausch über ein Kind in der jeweiligen spezifischen Rolle als Mutter oder/und Vater und als professionelle Erzieherin bilden den Kern dieser Erziehungspartnerschaft. Allerdings ist die Zusammenarbeit der Erzieherinnen mit den Eltern oft mit Ängsten auf beiden Seiten belegt. Wenn Eltern meinen, sie wissen sehr viel besser als die Erzieherinnen, was für ihre Kinder gut ist, kann es für Erzieherinnen problematisch sein, konstruktive Entwicklungsgespräche zu führen. Andererseits haben Eltern Angst vor den Beurteilungen ihrer Kinder durch die Erzieherinnen. Daraus können wechselseitige Konflikte entstehen. Eine Erzieherin muss dieses Konfliktpotential einschätzen können und über Beratungskompetenz verfügen. Die Beratungskompetenz einer Erzieherin geht jedoch über die Beratung der Eltern hinaus und findet auch in vorhandenen Netzwerkstrukturen statt. Die konzeptionelle Weiterentwicklung einer Kindertagesstätte gehört ebenso zum Aufgabenbereich einer Erzieherin wie die Zusammenarbeit mit administrativen Institutionen in der Peripherie der Einrichtung, wie dem Träger, der Fachberatung, dem Jugendamt oder dem Ministerium, die jeweils nach spezifischen Gegebenheiten Entscheidungsinstanz, Beratungsinstanz, Kontrollinstanz o.ä. sein können. Insbesondere eine Leiterin ist mit derartigen Organisationsaufgaben unter Einbeziehung des Erzieherinnenteams betraut und braucht Management- und Planungskompetenz. Die Relevanz von Management und Planung nimmt auch in Kindertageseinrichtungen stetig zu; dazu gehören Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, Führung, Organisation, Finanzen, Personalplanung und -entwicklung, Qualitätsentwicklung, Selbstevaluation etc.

### **Nachtrag – Elementarpädagogik als essentiell peripheres Lernen**

Die Vorbereitung der Kindergartenkinder auf die Grundschule als die die Kinder aufnehmende Institution wird von uns bewusst nicht als fokussierte pädagogische Aufgabe einer Erzieherin und der Kindertageseinrichtung betrachtet und als solche beschrieben. Kinder werden vielmehr durch essentiell peripheres Lernen (Lave/Wenger 1991) im Kindergarten auf die Grundschule vorbereitet. Das heißt, die Kinder werden auf die neue Institution vorbereitet, jedoch nicht in dem Sinn, dass sie schulische Lernprozesse

im Kindergarten vollziehen. Vielmehr sollen sie die Schule als einen interessanten neuen Entwicklungsraum kennenlernen. Der Übergang soll den Kindern erleichtert werden, indem die Kinder auf die institutionellen Spezifika der Schule vorbereitet werden. Zum essentiell peripheren Lernen im Kindergarten gehören die beschriebenen Dimensionen einer die ganzheitliche Entwicklung und Bildung aller Kinder fördernden pädagogischen Erziehungsarbeit der Erzieherinnen.

## **6 Zusammenfassung und Ausblick (C.N./M.S.)**

In unserer bilanzierenden Schlussbetrachtung nehmen wir die eingangs formulierte Frage wieder auf: *Wie entwickelt sich das professionelle Selbstverständnis von Erzieherinnen?* In der vorliegenden Arbeit wurden die Entwicklung des beruflichen Selbstverständnisses von Erzieherinnen und ihre professionellen Handlungskompetenzen rekonstruiert. Auf der Grundlage der Gesamtdatenlage, insbesondere der autobiographischen Interviews, konnten theoretische Implikationen und Aspekte beruflicher Handlungswirklichkeit aufgezeigt werden. Um das professionelle Selbstverständnis von Erzieherinnen im Wandel zweier Gesellschaftsformationen darstellen zu können, erwies es sich als angebracht, dem zeitgeschichtlichen Kontext Rechnung zu tragen.

Da die Kernaussagen der Dissertation auf der empirischen Basis einer qualitativen Untersuchung gewonnen worden sind, kann nicht von einer statistischen Repräsentativität der Ergebnisse für ostdeutsche Erzieherinnen gesprochen werden. Wir glauben aber, dass unser systematisches qualitativ-rekonstruktives Vorgehen – insbesondere mittels kontrastiver Vergleiche – zu Aussagen von theoretischer Repräsentativität (Strauss 1998: 35-50, 70f) für ostdeutsche Erzieherinnen geführt hat.

In seinen Entstehungsjahren vor rund 150 Jahren wurde der Erzieherinnenberuf der von Müttern in der Familie zu erbringenden Erziehungsleistung gleichgestellt, und bis heute unterliegt er immer noch der Gefahr, dass er in der vorherrschenden gesellschaftlichen Wahrnehmung ohne besondere Qualifikationen ausgeübt werden kann. Diese Sichtweise findet sich zum Teil auch bei den Erzieherinnen selbst. Ihre Identifikation mit der Rolle der Mutter und die Vorstellung, diese Rolle im Beruf auszuüben, hat zur Folge, dass die Erzieherinnenrolle unter die Mutterrolle subsumiert wird und die Rollen der Mutter und der Erzieherin nach wie vor in weiten Teilen als identisch aufgefasst werden (vgl. Kapitel 4.7).

Die Berufswahl stellt für die Berufsgruppe der Erzieherinnen ausgesprochen häufig ein Evidenzerlebnis dar (vgl. Kapitel 4.2). Problematisch daran ist, dass es für die Berufsaspirantinnen offenbar nur wenig alternative Denkmöglichkeiten der Berufsauswahl gibt und dass sie sich den Beruf in der Elementarpädagogik allzu oft komplexitätsreduziert vorstellen und dass diese Vorstellungen dann in der Ausbildung nicht modifiziert werden. Häufig wird der Beruf gewählt, weil die Berufseinsteigerinnen davon ausgehen, die Kompetenzen, die eine Erzieherin im Berufsalltag benötigt, bereits in ihrer bisherigen Erfahrung als Kind im Kindergarten und Familie und/oder als Mutter erlangt zu haben und an Wissenszuwachs in der Ausbildung nur noch geringe Lerninhalte nötig seien (vgl. Kapitel 4.3). Die berufliche Erzieherinnenrolle und die familiäre Mutterrolle unterscheiden sich demgegenüber aber eindeutig vor allem in Bezug auf das spezifische Wissen und auf die spezifische reflexiv-professionelle Haltung. Das in der Ausbildung und in der Einsozialisation in den Beruf erworbene Wissen sowie das durch Weiterbildungen erweiterte spezifische Wissen sind notwendig, um das eigene Handeln als Erzieherin in der professionellen Beziehung zum Kind kontinuierlich begründen, reflektieren und gegebenenfalls modifizieren zu können. Allerdings kann einer Erzieherin die Rolle der Familienmutter zusätzliche berufliche Kraft verleihen, und umgekehrt kann die Beruflichkeit als Erzieherin durchaus eine Kraftquelle persönlichen Handlungspotentials in der Mutterrolle sein, und die Wechselwirkung beider Erfahrungen und Kompetenzen kann schließlich ein zusätzliches Entwicklungspotential hervorrufen. Die Bedingung der Entfaltung des auf die Durchdringung der individuellen und professionellen Identität der Erzieherinnenpersönlichkeit beruhenden Entwicklungspotentials ist die professionelle Reflexion, im Zuge derer die Abgrenzung der privaten und beruflichen Rolle vorgenommen wird bzw. die unauflösliche Paradoxie der Schwierigkeit der vollständigen Rollenabgrenzung zwischen der Mutterrolle und der Erzieherinnenrolle als solche von der Erzieherin erkannt wird (vgl. Kapitel 4.8).

Die im vorliegenden Untersuchungsbericht sichtbar gewordenen grundlegenden und tiefliegenden Kompetenzen der Erzieherinnen werden selten von den Erzieherinnen selber als *berufsspezifische* Kompetenzen erkannt (vgl. Kapitel 5.2). Sie sind stattdessen der Auffassung, dass ihre Kompetenzen naturwüchsig seien oder eben nicht vorhanden und damit auch nicht herstellbar seien, und somit werden die hochkomplexen Wissens- und Handlungsdimensionen des Erzieherinnenberufes von den Erzieherinnen selbst abgewertet. Die Aufgaben einer Erzieherin, ein Kind bei der Entwicklung zu begleiten – es zu betreuen, es zu erziehen und Bildungsanlässe zu schaffen – setzen aus Sicht der

Erzieherinnen fälschlicherweise wenig spezifisches Wissen und Können voraus. Werden Kompetenzen als urwüchsig und nicht als gezielt herstellbar betrachtet und bleiben sie unreflektiert, ist die Entwicklung professioneller Kompetenzen gefährdet. Professionelle Kompetenzen sind jedoch bedeutsam, um insbesondere in bestimmten, von routinierten Abläufen abweichenden, Situationen handeln zu können. Das Bewusstsein der eigenen beruflich besonderen Kompetenzen ist die Basis für die Entwicklung eines professionellen beruflichen Selbstverständnisses einer Erzieherin. Die verstärkten Bemühungen zur Professionalisierung von Erzieherinnen sollten daher insbesondere auf die Entwicklung einer im Kern sozialwissenschaftlich und psychologisch fundierten pädagogischen Handlungs- und Reflexionskompetenz abzielen. Nur so können die Erzieherinnen ein eigenes, Selbstvertrauen erweckendes professionelles Selbstverständnis erreichen. Und diese sozialwissenschaftlichen und psychologischen Wissenschaftsgesichtspunkte müssen natürlich in eine eigene pädagogisch-handlungstheoretische und pädagogisch-biographieanalytische Perspektive eingebettet sein – in einen eigenen morphologiewissenschaftlichen Rahmen der Elementarpädagogik.

Die von der staatssozialistischen Gesellschaftsformation der DDR geprägten biographischen und beruflichen Erfahrungszusammenhänge der Erzieherinnen lassen insbesondere die Veränderungen der Berufswirklichkeit im Zusammenhang mit der Transformation in Ostdeutschland bedeutsam werden. Im damaligen Prozess der Neuorientierung des Erzieherinnenberufes gab es tiefliegende Schwierigkeiten, die bis heute in der Diskursarena der Elementarpädagogik keinen Widerhall finden und auch von den Erzieherinnen selbst nur selten reflektiert werden. So zeigen sich im beruflichen Selbstverständnis von Erzieherinnen, die in der DDR aufwuchsen und ihre Ausbildung absolvierten, nach wie vor lebensgeschichtliche und berufliche Einbettungen in den Sinnhorizont der DDR-Gesellschaft, die zum Teil fundamental andere sind als im demokratisch-liberalen Sinnhorizont (vgl. Kapitel 4.5). Die elementare Schematisierung der prästabilierten Harmonie zwischen individueller Entwicklung und kollektiven Anforderungen, die einen wirklichkeitsverzerrenden Charakter hat (und insbesondere grundlegende Discrepanzen zwischen kollektiven Anforderungen und individuellen Entwicklungsdynamiken ausblendet), geht auf die kollektiven Sichtweisen-Drücke in der DDR-Gesellschaft zurück und ist somit implizit auch in der Frühpädagogik Ostdeutschlands verankert. Diese latente Unterstellung einer prästabilierten Harmonie zwischen Individuum und Gesellschaft wird unter anderem in der Vorbereitung der Kindergartenkinder auf die Schule wirksam. Der Kindergarten in der DDR wurde als Vorschule gesehen,

und gegenwärtig wird diese Tendenz der Funktion des Kindergartens als Vorbereitung auf die Schule als Repräsentant der Gesellschaft, wenn auch nunmehr „nur“ als Türhüter der Leistungsgesellschaft, wiederbelebt. Eine den Anforderungen der Schule genügenden und vormals in der Berufspraxis der Erzieherinnen der DDR vorhandenem instruktivistischen Bildungsverständnis wird unter veränderten Vorzeichen wieder Raum gegeben – einem Bildungsverständnis, das unter anderem in der DDR-typischen – grundlegend inadäquaten – Vorstellung der grundlegenden prästabilierten Harmonie zwischen individueller Entwicklung und kollektiven Anforderungen gegründet ist.

In jüngeren Diskussionen der Erziehungswissenschaft und der Bildungspolitik wandelte sich der Anspruch an die Institution Kindergarten vom gesellschaftlichen Mandat einer Betreuungsinstitution zum Mandat einer Bildungsinstitution. Im Selbstverständnis der Erzieherinnen in den neuen Bundesländern ist damit vielfach die Vorstellung der Wiederherstellung „alter“ – den Erzieherinnen aus der DDR vertrauten – Strukturen verbunden. Von den ostdeutschen Erzieherinnen wird – rückgreifend auf ihre biographische und berufliche Verwurzelung in der DDR – Bildung im Kindergarten oft als Nuschulvorbereitung missverstanden. Dabei knüpfen sie an ein instruktivistisches Bildungsverständnis an, demzufolge ein normierter Bildungskanon vermittelt werden soll. Bildung vollzieht sich in dieser Sichtweise auf der Ebene von Lernen und ist auf wissensbezogenes oder auf Können abzielendes Lernen ausgerichtet. Diese Vorstellung von Bildung als Aneignung von verbindlichen Bildungsinhalten kann jedoch heutzutage nicht mehr als hinreichendes Bildungskonzept der Elementarpädagogik verstanden werden. In der Tendenz findet sich aber bei den ostdeutschen Erzieherinnen – insbesondere bezogen auf ihre pädagogische Arbeit im letzten Kindergartenjahr – genau dieses auf das rezeptive Lernen von Wissensgehalten gerichtete Bildungskonzept.

Neben dem instruktivistischen Bildungsverständnis der Erzieherinnen kann ebenfalls ein ko-konstruktivistisches Bildungsverständnis (Fthenakis 2003b) aufgezeigt werden, das auf die ganzheitliche Entwicklung der Kinder gerichtet ist. Insbesondere in den Kindergartenjahren – in denen die Schule als die Kinder übernehmende Institution noch keine Relevanz hat – sehen die von uns befragten Erzieherinnen ihre Aufgabe darin, Bildungsprozesse anzuregen und die Auseinandersetzungen der Kinder mit sich und der sie umgebenden Welt im Sinne eines ko-konstruktiven Bildungsverständnisses zu ermöglichen. Der experimentelle, offene und suchende Charakter von Bildung sowie die Unbestimmtheitsdimension von Bildung (Marotzki 1990: 153) konnten hierbei in den

narrativen Interviews als handlungsleitend herausgestellt werden. Außerdem konnte aus den autobiographisch-narrativen Interviews mit den Erzieherinnen herauskristallisiert werden, dass Erzieherinnen den Kindergarten als einen Ort charakterisieren, an dem sich Kinder ganzheitlich und interessengeleitet entfalten können. In der Darstellung ihres Handelns in den Interviews wird implizit der Bezug zum *Humboldt'schen* Bildungsbegriff<sup>128</sup> sichtbar. In den grundlegenden Kompetenzen der Erzieherinnen, die in den in den Interviewanalysen empirisch eruierten Dimensionen der Arbeitsvollzüge (vgl. Kapitel 5.2) nachweisbar sind, wurde ein auf das Kind in all seinen Entwicklungs- und Entfaltungspotentialen achtendes Bildungsverständnis erkennbar. Die in der Biographiestudie analysierten faktischen Kompetenzen der Erzieherinnen beziehen sich auf neun Dimensionen, die in den Handlungsvollzügen der Arbeit der Erzieherinnen erkennbar geworden sind. So sind faktische Handlungskompetenzen der Erzieherinnen nachweisbar in der Beziehungsgestaltungsarbeit von der Erzieherin zum Kind und unter Kindern, in der Alltagsweltorganisationsarbeit, in der Arbeit der elementaren Verrichtungen, in der Arbeit als Entwicklungsanwältin des Kindes, in der elementaren konstruktiven Welterschließungsarbeit bzw. Gegenstandsentfaltungsarbeit, in der Verständigungsarbeit und Kulturmittlungsarbeit, in der Kosmisationsarbeit, in der Umweltgestaltungsarbeit und Milieuarbeit sowie in der Organisationsarbeit.

Allerdings: Sowohl die implizite pädagogische Handlungsmaxime der ostdeutschen Erzieherinnen, der ein auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes gerichtetes Bildungsverständnis zugrunde liegt, als auch deren enge Beziehung zum *Humboldt'schen* Bildungsbegriff sind den ostdeutschen Erzieherinnen nicht bewusst. Bedauerlicherweise wird Bildung von ihnen oft als Vermitteln von abgegrenztem Wissen verstanden und nicht in ihrer Weite und Unsicherheitsfunktion erkannt. Der Grund dafür liegt darin, dass die Erzieherinnen Bildung mit der Anhäufung normierter oder kanonisierter Wissensvorräte gleichsetzen. Die Diskrepanz zwischen ihrem auf die ganzheitliche Ent-

---

<sup>128</sup> „Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt 1792: 64). Eine Entfaltung der Kräfte des einzelnen Menschen ist auf die umfassende Wechselwirkung des Individuums mit der Welt angewiesen. Voraussetzung dafür sieht *Wilhelm von Humboldt* darin, dass der Mensch sich möglichst allseitig der Kräfte seines Verstandes (Rationalität), seiner Einbildungskraft (Fantasie) und seiner sinnlichen Anschauung bedient. Die Anlagen des Menschen sollen in vielseitiger Auseinandersetzung mit der Welt entwickelt werden.



wicklung eines Kindes bezogenen faktischen Handeln und ihrem auf abgegrenztem Wissen und Können abzielenden Bildungsverständnis sowie die produktive Dynamik der Wechselwirkungen zwischen gegenstandsbezogenem Lernen und entgrenzter Entdeckungs- und Veränderungsdynamik der sich entfaltenden Persönlichkeit und ihres kognitiven Apparates wird von ihnen nicht reflektiert. Die Folge ist oft ein ambivalentes berufliches Selbstverständnis der Erzieherinnen, welches in seinen selbstabwertenden Merkmalen besonders im Spiegel der die Kinder aufnehmenden Institution Schule erkennbar wird.

Zwischen den Institutionen Schule und Kindertagesstätte ist ein deutliches Relevanzgefälle bei den beteiligten Akteuren erkennbar (vgl. Kapitel 5.1). In der Wahrnehmung der Erzieherinnen, der Lehrerinnen und der Eltern ist die Schule im Vergleich zum Kindergarten die maßgeblichere Institution, da die Schule die gesellschaftliche Selektions- und Allokationsfunktion inne hat. Dieses Relevanzgefälle, das sich nicht zuletzt auch in der akademischen Qualifikationsverschiedenheit der bisherigen Ausbildungsgänge für die Berufsgruppen zeigt, macht ein Statusgefälle der beiden Berufsgruppen deutlich. Grundschullehrerinnen werden ausschließlich an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, Erzieherinnen an Fachschulen und seit kurzem auch an Fachhochschulen ausgebildet. Das durch die unterschiedliche Berufsqualifikation begründete Statusgefälle zwischen den Berufsgruppen und das Relevanzgefälle zwischen den beiden Institutionen sind Gründe dafür, dass die Erzieherinnen meist unkritisch und in quasi vorauseilendem Gehorsam den antizipierten und tatsächlichen Forderungen der Grundschullehrerinnen Folge leisten.

Eine wichtige Bedingung für die Überwindung des aufgezeigten Minderwertigkeitskomplexes der Erzieherinnen gegenüber den Lehrerinnen ist das Erkennen, Reflektieren und Vertreten der eigenen Kompetenzen. Sowohl das ambivalente berufliche Selbstverständnis der Erzieherinnen als auch der in den Augen der Öffentlichkeit, und insbesondere der Lehrerinnen, minderwertigere Ausbildungsstatus der Erzieherinnen sowie die geringere gesellschaftliche Relevanz der Institution Kindergarten begrenzen die Möglichkeiten der Erzieherinnen, mit den Lehrerinnen in einen gleichberechtigten Diskurs ein zu treten.

Die Kluft zwischen den hohen Anforderungen an die Erzieherinnen einerseits und der ihnen entgegengebrachten nur mäßigen Anerkennung und ihrem geringen Berufsstatus

andererseits sind erschwerende Faktoren, um eine professionelle Berufsidentität mit Selbstgewissheitsqualität als Erzieherin zu entwickeln.

Es ist deutlich geworden, dass Erzieherinnen gerade im letzten Kindergartenjahr in einem latenten Spannungsfeld handeln, das von folgenden Tendenzen bestimmt ist:

- den tatsächlichen und unterstellten Anforderungen der Grundschullehrerinnen und der Eltern an die Erzieherinnen,
- den Vorstellungen der Erzieherinnen von Schulfähigkeit,
- der Vorstellung der Erzieherinnen vom Kindergarten als Raum individueller und ganzheitlicher Entwicklung der Kinder sowie
- den routinemäßigen bewährten Handlungsmustern der Erzieherinnen, die zum Teil auf die DDR-Kindergartenpädagogik und deren eigene Sozialisationserfahrung zurückgehen

Die Erzieherinnen sind nicht in der Lage, ihr durch die aufgezeigten diskrepanten Tendenzen geprägtes berufliches Selbstverständnis zu reflektieren und die zwangsläufig auftretenden Irritationen und Verunsicherungen aufzulösen (vgl. Kapitel 5.1).

In der Elementarpädagogik besteht – das macht unsere empirische Studie dramatisch deutlich – ein Aus- und Weiterbildungsbedarf. Ein zentrales Ziel der Aus- und Weiterbildungen muss der reflexive, biographische und fallbezogene Zugang zu den eigenen beruflichen Handlungsfundierungen und den beruflichen Handlungsvollzügen der Erzieherinnen sein. Dies ist die analytische Erkundungsbasis zur Entwicklung eines professionellen Selbstverständnisses. Es ist gerade in Aus- und Weiterbildungen von Erzieherinnen wichtig, ihnen durch Biographiearbeit insbesondere ihre elementaren Schematisierungen wie die von der prästabilierten Harmonie zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Kapitel 4.6) bewusst werden zu lassen und sie bei deren Reflexion zu unterstützen. Auf der Grundlage von Reflexionsprozessen, beispielsweise in Supervisionen, und eventuell auch im qualitativ-rekonstruktiven Erkunden im Rahmen einer fallanalytischen Methodenausbildung müssen sie ein differenziertes Fallverstehen entwickeln und so das einzelne Kind und seine individuelle Persönlichkeit ins Zentrum ihrer pädagogischen Arbeit stellen. Bisher liegt der Fokus der Erzieherinnen allzu oft auf der Entfaltung und Förderung der Gruppeneinheit.

Von zentraler Relevanz, insbesondere bei Weiterbildungsprozessen der Erzieherinnen, ist die Eignung und Befähigung der Weiterbildnerinnen. Die theoretischen Implikationen im beruflichen Selbstverständnis der Erzieherinnen, die sich in Folge der Anpas-

sungsqualifikation der Erzieherinnen nach dem Transformationsprozess in der DDR aufzeigen lassen (vgl. Kapitel 4.9), sollten in besonderer Weise bei der Konzeptionierung von Weiterbildungen Beachtung finden. Die Unangepasstheit der damaligen Anpassungsqualifikation, die sich durch Kenntnislosigkeit der Weiterbildnerinnen in Bezug auf die Voraussetzungen, die Erfahrungen und die Situation der ostdeutschen Erzieherinnen und ihre durch den Staatssozialismus geprägte Sinnwelt zeigte, führte zu Degradationserfahrungen der ostdeutschen Erzieherinnen im Zuge der Anpassungsqualifikation (vgl. Kapitel 4.10). In vergleichbarer Weise kam es durch Nichtbeachtung seitens westdeutscher Kolleginnen von faktischen, aber nicht reflektierten oder gar theoretisch auf den Punkt gebrachten Kompetenzen der ostdeutschen Erzieherinnen in deren Arbeitsvollzügen zu Abwertungserfahrungen. Personen, die Weiterbildungen durchführen, müssen sich dieser Gefahr der Abgehobenheit von Weiterbildungen im Sinne der Missachtung der mehr oder weniger tragisch verlaufenen Berufsgeschichten der ostdeutschen Erzieherinnen bewusst sein und eine die Erzieherinnen ernstnehmende und ihre vorhandenen Kompetenzen aufspürende Haltung einnehmen. Dabei ist es auch notwendig, die gebräuchlichen Verwendungen von Begriffen und deren Konnotationen zu ergründen und Bedeutungsgehalte neu einzuführender Begriffe mit denen der entsprechenden alten – und insbesondere die unterschiedlichen Bedeutungsgehalte alter und neuer Typisierungen und Klassifikationen – abzugleichen. Dazu ist eine reflexive und fallbezogene Arbeit der Weiterbildnerinnen mit den Erzieherinnen notwendig, die wiederum durch Reflexions- und Austauschprozesse der an der Aus- und Weiterbildung Beteiligten weiterentwickelt werden muss.

In der grundständigen Ausbildung ist eine Erhöhung des Akademisierungsgrades der Erzieherinnen unerlässlich, um den vielgestaltigen Anforderungen dieser Berufsgruppe Rechnung zu tragen. Nur so können sich Erzieherinnen die höhersymbolische Sinnwelt ihrer professionellen Beruflichkeit eigentätig und umsichtig aneignen; diese höhersymbolische Professionssinnwelt steht in wichtigen Konstruktionselementen durchaus schon zur Verfügung. Es ist abzuwarten, inwieweit die in den Kindergärten tätigen akademisierten Kindheitspädagoginnen<sup>129</sup> ein durch Selbstvertrauen gekennzeichnetes pro-

---

<sup>129</sup> Im Jahr 2009 beschloss die Bundesarbeitsgemeinschaft „Bildung und Erziehung von Kindern“ (BAG-BEK), für die Absolventinnen und Absolventen der neuen Studiengänge die Berufsbezeichnung „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ zu verwenden. Im Jahr 2011 hat die Jugend- und Familienministerkonferenz der Bundesländer diese Abschlussbezeichnung den Hochschulen empfohlen. Das Studium der Kindheitspädagogik und die Berufsbezeichnungen „Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge“ sind damit neu in Deutschland etabliert.

fessionelles Selbstverständnis und eine auf berufsspezifisches Wissen gegründete Haltung haben. Inwieweit sie darüber hinaus die Fähigkeit erlangen werden, das eigene Handeln zu reflektieren und eine Umgangsweise mit heterogenen Kindergruppen zu gewinnen, die – trotz sozialer Einordnung der Kindergartenkinder in Gruppen – die berufliche Orientierung am individuellen Kind nicht verfehlt, muss sich dann zeigen.

Ein besonderes Augenmerk ist auf die Einsozialisation der Absolventinnen der Fachhochschulen in den Beruf zu legen. Die Entfaltung der biographischen Professionsidentität von Berufseinsteigerinnen – von Fachschul- und Fachhochschulabsolventinnen gleichermaßen – bedarf einer durch erfahrene Beraterinnen gebahnten Berufseinstiegsphase (vgl. Kapitel 4.4). Die akademisierten Berufsnovizinnen begegnen in ihrer Berufspraxis kaum Erzieherinnen mit einem vergleichbaren Qualifikationsniveau, denn bisher arbeiten in Kindergärten fast ausschließlich Erzieherinnen mit Fachschulabschluss. Einige Quereinsteigerinnen, beispielsweise Sozialpädagoginnen mit Fachhochschulabschluss, die allerdings keine elementarpädagogische Grundausbildung erworben haben, arbeiten ebenfalls in Kindergärten. Diesen fehlt jedoch das spezifische elementarpädagogische Wissen, um die Berufsnovizinnen adäquat in der Berufseinstiegsphase zu begleiten. Die theoretischen Implikationen im beruflichen Selbstverständnis der Erzieherinnen, die entlang der biographischen Entfaltungsschritte der Professionsidentität empirisch aufgezeigt wurden, können in Zukunft für die berufliche Einsozialisation und für die Entwicklung einer professionellen Identität der akademisierten Berufsnovizinnen sensibilisieren. Das Fehlen von Beraterinnen, die die Hochschulausbildung kennen und selbst eine solche Ausbildung absolviert haben<sup>130</sup>, stellt sowohl für die Berufsnovizinnen als auch für die in den Kindergärten tätigen erfahrenen Erzieherinnen eine Herausforderung dar. Diese neuartige und ungewohnte Situation ist gleichermaßen Risiko und Chance für die Entwicklung der professionellen Identität der Berufseinsteigerinnen und stellt ebenso ein zusätzliches Entwicklungspotential für die erfahrenen Erzieherinnen dar.

---

<sup>130</sup> In Thüringen ist dieser Mangel bis auf einige Absolventinnen des berufsbegleitenden Studiengangs „Bildung und Erziehung von Kindern“ faktisch festzustellen. Bereits zeitlich vor den neu entstanden Studiengängen der Kindheitspädagogik gab es an Fachschulen ausgebildete Erzieherinnen, die darüber hinaus an einer Fachhochschule oder Universität Sozialpädagogik oder Erziehungswissenschaft studiert hatten. Diese Kombination beruflicher Ausbildung ist allerdings eine gute und stark nachgefragte Voraussetzung für die Tätigkeit in Fachberatungsstellen oder Jugendämtern, so dass die wenigen Hochschulabsolventinnen zur Begleitung der Berufseinstiegsphase nur selten zur Verfügung stehen.

## **Verzeichnis der Anhänge**

### **1. Anlagen Übergangsstudie**

- 1.2 Interviewleitfaden explorative Interviews Kita
- 1.3 Interviewleitfaden explorative Interviews Grundschule
- 1.4 Kurzfragebogen explorative Interviews
- 1.5 Fragebögen Übergangsgestaltung
  - a) Fragebogen Kita
  - b) Fragebogen Grundschule
  - c) Fragebogen Eltern

### **1.6 Fallstudie X-Stadt: Interviews**

- a) Erzieherin
- b) Kita-Leiterin
- c) Koordinatorin
- d) Mutter 1
- e) Mutter 2
- f) Mutter 3
- g) Schulkind 1
- h) Schulleiterin
- i) Vorschulkind 4
- j) Zukünftiges Vorschulkind 2
- k) Zukünftiges Vorschulkind 3
- l) Zukünftiges Vorschulkind 4

### **1.7 Fallstudie Y-Stadt: Interviews**

- a) Erzieherin
- b) Beratungslehrerin
- c) Kindergartenmutter 1
- d) Kindergartenmutter 2
- e) Kindergartenmutter 3,4 Vater 3 Y Stadt
- f) Kindergartenkind 1
- g) Kindergartenkind 2
- h) Kindergartenkind 3
- i) Kindergartenkind 4
- j) Schulkind 4 und 5 Y-Stadt
- k) Schulkind 2 und Vater

### **2. Biographische Interviews**

- a) Andrea Kleine
- b) Elisabeth Rau
- c) Ingrid Kaufmann
- d) Luise Kramer
- e) Margot Aurich
- f) Siglinde Wechsel

### **3. Transkriptionsregeln**

## Literatur und Quellen

- Abels, Heinz (2010): Interaktion, Identität, Präsentation. Kleine Einführung in interpretative Theorien der Soziologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Aden-Grossmann, Wilma (2002): Kindergarten. Eine Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz
- Allen, Ann Taylor (2000): Feminismus und Mütterlichkeit in Deutschland 1800-1914. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Alt, Christian (Hrsg.) (2007): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Auernheimer, Richard (Hrsg.) (1999): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Balluseck, Hilde von (2009): Erzieher/in - Geschichte des Berufs und seiner Ausbildung - Der Kontext der akademischen Erzieher/innenausbildung. (Quelle: <http://www.erzieherin.de/kontext-der-akademischen-erzieherinnenausbildung.php> – Zugriff: 17.09.2012)
- Balluseck, Hilde von (Hrsg.) (2008): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich
- Bamler, Vera/Werner, Jillian/Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge, Methoden. Weinheim und München: Juventa
- Bartnitzky, Horst (2008): Bildung von Anfang an und an allen Bildungsorten. In: Grundschule aktuell, (2008) 4, S. 25-29
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Becker, Howard/Geer, Blanche/Hughes, Everett C./Strauss, Anselm L. (1961/1977): Boys in white. Student culture in medical school. New Brunswick: Transaction books
- Becker, Tabea (2005): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. 2. korrig. Auflage, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Becker-Stoll, Fabienne/Nagel, Bernhard (Hrsg.) (2009): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Beermann, Wolfgang (2000): Entwicklungsrisiken und –chancen bei der Bewältigung normativer sozialer Übergänge im Kindesalter. In: Leyendecker, Christoph/Horstmann, Tordis (Hrsg.): Große Pläne für kleine Leute. München: Ernst Reinhardt, S. 71-77

- Beher, Karin (2006): Die Fachkräfte. Aufgabenprofile und Tätigkeitsanforderungen. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung - Beitrag zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 79-94
- Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2001): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer
- Berger, Manfred: „Wie kann ich mit meinen Kräften meinem sozialistischen Vaterland dienen?“ Ein Beitrag zur Geschichte des Kindergartens in der sowjetisch besetzten Zone Deutschlands und in der DDR (1945-1990). In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online Handbuch. (Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1239.html> - Zugriff: 20.09.2011)
- Berger, Peter L./Luckmann, Thomas (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit – eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt am Main: Fischer
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. (Quelle: [http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-41755B08/bst/xcms\\_bst\\_dms\\_23966\\_25002\\_2.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F0A-41755B08/bst/xcms_bst_dms_23966_25002_2.pdf) – Zugriff: 20.08.2013)
- Bildungsbericht (2006): Bildung in Deutschland. (Quelle: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> - Zugriff: 19.10.2009)
- Bildungsbericht (2008): Bildung in Deutschland 2008. (Quelle: [http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb\\_2008.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf) - Zugriff: 19.10.2009)
- Bildungsgesetz (1981): Gesetz vom 25. Februar 1965 über das einheitliche sozialistische Bildungssystem in der Fassung des Beschlusses vom 30. Juni 1966. In: Sozialistisches Bildungsrecht. Volksbildung. Allgemeine Bestimmungen. Textausgabe. Berlin: Staatsverlag der DDR, S. 19-49
- Billmann-Mahecha, Elfriede (2001): Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter - ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren. In: Mey, Günter (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1, S.12-18. (Quelle: [http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/ber01\\_01.html](http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/ber01_01.html) - Zugriff: 10.10.2009)
- Bock, Karin/Mieth, Ingrid (Hrsg.) (2010): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich
- Böhm, Andreas (2000): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 475-484
- Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. 5. Auflage, Opladen: Leske und Budrich
- Boueke, Dietrich/Schüle, Frieder/Büscher, Hartmut/Terhorst, Evamaria/Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München: Fink
- Bräu, Karin (2002): Selbstständiges Lernen in der gymnasialen: Grundlagen, Fallbeispiele, Anregungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

- Breidenstein, Georg/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2005): Schulforschung und Kindheitsforschung – ein Gegensatz? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Breuer, Franz (2001): Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten. In: Mey, Günter (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1, S. 19-23. (Quelle: [http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/ber01\\_01.html](http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/reports/ber01_01.html) - Zugriff: 10.10.2009)
- Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett – Cotta
- Broström, Stig (2000): Communication & continuity in the transition from kindergarten to school in Denmark. EECERA 10th European Conference on Quality in Early Childhood Education, University of London, 29 August to 1 September 2000. (Quelle: <http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/brostrom.pdf> - Zugriff: 14.04.2010)
- Broström, Stig (2002): Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy: Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. London: Routledge Falmer
- Bründel, Heidrun/Hurrelmann, Klaus (1999): Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart: Kohlhammer
- Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.) (2006): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer
- Bucher, Anton (2001): "Die Kinder sind nicht mehr so glücklich wie wir". Kindheitsglück in der Sicht von ErzieherInnen. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (2001): Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, S.33-46
- Büchner, Peter/du Bois-Reymond, Manuela/Krüger, Heinz-Herrmann/Ecarius, Jutta/Fuhs, Burkhard (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich
- Bullinger, Hermann/Nowak, Jürgen (1999): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Bundesagentur für Arbeit (2013): berufenet. (Quelle: <http://berufenet.arbeitsagentur.de/berufe/docroot/r2/blobs/pdf/bkb/9162.pdf> - Zugriff: 04.04.2013)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Richtlinien zur Förderung der Bildungsforschung „Kooperation von Elementar- und Primarbereich“. (Quelle: <http://www.bmbf.de/foerderungen/13876.php> - Zugriff: 04.04.2013)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (1998): Delphi-Befragung 1996/1998 Integrierter Abschlussbericht. Zusammenfassung von Delphi I („Wissensdelphi“) und Delphi II („Bildungsdelphi“). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung



- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007a): Expertise Förderung von Lesekompetenz. Band 17, unveränderter Nachdruck. Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007b): Bildungshäuser für Kinder von drei bis zehn Jahren. Expertise. (Quelle: [http://www.bmbf.de/pub/expertise\\_bildungshaus.pdf](http://www.bmbf.de/pub/expertise_bildungshaus.pdf) - Zugriff: 1.10.2009)
- Bundeszentrale für politische Bildung (2012): Die soziale Situation in Deutschland. Alter der Mütter bei der Geburt ihrer Kinder. (Quelle: [http://www.bpb.de/wissen/8QIORZ,0,0,Alter\\_der\\_M%FCtter\\_bei\\_der\\_Geburt\\_ihrer\\_Kinder.html](http://www.bpb.de/wissen/8QIORZ,0,0,Alter_der_M%FCtter_bei_der_Geburt_ihrer_Kinder.html) - Zugriff: 27.03.2013)
- Bunyan, John (1678/1983): Pilgerreise zur seligen Ewigkeit. Lahr-Dinglingen: Schweickhardt
- Campe, Joachim Heinrich (1785): Über die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit. In: Campe, Joachim Heinrich (Hrsg.): Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft practischer Erzieher, Teil 2, Zeitschriftenband, Hamburg: Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung
- Carr, Margaret (2002): Assessment in early childhood settings. London, Thousand Oaks und New Delhi. Reprint 2002, first published 2000
- Carr, Margaret (2004): Wechsel des Blickwinkels. Ein soziokulturelles Curriculum und die Erforschung der frühen Kindheit in Neuseeland. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Diskurs, 14 (2004) 3, S. 39-48
- Chassé, Karl A./Zander, Margherita/Rasch, Konstanze (2005): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Cloos, Peter (2010): Qualitative frühpädagogische Forschung. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 475-480
- Cloos, Peter/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (2011): Kooperationsbemühungen im Übergang. Evaluationsergebnisse zum niedersächsischen Modellprojekt "Das letzte Kindergartenjahr als Brückenjahr zur Grundschule". In: Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowitz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim: Juventa, S. 121-142
- Colberg-Schrader, Hedi/Derschau, Dietrich von (1991): Sozialisationsfeld Kindergarten. In: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 4. Auflage, Weinheim: Beltz
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.) (1999): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Conrad, Susanna/Wolf, Bernhard (1999): Kindertagesstätten in ihrem Kontext – ein humanökologisches Rahmenmodell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis, 46 (1999) 2, S. 81–95
- Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm (2004): Weiterleben lernen. Verlauf und Bewältigung chronischer Krankheit. Bern: Huber
- Cowan, Philip (1991): Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. In: Cowan, Philip/Hetherington, Eileen Mavis (Hrsg.): Family transitions. Advances in family research. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, S. 3-30
- Daigler, Claudia (2008): Biografie und Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Weinheim und München: Juventa
- Defoe, Daniel (1993): Robinson Crusoe. Frankfurt am Main und Leipzig: Insel Verlag
- Delfos, Martine F. (2004): „Sag mir mal ...“ Gesprächsführung mit Kindern (4 – 12 Jahre). Weinheim: Beltz
- Derschau, Dietrich von (1987): Entwicklung der Ausbildung und der Personalstruktur im Kindergarten. In: Erning, Günther/Neumann, Karl/Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band 2, Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 67 – 81
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlung der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett
- Deutsches Jugendinstitut (2007): Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“. (Quelle: [http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/BuLG\\_Abschlussbericht.pdf](http://www.dji.de/bildung-lerngeschichten/BuLG_Abschlussbericht.pdf) - Zugriff: 19.10.2009)
- Deutsches Jugendinstitut (2009): Projekt Bildungs- und Lerngeschichten. Weiterentwicklung, Qualitätssicherung und Verbreitung. Die Gestaltung des Übergangs von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. (Quelle: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=577&Jump1=LINKS&Jump2=6> – Zugriff: 19.10.2009)
- Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radke, Frank-Olaf (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich
- Dewey, John (1980): Kunst als Erfahrung. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2010): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (2006a): Qualifizierung für die Erzieherinnenausbildung. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 4, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.) (2006b): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung – Beitrag zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut

- Dippelhofer-Stiem, Barbara (1999): Längsschnittliche Analysen zu Stabilität und Veränderung pädagogischer Konzepte von jungen Erzieherinnen: Arbeitsbericht 7 des Forschungsprojektes „Berufliche Sozialisation von Erzieherinnen im Übergang von der Fachschule in das Tätigkeitsfeld Kindergarten“. Magdeburg: Universität Magdeburg, Fak. für Geistes-, Sozial- und Erziehungswissenschaften
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (2003): Beruf und Professionalität. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig: Einführung in die Pädagogik der Kindheit. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, S. 122-153
- Dippelhofer-Stiem, Barbara/Frey, Andreas (Hrsg.) (2002): Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen. In: Empirische Pädagogik, 16 (2002) Themenheft 2
- Dippelhofer-Stiem, Barbara/Kahle, Irene (1995): Die Erzieherin im evangelischen Kindergarten. Empirische Analysen zum professionellen Selbstbild des pädagogischen Personals, zur Sicht der Kirche und zu den Erwartungen der Eltern. Bielefeld: Kleine
- Diskowski, Detlef/Hammes-di Bernardo, Eva (Hrsg.) (2004): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Dockett, Sue/Perry, Bob (2001a): Starting school: Effective transitions. Early childhood research and practice. Volume 3 Number 2. (Quelle: <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/dockett.html> - Zugriff: 22. 05.2010)
- Dockett, Sue/Perry, Bob (Hrsg.) (2001b): Beginning school together: Sharing strengths. Canberra: Australian Early Childhood Association Inc.
- Donabedian, Avedes (1980): The definition of quality and approaches to its assessment. Ann Arbor: Health Administration Press
- Dörr, Magret/Müller, Burkhard (Hrsg.) (2006): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim und München: Juventa
- Doye, Götz (1994): Evangelische Kindertagesstätten in Ostdeutschland. Kontinuität – Neuanfang – Übernahme – Trägerwechsel – eigenes Profil. Materialien und Berichte Nr. 8, Münster: Comenius –Institut
- Doye, Götz/Stengel, Hanna (1989): Glauben erleben. Zur Arbeit im evangelischen Kindergarten und mit anderen Kindergruppen in der Gemeinde. Berlin: EVA Berlin
- Dunkel, Wolfgang (1994): Pflegearbeit - Alltagsarbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Dunlop, Aline-Wendy (2002): 'Perspectives on children as learners in the transition to school'. In: Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (Hrsg.): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. London: Routledge Falmer
- Durkheim, Emile/Mauss, Marcel (1901/1902/1993): Über einige primitive Formen von Klassifikation. Ein Beitrag zur Erforschung der kollektiven Vorstellungen. In: Durkheim, Emile: Schriften zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 169-256

- Ebert, Siegrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis. In: Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherin. Weinheim und München: Juventa, S. 143-155
- Ebert, Siegrid (2003): Zur Reform der Erzieher/innenausbildung. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau, Basel und Wien: Herder, S. 332-351
- Ebert, Siegrid (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg im Breisgau, Basel und Wien: Herder
- Ebert, Siegrid (2007): Ein bisschen hexen können wär' nicht schlecht... Erwartungen und Anforderungen an die berufliche Handlungskompetenz von Erzieherinnen. In: Kindergarten heute, (2007) 3, S. 6-13
- Eibeck, Bernhard (2006): Das Bildungsbuch. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.): Bildung sichtbar machen. Weimar und Berlin: Verlag das Netz, S. 13–23
- Emmerl, Dorothea (2008): Kooperation zwischen Kindertageseinrichtung und Grundschule im Wandel. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik. Band 1, Freiburg im Breisgau: FEL Verlag Forschung Entwicklung Lehre, S. 37-64
- Erning, Günther/Gebel, Michael (2001): „Kindergarten“ - nicht von Fröbel? Zur Wortgeschichte des „Kindertages“. In: Thüringer Landesmuseum Heidecksburg Rudolstadt (Hrsg.): Sind Kinder kleine Majestäten? Erfurt: Druck- und Verlagshaus GmbH, S. 23-51
- Erning, Günther/Neumann, Karl/Reyer, Jürgen (1987): Geschichte des Kindergartens. Band 1 und Band 2, Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Fabian, Hilary (2002): Children starting school. A guide to successful transitions and transfer for teachers and assistants. London: David Fulton
- Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (2002): Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education. London: Routledge Falmer
- Fabian, Hilary/Dunlop, Aline-Wendy (2006): Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. (Quelle: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf> - Zugriff: 16.4.2010)
- Fend, Helmut (1980): Theorie der Schule. München, Wien und Baltimore: Urban und Schwarzenberg
- Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Psychologie Verlags Union
- Flendner, Judith (2006): Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule aus Sicht der Erzieherinnen. In: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 233 – 242
- Flick, Uwe (2002a): Das episodische Interview. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S.158-167

- Flick, Uwe (2004): Triangulation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Flick, Uwe (Hrsg.) (2002b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowolth
- Fölsing, Johannes (1846): Die Kleinkinderschulen als unterste Stufe des gesamten Schul-Organismus. Ein freundliches Wort an Regierungen, Volksvertreter und Kinderfreunde. Darmstadt
- Fölsing, Johannes (1866): Über Kleinkinderschule, Wohnstuben und Ausbildung deutscher Erzieher. Darmstadt
- Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 371-395
- Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa
- Fried, Lilian (2002): Qualität von Kindergärten aus der Perspektive von Erzieherinnen. Eine Pilotuntersuchung. In: Empirische Pädagogik, 16 (2002) 2, S. 191-209
- Fried, Lilian (2003): Pädagogische Programme und subjektive Orientierungen. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, S. 54-85
- Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (2003): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz
- Fried, Lilian/Hoeft, Maike/Isele, Patrick/Stude, Juliane/Wexler, Wiebke (2009): Flankierende Begleitforschung. In: TransKiGs (Hrsg.): Übergang Kita – Schule zwischen Kontinuität und Herausforderung. Weimar und Berlin: Verlag das Netz, S. 56 – 58
- Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz
- Fried, Nico (2012): Angestellte suchen neue Jobs. Süddeutsche Zeitung 07.06.2012. (Quelle: <http://www.sueddeutsche.de/politik/folgen-der-schlecker-insolvenz-von-der-kasse-in-die-kita-1.1376698-2> - Zugriff: 20.08.2013)
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2009): Forschung in der Frühpädagogik Band 2, Freiburg im Breisgau: FEL Verlag Forschung - Entwicklung – Lehre
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Nentwig-Gesemann, Iris/Haderlein, Ralf (Hrsg.) (2008): Forschung in der Frühpädagogik. Band. 1, Freiburg im Breisgau: FEL Verlag Forschung - Entwicklung – Lehre
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred (2008): Das qualitative Interview: Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. 2. Auflage, Stuttgart: UTB

- Fthenakis, Wassilios E. (1999): Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: Fthenakis, Wassilios E./Eckart, Martina/Block, Michael von (Hrsg.): Handbuch Elternbildung. Band 1, Opladen: Leske und Budrich, S. 31-68
- Fthenakis, Wassilios E. (2003a): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau, Basel und Wien: Herder, S. 208-242
- Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2003b): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau, Basel und Wien: Herder
- Fthenakis, Wassilios E./Gisbert, Kristin/Griebel, Wilfried/Kunze, Hans-Rainer/Niesel, Renate/Wustmann, Corinna (2003): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine neuorientierte frühkindliche Bildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Band 16, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Fthenakis, Wassilios E./Hanssen, Kirsten/Oberhuemer, Pamela/Schreyer, Inge (Hrsg.) (2003): Träger zeigen Profil. Ein Qualitätshandbuch für Träger von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz
- Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2002): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz
- Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.) (2004): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Fthenakis, Wassilios E./Textor, Martin R. (Hrsg.) (1998): Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich. Weinheim und Basel: Beltz
- Fthenakis, Wassilios E./Eckart, Martina/Block, Michael von (Hrsg.) (1999): Handbuch Elternbildung. Band 1, Opladen: Leske und Budrich
- Fuhs, Burkhard (1999): Die Generationenproblematik in der Kindheitsforschung. Zur methodischen Relevanz von Erwachsenen-Kind-Verhältnissen. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 153-161
- Fuhs, Burkhard (2000): Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, S. 87-104
- Fung, Yu-lan (1952): A history of chinese philosophy. Volume I: The period of the philosophers (from the beginnings to circa 100 B.C). Princeton: Princeton University Press
- Gaiser, Wolfgang/Rother, Pia (2009): „Und dann und wann ein weißer Elefant ...“ – Kindheit zwischen Eigensinn und gesellschaftlicher Vereinnahmung. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI-Bulletin 85, (2009) 1, S. 5-8

- Galuske, Michael/Rauschenbach, Thomas (1994): Jugendhilfe Ost. Entwicklung, aktuelle Lage und Zukunft eines Arbeitsfeldes. Weinheim und München: Juventa
- Gary, Gisela (1995): Geschichte der Kindergärtnerin von 1779 bis 1918. Wien: Edition Praesens
- Garz, Detlef (Hrsg.) (2014): Wie wir zu dem werden, was wir sind – Paradigmen der Entwicklung: Sozialisations-, Stufen- und biographische Theorien. Tagungsband, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Geißler, Rainer (Hrsg.) (1993a): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Einleitende Bemerkungen. In: Geißler, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 7-29
- Geißler, Rainer (Hrsg.) (1993b): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen: Leske und Budrich
- Gennep, Arnold van (1909/1999): Übergangsriten. Les rites de passage. Frankfurt am Main: Campus
- Giebeler, Cornelia/Henke, Thomas (2011): Die erste Fremde. Kleinstkinder im Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1965): Awareness of dying. Chicago: Aldine. (dt. 1974): Interaktionen mit Sterbenden. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1967): Discovery of Grounded Theory. Chicago: Aldine. (dt. 1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern, Göttingen, Toronto und Seattle: Huber
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1971): Status passage. A formal theory. Routledge & Kegan Paul PLC
- Gläser-Zikuda, Michaela/Hascher, Tina (2007): Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Glinka, Hans-Jürgen (1998): Das narrative Interview: eine Einführung für Sozialpädagogen. Weinheim und München: Juventa
- Goffman, Erving (1983): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München und Zürich: Piper
- Götz, Margarete/Müller, Karin (Hrsg.) (2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Griebel Wilfried/Niesel, Renate (2006): Transition zwischen Familie und Bildungseinrichtungen. Der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. In: Grundschulunterricht, 53 (2006) 5, S. 7-11
- Griebel, Wilfried (2009): Übergang Kindergarten - Grundschule: Entwicklung für Kinder und Eltern. In: Becker-Stoll, Fabienne/Nagel, Bernhard (Hrsg.): Bildung und Erziehung in Deutschland. Pädagogik für Kinder von 0 bis 10 Jahren. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 220-129
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2000): Start in den Kindergarten. Grundlagen und Hilfen für den Übergang von der Familie in den Kindergarten. München: Don Bosco

- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2002): Abschied vom Kindergarten. Start in die Schule. München: Don Bosco
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2003): Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau, Basel und Wien: Herder, S. 136 – 151
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2005): Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Fthenakis, Wassilios E./Gisbert, Kristin/Griebel, Wilfried/Kunze, Hans-Rainer/Niesel, Renate/Wustmann, Corinna (2003): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine neuorientierte frühkindliche Bildung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Band 16, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, S191-251
- Griebel, Wilfried/Niesel, Renate/Wustmann, Cornelia (2009): Bewältigung von Transitionen und Förderung von Resilienz: Mit Risiken und Veränderungen als Familie umgehen lernen. In: Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3, Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 461-472
- Grittner, Frauke (2005): Leistungsbewertung mit Portfolio – ein Schulversuch an einer Berliner Grundschule. In: Götz, Margarete/Müller, Karin (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 145-149
- Grossmann, Wilma (1994): KinderGarten. Eine historisch-systematische Einführung in seine Entwicklung und Pädagogik. Weinheim: Beltz
- Grossmann, Wilma (Hrsg.) (1992): Kindergarten und Pädagogik. Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz
- Grunert, Cathleen/Krüger, Heinz-Hermann (2006): Kindheit und Kindheitsforschung in Deutschland. Forschungszugänge und Lebenslagen. Opladen: Babara Budrich
- Hacker, Hartmut (2005): Die Anschlussfähigkeit von Kindertagesstätte und Grundschule. In: Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 2. überarb. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 286-291
- Hacker, Hartmut (2008): Bildungswege vom Kindergarten zur Grundschule. 3. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 33–39
- Hammes-Di Bernardo, Eva/Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.) (2005): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Hannes, Andreas (Hrsg.) (2004): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biografische Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren



- Harms, Gerd (1992): Perspektiven für Fachkräfte in sozialen Berufen. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Soziale Berufe in den neuen Bundesländern. Situation und Perspektive. Dokumentation einer Fachveranstaltung der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe im September 1991 in Berlin Köpenick. Bonn: AGJ
- Hartmann, Ursula/Rahner, Christa-Maria (1997): Zur Situation der konfessionellen Kindergärten in der DDR. In: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.): „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht“. Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Berlin: Argon-Verlag
- Haunberger, Sigrid/Teubner, Markus (2007): Familie und Schulstart. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Start in die Grundschule. Band 3, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81–106
- Hebenstreit-Müller, Sabine (2005): Beobachtungen als Schlüssel für eine veränderte Arbeit in der Kita. In: Hammes-Di Bernardo, Eva/Hebenstreit-Müller, Sabine (Hrsg.): Innovationsprojekt Frühpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 37–43
- Heinzel, Friederike (1997): Qualitative Interviews mit Kindern. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S.396-413
- Heinzel, Friederike (2000a): Methoden und Zugänge der Kindheitsforschung im Überblick. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, S. 21-35
- Heinzel, Friederike (2000b): Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In: Heinzel, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, S. 117-130
- Heinzel, Friederike (2005): Subjekt und Methode – Wege einer kindzentrierten Grundschulforschung. In: Götz, Margarete/Müller, Karin (Hrsg.): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 53–67
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000c): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa
- Helfferich, Cornelia (2004): Die Qualität qualitativer Daten. Ein Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hermanutz, Leo (1977): Vorschulische Erziehung in katholischer Trägerschaft: Studie über die Entstehung und Entwicklung des katholischen Kindergartenwesens in Deutschland. Dissertation. Bamberg: Otto-Friedrich-Universität Bamberg
- Herrmanns, Harry (1984): Ingenieurleben – der Berufsverlauf von Ingenieuren in biografischer Perspektive. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler, S. 164-191
- Herzberg, Heidrun/Seltrecht, Astrid (Hrsg.) (2013): Der soziale Körper. Interdisziplinäre Zugänge zur Leiblichkeit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich

- Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.) (2006): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hochschild, Ariel R. (1990): Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle. Frankfurt am Main und New York: Campus
- Hoffmann, Hilmar (Hrsg.) (2001): Studien zur Qualitätsentwicklung von Kindertagesstätten. Neuwied und Berlin: Luchterhand
- Hollstein, Bettina (2006): Qualitative Netzwerkanalyse. Konzepte, Methoden, Anwendung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Höltershinken, Dieter/Hoffmann, Hilmer/Prüfer, Gudrun (1997): Kindergarten und Kindergärtnerin in der DDR. Band 1 und 2, Neuwied, Kriftel und Berlin: Beltz
- Holzer, Boris (2006): Netzwerke. Bielefeld: transcript
- Homans, Georg Caspar (1972): Elementarformen sozialen Verhaltens. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Honig, Michael-Sebastian (1996): Normative Implikationen der Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE), 16 (1996) 1, S. 9-25
- Honig, Michael-Sebastian (1999a): Forschung "vom Kinde aus"? Perspektivität in der Kindheitsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 33-50
- Honig, Michael-Sebastian (1999b): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert (2004): Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik. Weinheim und München: Juventa
- Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie in der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa
- Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (2011): Lexikon Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klinkhardt
- Huf, Christina (2006): Didaktische Arrangements aus der Perspektive von SchulanfängerInnen. Eine ethnographische Feldstudie über Alltagspraktiken, Handlungsperspektiven und Deutungsmustern von SchülerInnen der Bielefelder Laborschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hughes, Everett C. (1958): Men and their work. Glencoe: Free Press
- Hughes, Everett C. (1971a): Mistakes at work. In: The sociological eye: Selected papers. Band 2, Selected papers on work, self and the study of society. Chicago und New York: Aldine Atherton, S. 316-325
- Hughes, Everett C. (1971b): The Humble and the Proud: The Comparative Study of Occupations. In: The sociological eye. Band 1 und Band 2, New Brunswick und London: Transaction books, S. 417-427

- Hughes, Everett C. (1971): *The sociological eye*. Band 1 und Band 2, New Brunswick und London: Transaction books
- Huhn, Norbert/Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia (2000): *Methodologische Überlegungen* (aus: *Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung* von Huhn, Norbert/Dittrich, Gisela/Dörfler, Mechthild/Schneider, Kornelia). In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim und München: Juventa, S. 185-202
- Humboldt, Wilhelm von (1792/1851): *Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen*. Breslau: Trewendt
- Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hrsg.) (1991): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. 4. Auflage, Weinheim: Beltz
- Jakob, Gisela/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.) (1997): *Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis*. Weinheim und München: Juventa
- Jansen, Dorothea (2003): *Einführung in die Netzwerkanalyse*. 2. Auflage, Opladen: Leske und Budrich
- Janssen, Rolf (2010): *Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Expertise für das Projekt Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Jervis, Kathe (2006): *Standards: Wie kommt man dazu? Erfahrungen mit dem Portfoliokonzept in den USA*. In: Brunner, Ilse/Häcker, Thomas/Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer, S. 46–52
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1976): *Konversationsanalyse*. In: *Studium Linguistik*, 1 (1976) 1
- Kant, Immanuel (1784/1999): *Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften*. In: Brandt, Horst D. (Hrsg.): *Philosophische Bibliothek*. Band 512, Hamburg: Meiner
- Kant, Immanuel (1787/1956): *Die Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner
- Keddi, Barbara/Klinkhammer, Nicole/Sandmeir, Gunda (2008): *Mit den Augen der Kinder – Methodische und methodologische Überlegungen*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): *DJI-Bulletin* 82, (2008) 2, S. 5–7
- Kelle, Helga (2001): *Ethnografische Methoden und Probleme der Triangulation. Am Beispiel der Peer Culture Forschung bei Kindern*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE)*, 21 (2001) 2, S. 192–208
- Kelle, Helga/Breidenstein, Georg (1996): *Kinder als Akteure. Ethnographische Ansätze in der Kindheitsforschung*. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)*, 16 (1996) 1, S. 47–67
- Kelle, Udo (1997): *Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie Interpretativer Sozialforschung*. 2. Auflage, Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Kelle, Udo (2008): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. 2. Auflage, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

- Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske und Budrich
- Keller, Heidi (Hrsg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung, 3. überarb. Auflage, Bern: Huber
- Kirchhöfer, Dieter (1988): Die Herausbildung der Individualität des Vorschulkindes. In: Neue Erziehung im Kindergarten, 41 (1988) 9, S. 179-184
- Klafki, Wolfgang (2002): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim und Basel: Beltz
- Klattenhoff, Klaus (1987): Pädagogische Aufgaben und Ziele in der Geschichte der öffentlichen Kleinkindererziehung. In: Erning, Günther/Neumann, Karl/Reyer, Jürgen (Hrsg.): Geschichte des Kindergartens. Band 2, Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 106-134
- KMK (1991): Anerkennung von nach Rechtsvorschriften der ehemaligen DDR abgeschlossenen Ausbildungen in Erzieherberufen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.06.1991 in der Fassung vom 27.01.1995 (Quelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1991/1991\\_06\\_14-Erzieherberufe-ehem-DDR.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_06_14-Erzieherberufe-ehem-DDR.pdf) - Zugriff: 20.08.2013)
- KMK (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 in der Fassung vom 12.12.2013. (Quelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2002/2002\\_11\\_07-RV-Fachschulen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_11_07-RV-Fachschulen.pdf) - Zugriff: 20.08.2013)
- KMK (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004 (Quelle: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf) - Zugriff: 20.08.2013)
- Knauf, Tassilo (2003): Zusammenarbeit Kindergarten – Grundschule: Notwendigkeit, Probleme, Perspektiven. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online Handbuch. (Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1056.html> - Zugriff: 11.04.2010)
- Knauf, Tassilo/Schubert, Elke (2006): IBA - Integrierter Bildungsauftrag von Kindergarten und Grundschule. Lösungsansätze und Strategien für eine systemische Neustrukturierung des Schulanfangs. In: Hinz, Renate/Schumacher, Bianca (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln - Kompetenzen stärken. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 217-226
- Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.) (1982): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Metzler
- Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.) (1984): Biographie und soziale Wirklichkeit. Stuttgart: Metzler
- König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Konrad, Franz-Michael (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Konstanzer Beschlüsse zur Teilnahme an länderübergreifenden Vergleichsuntersuchungen zum Lern- und Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern (1997). (Quelle: <http://pisa.bildung-rp.de/beschluesse-der-kultusministerkonferenz/konstanz-280-sitzung-der-kmk-24101997.html> - Zugriff: 20.08.2013)
- Koolwijk, Jürgen van/Wieken-Mayser, Maria (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd.4: Erhebungsmethoden: Die Befragung. München und Wien: Oldenbourg
- Kraul, Magret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (2002): Biographie und Profession. Bad Heibrunn: Klinkhardt
- Krecker, Margot (1971a): Die Entwicklung des Kindergartens und der Vorschulpädagogik in der DDR. In: Barow-Bernstorff, Edith/Günther, Karl-Heinz/Krecker, Margot/Schuffenhauer, Heinz (Hrsg.): Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin: Volk und Wissen, S. 366-410
- Krecker, Margot (1971b): Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung. Berlin: Volk und Wissen
- Kroll, Silvia (1998): Kirchlich-caritative Ausbildung in der DDR. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Kron, Maria (1999): Betreuungsqualität in Kindergärten und Kindertageseinrichtungen - Fragen, Antworten und weiße Flecken. In: Si:So - Siegen: Sozial, (1999) 1, S. 55-59
- Kron, Maria (2005): In den Bildungsdebatten vergessen: Kinder mit Behinderung in vorschulischem Alter. In: Behindertenpädagogik, 44 (2005) 3, S. 235-244
- Kron, Maria/Mc Govern, Karsten/Rohrman, Albrecht/Schädler, Johannes (1999): Ökonomisierung und Qualitätsentwicklung - Herausforderungen für Kindertageseinrichtungen zur Betreuung und Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. Siegen: ZPE
- Kron, Maria/Papke, Birgit (2006): Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung. Eine Untersuchung integrativer und heilpädagogischer Betreuungsformen in Kindergärten und Kindertagesstätten. Kempten: Klinkhardt
- Krüger, Heinz-Hermann (1994): „Wie Ernst Thälmann treu und kühn ...“. Zur Politisierung des Studien- und Forschungsalltags in der DDR am Beispiel der Pionierleiterausbildung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried: Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen: Barbara Budrich, S. 275-294
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2001): Biografische Interviews mit Kindern. In: Behnken, Imbke/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.): Kinder. Die biografische Perspektive. Ein Handbuch. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 129-142
- Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (2002): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen: Leske und Budrich
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1994): Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR. Opladen: Barbara Budrich

- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1995): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich
- Kruse, Heike (1994a): Die Ausbildung zur Kinderdiakonin - ein Rückblick auf die Seminare für kirchlichen Dienst. In: Doye, Götz (Hrsg.): Evangelische Kindertagesstätten in Ostdeutschland. Kontinuität – Neuanfang – Übernahme – Trägerwechsel – eigenes Profil. Materialien und Berichte Nr. 8, Münster: Comenius –Institut, S. 74-86
- Kruse, Heike (1994b): Untersuchung der Geschichte der Seminare für kirchlichen Dienst. unveröffentlichte Diplomarbeit
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuhn, Peter (2003): Thematische Zeichnung und fokussiertes episodisches Interview am Bild – Ein qualitatives Verfahren zur Analyse der Kindersicht auf Bewegung, Sport und Spiel in der Schule. In: FQS, 4 (2003) 1. (Quelle: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-03/1-03kuhn-d.htm> - Zugriff: 17.10.2009)
- Kuhn, Peter (2007): Was Kinder bewegt. Berlin: LIT Verlag
- Laewen, Hans-Joachim (1997): Auf dem Weg zu einer neuen Erziehung jenseits der Grenzen DDR-BRD. Neue Ansätze. In: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.): „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht“. Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Berlin: Argon-Verlag, S.117-128
- Laewen, Hans-Joachim/Andres, Beate (2002): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Neuwied, Kriftel und Berlin: Luchterhand
- Lämmert, Eberhard (Hrsg.) (1982): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart: Metzler
- Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1 und Band 2, 3. korrig. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
- Lave, Jane/Wenger, Etienne (1991): Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York: Cambridge University Press
- Lazarus, Richard S. (1995): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 198-232
- Leu, Hans Rudolf/Flämig, Katja/Frankenstern, Yvonne/Koch, Sandra/Pack, Irene/Schneider, Kornelia/Schweiger, Martina (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Weimar und Berlin: Verlag das Netz
- Leyendecker, Christoph/Horstmann, Tordis (Hrsg.) (2000): Große Pläne für kleine Leute. München: Ernst Reinhardt
- Liebau, Eckart/Christoph Wulf (Hrsg.) (1996): Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Liegle, Ludwig (2003): Kind und Kindheit. In: Fried, Lilian/Dippelhofer-Stiem, Barbara/Honig, Michael-Sebastian/Liegle, Ludwig (Hrsg.): Einführung in die Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz

- Loebell, Peter (2011): Grundelemente der Waldorfpädagogik. In: Textor, Martin R: (Hrsg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. (Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/2203.html> - Zugriff: 17.07.2012)
- Loebell, Peter (2011a): Jahrsiebtel in der Entwicklung des Kindes. In: Loebell, Peter (Hrsg.): Waldorfschule heute. Eine Einführung. Stuttgart: Freies Geistesleben, S. 97-108
- Loebell, Peter (Hrsg.) (2011b): Waldorfschule heute. Eine Einführung. Stuttgart: Freies Geistesleben
- Lötsch, Manfred (1993): Sozialstruktur und Systemtransformation. In: Geißler, Rainer (Hrsg.): Sozialer Umbruch in Ostdeutschland. Opladen: Leske und Budrich, S. 31-39
- Lutz, Ronald/Rißmann, Michaela/Schulze, Heike/Hecker, Julia/Lochner, Barbara/Mardicke, Jeannette/Nürnberg, Claudia/Schmidt, Maria (2013): Abschlussbericht zum BMBF-Forschungsprojekt „Den Übergang von der Kita zur Grundschule gemeinsam gestalten – Eine Thüringer Bestandsaufnahme“. Fachhochschule Erfurt
- Manderscheid, Hejo (1987): Vom christlichen Liebesgebot zum Lernort des Glaubens. Was ist ein katholischer Kindergarten? In: Schnabel, Thomas (Hrsg.): Versorgen, bilden, erziehen. Festschrift des Zentralverbandes katholischer Kindergärten und Kinderhorte Deutschlands. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 195-244
- Margetts, Kay (2006): „Teachers should explain what they mean“. What new children need to know about starting school. EECERA 16<sup>th</sup> Annual Conference Reykjavik, Iceland, 30. August – 2. September 2006. (Quelle: [http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts\\_eecera\\_06.pdf](http://extranet.edfac.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/margetts_eecera_06.pdf) - Zugriff: 14.04.2010)
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegungen von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Matthes, Joachim/Pfeiffenberg, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.) (1981): Biographien in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung
- Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mehr Männer in Kitas (2011). (Quelle: <http://www.koordinationsmaennerinkitas.de/ueber-uns/warum-mehr-maenner> - Zugriff: 6.6.14)
- Merten, Roland (1997): Autonomie der Sozialen Arbeit. Zur Funktionsbestimmung als Disziplin und Profession. Weinheim und München: Juventa
- Merten, Roland/Witte, Christoph/Buchholz, Thomas (2008): Bedarfsgerechte Personalausstattung in Jenaer Kindertagesstätten. Maßnahmenkatalog zur Strukturqualitätssicherung. (Quelle: [http://www.kinderarmut.uni-jena.de/kinderarmut\\_multimedia/\\_Publikationen/Expertise\\_Stand\\_13\\_11\\_2008.pdf](http://www.kinderarmut.uni-jena.de/kinderarmut_multimedia/_Publikationen/Expertise_Stand_13_11_2008.pdf) - Zugriff: 20.08.2013)
- Mertens, Gerhard/Frost, Ursula/Böhm, Winfried/Ladenthin, Volker (Hrsg.) (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3, Paderborn: Ferdinand Schöningh

- Metzinger, Adalbert (1993): Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Quellen – Konzepte – Impulse – Innovationen. Europäische Hochschulschrift, Reihe 11, Band 540. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris und Wien: Lang
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview - Wissenssoziologische Grundlagen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 481-491
- Mey, Günter (2001): Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. (Quelle: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-01/2-01review-mey-d.htm> - Zugriff: 18.10.2009)
- Mey, Günter (2003): Qualitative Forschung. Überlegungen zur Forschungsprogrammatik und Vorschläge zur Forschungspraxis im Themenfeld der Frühen Kindheit. In: Keller, Heidi (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. 3. überarb. Auflage, Bern: Huber, S. 709-750
- Mey, Günter (2005b): Forschung mit Kindern – Zur Relativität von kindangemessenen Methoden. In: Mey, Günter (Hrsg.): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag, S.151-183
- Mey, Günter (Hrsg.) (2005a): Handbuch Qualitative Entwicklungspsychologie. Köln: Kölner Studien Verlag
- Mey, Günter (ohne Jahr): Zugänge zur kindlichen Perspektive. Methoden der Kindheitsforschung. (Quelle: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_fachbeitrag/a\\_kindheitsforschung/s\\_940.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_fachbeitrag/a_kindheitsforschung/s_940.html) - Zugriff: 18.10.2009)
- Mey, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.) (2007): Grounded Theory Reader. Reihe: HSR Supplement 19, Köln: ZHSF
- Miethe, Ingrid (2007): Rekonstruktion und Intervention. Zur Geschichte und Funktion eines schwierigen und innovativen Verhältnisses. In: Miethe, Ingrid/Fischer Wolfram/Griebler, Cornelia/Goblirsch, Martina/Riemann, Gerhard (Hrsg.): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 9-33
- Miethe, Ingrid/Fischer Wolfram/Griebler, Cornelia/Goblirsch, Martina/Riemann, Gerhard (Hrsg.) (2007): Rekonstruktion und Intervention. Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1967a): Bekanntmachen mit dem gesellschaftlichen Leben. In: Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin: Volk und Wissen, S. 169-175
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1967b): Bildungs- und Erziehungsplan für den Kindergarten. Berlin: Volk und Wissen
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1983): Kindergartenordnung vom 23. Juni 1983. Berlin: Volk und Wissen
- Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1985): Programm für die Bildung - Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin: Volk und Wissen



- Ministerrat der Deutschen Demokratischen Republik (1982): Lehrprogramme für die Ausbildung von Freundschaftspionierleitern der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen an Hochschulen der DDR. Berlin: Volk und Wissen
- Mohn, Bina Elisabeth/Hebenstreit-Müller, Sabine (2007): Kindern auf der Spur: Kita-Pädagogik als Blickschule. Kamera-ethnographische Studien des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin (DVD). Göttingen: IWF
- Müller, Burkhard (1989): Öffentliche Kleinkinderziehung im deutschen Kaiserreich. Analysen zur Politik der Initiierung, Organisierung, Nationalisierung und Verstaatlichung vorschulischer Anstalten in Deutschland. Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Müller, Monika (2006): Von der Fürsorge in die Soziale Arbeit. Fallstudie zum Berufswandel in Ostdeutschland. Opladen: Barbara Budrich
- Müller-Rieger, Monika (Hrsg.) (1997): „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht“. Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Berlin: Argon-Verlag
- Musiol, Marion (1997): Die Erzieherin im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen und Alltagsrealität. In: Müller-Rieger, Monika (Hrsg.): „Wenn Mutti früh zur Arbeit geht“. Zur Geschichte des Kindergartens in der DDR. Berlin: Argon-Verlag
- Musiol, Marion (1998): „Gewohntes“ und „Verändertes“ im pädagogischen Handeln von Erzieherinnen in den neuen Bundesländern und die Transformation in Kindertageseinrichtungen. Dissertation. Halle: Universität Halle-Wittenberg
- Nentwig-Gesemann, Iris (2002): Gruppendiskussion mit Kindern. Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3 (2002) 1, S. 41-63
- Nestmann, Frank/Hurrelmann, Klaus (1994): Child and adolescent research as a challenge and opportunity for social support theory, measurement, and intervention: and vice versa. In: Nestmann, Frank/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Social networks and Social support in childhood and adolescence. Berlin und New York: de Gruyter, S. 1-22
- Neuner, Gerhardt (1989): Allgemeinbildung. Berlin: Volk und Wissen
- Nickel, Horst (1990): Das Problem der Einschulung aus ökologisch-systemischer Perspektive. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis, 37 (1990) 3, S. 217-227
- Niesel, Renate (2006): Der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Individuelles Lebensereignis und Gegenstand bildungspolitischer Aufmerksamkeit. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Dreikäsehoch 2005. Dokumentation zum KiTa-Preis zum Thema „Übergang vom Kindergarten in die Grundschule“, S. 8-11
- Niesel, Renate/Griebel, Wilfried/Netta, Brigitte (2008): Nach der Kita kommt die Schule. Mit Kindern den Übergang schaffen. Freiburg: Herder
- Nittel, Dieter (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann
- Nohl, Arnd-Michael (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für die Forschungspraxis. 3.Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

- Norwegian Ministry of Education and Research (2009): Factsheet. (Quelle: <http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/Kvalitesmeldingen/FactsheetSTMeld41.pdf> - Zugriff: 26.10.2009)
- Oberhuemer, Pamela (2003a): Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre: Ein internationaler Vergleich. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau, Basel und Wien, S. 38-556
- Oberhuemer, Pamela (2003b): Professionalisierung der Fachkräfte. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven zur Weiterentwicklung des Systems der Tageseinrichtungen für Kinder in Deutschland. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, S. 155-166
- Oberhuemer, Pamela/Ulich, Michaela (1997): Kinderbetreuung in Europa. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz
- Oehlmann, Sylvia (2012): Kindbilder von pädagogischen Fachkräften. Eine Studie zu den Kindbildern von Lehrkräften und Erzieherinnen. 1. Auflage, Weinheim und Basel: Beltz Juventa
- Oehlmann, Sylvia/Manning-Chlechowicz, Yvonne/Sitter, Miriam (Hrsg.) (2011): Frühpädagogische Übergangsforschung. Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule. Weinheim: Juventa
- Oelkers, Jürgen/Reusser, Kurt (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bildungsforschung Band 27, Bonn und Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 70-182
- Oevermann, Ulrich (2005): Wissenschaft als Beruf. Die Professionalisierung wissenschaftlichen Handelns und die gegenwärtige Universitätsentwicklung. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung, 14 (2005) 1, S. 15–51
- Parsons, Talcott (1964/1939): Die akademischen Berufe und die Sozialstruktur. In: Parsons, Talcott: Beiträge zur soziologischen Theorie. Neuwied und Berlin: Luchterhand, S. 160-179
- Parsons, Talcott (1964/1952): A Sociologist Looks at the Legal Profession. In: Parsons, Talcott: Essays in Sociological Theory. Revised Edition. New York: Free Press, S. 370-385
- Parsons, Talcott/Shils, Edward (1951): Toward a general theory of action. Cambridge: Harvard University Press
- Pasternack, Peer (2008): Die Akademisierung der Frühpädagogik – Dynamik an Hochschulen und Chancen für Fachschulen. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 37–50

- Pestalozzi, Johann Heinrich (1801/1983): *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Piaget, Jean (1969): *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde.* Stuttgart: Klett
- Pianta, Robert C./Cox, Martha J. (1999): *The transition to kindergarten.* Baltimore: Paul H. Brooks
- Qian, Sima (2007): *The first Emperor. Selections from the historical record.* Translated with an introduction and notes by Raymond Dawson. Oxford: Oxford University Press, S. 28f.
- Rabe-Kleberg, Ursula (1992): *Frauenberufe – Zur Segmentierung der Berufswelt.* Bielefeld: Kleine
- Rabe-Kleberg, Ursula (1993): *Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe.* Bielefeld: Kleine
- Rabe-Kleberg, Ursula (1994): *Die Berufsgruppe der Erzieherinnen. Arbeitsmarktdynamik und Beschäftigungsverläufe in Sachsen-Anhalt.* Halle: Forschungsbericht KPSW
- Rabe-Kleberg, Ursula (1995): *Erzieherinnen ein qualifizierter Beruf: In den neuen Bundesländern ohne Zukunft?* In: Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): *Arbeitsmarktforschung für Sachsen-Anhalt. Neue Ergebnisse in 1994.* Magdeburg, S. 63-71
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999a): *Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen?* In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns.* Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 276-302
- Rabe-Kleberg, Ursula (1999b): *Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen.* In: Auernheimer, Richard (Hrsg.): *Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsrealität und Berufsprofil im Wandel.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 15–23
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006a): *Kontrolle – Markt – Vertrauen. Grundlegende Kategorien einer Theorie professionellen Handelns? Das Beispiel der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung im Umbruch der neuen Bundesländer.* In: Dörr, Magret/Müller, Burkhard (Hrsg.): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität.* Weinheim und München: Juventa
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006b): *Mütterlichkeit und Profession - oder: Mütterlichkeit eine Achillesferse der Fachlichkeit.* In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): *Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung – Beitrag zu einer kontroversen Fachdebatte.* München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 95-110
- Rabe-Kleberg, Ursula (2008): *Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik.* In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): *Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen.* Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 237–249
- Rabe-Kleberg, Ursula (2011): *Mütterlichkeit.* In: Horn, Klaus-Peter/Kemnitz, Heidemarie/Marotzki, Winfried/Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): *Lexikon Erziehungswissenschaft.* Stuttgart: Klinkhardt, S. 416-417

- Rank, Astrid (2007): Muss sich die Qualität des Grundschulunterrichts auch an der Qualität der Zusammenarbeit mit dem Kindergarten messen? In: Qualität von Grundschulunterricht. Jahrbuch Grundschulforschung Band 11, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 139-142
- Rauschenbach, Thomas (2009a): Kinder in Deutschland – eine Bilanz empirischer Studien. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): DJI-Bulletin 85, (2009) 1, S. 3-4
- Rauschenbach, Thomas (2009b): Zukunftschance Bildung. Weinheim und München: Juventa
- Rauschenbach, Thomas/Beher, Karin/Knauer, Detlef (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim und München: Juventa
- Rauschenbach, Thomas/Hanssen, Kirsten/König, Anke/Reitzner, Bianca/Walter, Michael/Beher, Karin (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut
- Reichmann, Elke (2010): Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule unter Berücksichtigung kooperativer Lernformen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Reim, Thomas (1993): Die Weiterbildung zum Sozialtherapeutenberuf : Bedeutsamkeit und Folgen für Biographie, professionelle Identität und Berufspraxis. Eine empirische Untersuchung von Professionalisierungstendenzen auf der Basis narrativ-autobiographischer Interviews. Kassel: Universität/Gesamthochschule
- Reim, Thomas/Riemann, Gerhard (1997): Die Forschungswerkstatt. Erfahrungen aus der Arbeit mit Studentinnen und Studenten der Sozialarbeit/Sozialpädagogik und der Supervision. In: Jakob, Gisela/Wensierski, Hans-Jürgen von (Hrsg.): Rekonstruktive Sozialpädagogik. Konzepte und Methoden sozialpädagogischen Verstehens in Forschung und Praxis. Weinheim und München: Juventa, S. 223-238
- Reinders, Heinz (2005): Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Reischauer, Edwin K./Fairbank, John K. (1960): East Asia: The great tradition. Boston: Houghton Mifflin Co, S. 323ff.
- Reiß, Wolfgang (2000): Zur Produktion und Analyse von Kinderzeichnungen. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, S. 231-243
- Remsperger, Regina (2013): Das Konzept der Sensitiven Responsivität. Ein Ansatz zur Analyse des pädagogischen Antwortverhaltens in der ErzieherInnen-Kind-Interaktion. In: Frühe Bildung, 2 (2013) 1, S. 12 – 19
- Reyer, Jürgen (2006): Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Riemann, Gerhard (1987): Das Fremdwerden der eigenen Biographie. Narrative Interviews mit psychiatrischen Patienten. München: Fink
- Riemann, Gerhard (2000): Die Arbeit in der sozialpädagogischen Familienberatung. Interaktionsprozesse in einem Handlungsfeld sozialer Arbeit. Weinheim und München: Juventa

- Riemann, Gerhard (2004): Die Befremdung der eigenen Praxis. In: Hannes, Andreas (Hrsg.): Biographie und Soziale Arbeit. Institutionelle und biografische Konstruktion von Wirklichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 190–208
- Rimm-Kaufman, Sara (2004): School transition and school readiness: An outcome of early childhood development. In: Centre of excellence for early childhood development (Hrsg.): Encyclopedia an early childhood development. (Quelle: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Rimm-KaufmanANGxp.pdf> - Zugriff: 13.04.2010)
- Röhner, Charlotte (2000): Freie Texte als Selbstzeugnisse des Kinderlebens. In: Heinzl, Friederike (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim und München: Juventa, S. 205–215
- Roßbach, Hans-Günther (1993): Analyse von Meßinstrumenten zur Erfassung von Qualitätsmerkmalen frühkindlicher Betreuungs- und Erziehungsumwelten. Münster: Institut für sozialwissenschaftliche Forschung
- Roßbach, Hans-Günther (2000): Entwicklungen im Kindergarten und in der Grundschule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3 (2000) 1, S. 21-34
- Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Auflage, Weinheim: Beltz
- Rousseau, Jean-Jacques (1762/1978): Emil oder Über die Erziehung. Übersetzung v. L. Schmidts. 4. Auflage, Paderborn: Schöningh
- Roux, Susanna (2002): Wie sehen Kinder ihren Kindergarten? Theoretische und empirische Befunde zur Qualität von Kindertagesstätten. Weinheim und München: Beltz Juventa
- Roux, Susanna (2003): Vorschulkonzeptionen im Wandel – Was war, was ist, was kommt? In: Roux, Susanna (Hrsg.): PISA und die Folgen. Bildung im Kindergarten. Landau: Empirische Pädagogik, S. 28–41
- Rudolph, Franz (1992): Spielpädagogik im Umbruch. Zur Situation des Spiels in den Kindergärten der neuen Bundesländer. In: Grossmann, Wilma (Hrsg.): Kindergarten und Pädagogik. Grundlagentexte zur deutsch-deutschen Bestandsaufnahme. Weinheim und Basel: Beltz, S. 296-307
- Ruppin, Iris (2008): Kinderdiakoninnen im Transformationsprozess. Beruflicher Habitus und Handlungsstrategien im Kindergarten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Sachße, Christoph (1986): Mütterlichkeit als Beruf, Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Sachße, Christoph (2003): Mütterlichkeit als Beruf, Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871-1929. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz
- Salzmann, Christian Gotthilf (1806/1887/1964): Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Leipzig. Neudruck, 2. Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

- Sasse, Ada (2004): Ohne Herkunft keine Zukunft. In: Diskowski, Detlef/Hammes-di Bernardo, Eva (Hrsg.): Lernkulturen und Bildungsstandards. Kindergarten und Schule zwischen Vielfalt und Verbindlichkeit. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 116-129
- Schäfer, Gerd E. (1995): Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim und München: Juventa
- Schäfer, Gerd E. (1999): Fallstudien in der frühpädagogischen Bildungsforschung. In: Honig, Michael-Sebastian/Lange, Andreas/Leu, Hans Rudolf (Hrsg.): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 113-131
- Schäfer, Gerd E. (2005a): Bildungsprozesse im Kindesalter. Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz
- Schäfer, Gerd E. (2005b): Bildung beginnt mit der Geburt. 2. Auflage, Weinheim, Basel und Berlin: Beltz
- Schäfer, Gerd E. (2006): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit. In: Fried, Lilian/Roux, Susanna (Hrsg.): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim und Basel: Beltz, S. 33-44
- Schmidt, Thilo/Roßbach, Hans-Günther/Erning, Günter (2005): Konzept für ein Rahmencurriculum „Frühkindliche Bildung“. (Quelle: [http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum\\_rossbach.pdf](http://www.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/rahmencurriculum_rossbach.pdf) - Zugriff: 20.08.2013)
- Schröer, Sebastian/Schulze, Heike (2010): Grounded Theory. In: Bock, Karin/Miethe, Ingrid (Hrsg.): Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 277-288
- Schütz, Alfred (1971a): Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze, Band 1, Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 3-54
- Schütz, Alfred (1971b): Über die mannigfaltigen Wirklichkeiten. In: Schütz, Alfred: Gesammelte Aufsätze, Band 1, Den Haag: Martinus Nijhoff, S. 237-298
- Schütze, Fritz (1975): Sprache soziologisch gesehen. Band 1: Strategien des sprachbezogenen Denkens innerhalb und im Umkreis der Soziologie. Band 2: Sprache als Indikator für egalitäre und nicht-egalitäre Sozialbeziehungen. München: Fink
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In: Weymann, Ansgar (Hrsg.): Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink, S. 159-260
- Schütze, Fritz (1981): Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In: Matthes, Joachim/Pfeiffenberg, Arno/Stosberg, Manfred (Hrsg.): Biographien in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Kolloquium am sozialwissenschaftlichen Forschungszentrum der Universität Erlangen-Nürnberg. Nürnberg: Verlag der Nürnberger Forschungsvereinigung, S. 67-156

- Schütze, Fritz (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, Eberhard (Hrsg.): Erzählforschung. Ein Symposium. Stuttgart: Metzler, S. 568-590
- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13 (1983) 3, S.283-293
- Schütze, Fritz (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, Martin/Robert, Günther (Hrsg.): Biographie und soziale Wirklichkeit. Neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart: Melzer, S. 78-117
- Schütze, Fritz (1987a): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien. Erzähltheoretische Grundlagen. Teil 1: Merkmale von Alltagserzählungen und was wir mit ihrer Hilfe erkennen können. Hagen: Fernuniversität Hagen
- Schütze, Fritz (1987b): Die Rolle der Sprache in der soziologischen Forschung. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): Soziolinguistik – Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft, Berlin und New York: De Gruyter, S. 413-431
- Schütze, Fritz (1992): Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession. In: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radke, Frank-Olaf (Hrsg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske und Budrich, S. 132-170
- Schütze, Fritz (1995): Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 116-157
- Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen. Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, Arno/Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 183-275
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriß. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1 (2000) 1, S. 49-96
- Schütze, Fritz (2001): Rätselhafte Stellen im narrativen Interview. In: Koller, Christoph/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Themenheft: Grundlagen theoretische Probleme qualitativer Sozialforschung von „Handlung, Kultur und Interpretation“, 10 (2001) 1, S. 12-18
- Schütze, Fritz (2002a): Supervision als ethischer Diskurs. In: Kraul, Margret/Marotzki, Winfried/Schweppe, Cornelia (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 135-165
- Schütze, Fritz (2002b): Das Konzept der sozialen Welt im symbolischen Interaktionismus und die Wissensorganisation in modernen Komplexgesellschaften. In: Keim, Inken; Kallmeyer, Werner (Hrsg.): Soziale Welten und kommunikative Stile. Festschrift für Werner Kallmeyer zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr, S. 57–83.

- Schütze, Fritz (2008): Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives: How to analyze autobiographical narrative interviews – Part one and two, European studies on inequalities and social cohesion Nr. 1-2, S.153-242, S. 243-298, Nr. 3-4, S. 6-77
- Schütze, Fritz (2012): Features of the state of „Real Socialism“ / „State Socialism“ as conditions for the unfolding of biographical identity.
- Schütze, Fritz (2013a): Alltägliche Kategorisierungs-, Typisierungs- und Klassifikationstätigkeit der Ärzte als abgekürzte professionelle Erkenntnis- und Vermittlungszuwendung. In: Herzberg, Heidrun/Seltrecht, Astrid (Hrsg.): Der soziale Körper. Interdisziplinäre Zugänge zur Leiblichkeit. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 227-290
- Schütze, Fritz (2013b): Sozialarbeit als professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse. In: Schwarz, Martin (Hrsg.): Universität Koblenz-Landau
- Schütze, Fritz (2014a): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Garz, Detlef (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind – Paradigmen der Entwicklung: Sozialisations-, Stufen- und biographische Theorien. Tagungsband. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Schütze, Fritz (2014b): Sozialarbeit als professionelles Handeln auf der Basis von Fallanalyse (bisher unveröffentlicht)
- Schütze, Fritz (o. J.): Artificial classifications: The phenomenology of imposed typifications and classifications in Real Socialism: a central means for the distortion of relationship between individual identity and collective order. Erscheint in einem von Elzbieta Halas herausgegebenen Sammelband über das Symposium: „Live World, Intersubjectivity and Culture. Contemporary Dilemmas. In Memoriam Richard Grathoff“
- Selltiz, Claire/Jahoda, Marie/Deutsch, Morton/Cook, Stuart W. (1972): Untersuchungsmethoden der Sozialforschung, Bd II. Neuwied und Darmstadt: Luchterhand
- SGB VIII (2012): Sozialgesetzbuch. Achtes Buch. Kinder- und Jugendhilfe. Neugefasst durch Bekanntmachung vom 11.09.2012. § 22. (Quelle: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbviii/22a.html> - Zugriff: 10.10.2013)
- Shibutani, Tamotsu (2000): Social Processes: An Introduction to Sociology. New York City, Nebraska und Shanghai: iUniverse
- Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? Beziehung zur Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Spieß, C. Katharina/Tietze, Wolfgang (2002): Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. Gründe, Anforderungen und Umsetzungsüberlegungen für ein Gütesiegel. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 5 (2002) 1, S. 139-162
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2012): Kindertagesbetreuung in Deutschland 2012. Wiesbaden
- Statistisches Jahrbuch der DDR (1990). Ost-Berlin: VEB Deutscher Zentralverlag
- Stegbauer, Christian (2008): Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie. Ein neues Paradigma in den Sozialwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften



- Steinke, Ines (2000): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt, S. 319-331
- Stock, Manfred/Wernet, Andreas (Hrsg.): Hochschule und Profession. In: Die Hochschule – Journal für Wissenschaft und Bildung, 14 (2005) 1
- Strätz, Rainer (2010): Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule. Administrative Vorgaben und praktische Erfahrungen. In: Diller, Angelika/Leu, Hans Rudolf/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Wie viel Schule verträgt der Kindergarten? Annäherung zweier Lernwelten. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 63-72
- Strauss, Anselm L. (1968): Spiegel und Masken. Die Suche nach der Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Strauss, Anselm L. (1987): Qualitative analysis for social scientists. Cambridge: University Press. (dt. 1994): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink
- Strauss, Anselm L. (1991): A social world perspective. In: Strauss, Anselm L.: Creating sociological awareness. Collective images and symbolic representation. New Brunswick and London: Transaction books
- Strauss, Anselm L. (1998): Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. 2. Auflage, München: Fink UTB Wissenschaft
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Strauss, Anselm L./Fagerhaugh, Shizuko/Suczek, Babara/Wiener, Carolyn (1985): Social organization of medical work. Chicago und London: University of Chicago Press
- Sylva, Kathy/Melhuish, Edward/Sammons, Pam/Siraj-Blatchford, Iram/Taggart, Brenda/Elliot, Karen (2003): The effective provision of pre-school education (EPPE) Project – Findings from the pre-school period. Research Brief No. RBX15-03. (Quelle: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RBX15-03.pdf> - Zugriff: 19.10.2009)
- Tent, Lothar (2001): Schulreife und Schulfähigkeit. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 607-615
- Textor, Martin R. (2008): Erziehungs- und Bildungspläne. (Quelle: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/beb.html> - Zugriff: 20.08.2013)
- Thiersch, Renate/Höltershinken, Dieter/Neumann, Karl (Hrsg.) (1999): Die Ausbildung der Erzieherin. Weinheim und München: Juventa
- Thole, Werner/Cloos, Peter (2006): Akademisierung des Personals für die Handlungsfelder der „Pädagogik der Kindheit“. Zur Implementierung kindheitspädagogischer Studiengänge an Universitäten. In: Diller, Angelika/Rauschenbach, Thomas: Qualifizierung für die Erzieherinnenausbildung. DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, Band 4, München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 44-77

- Thüringer Fachschulordnung (ThürFSO) (2004): vom 3. Februar 2004. (Quelle: [http://landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/dh2/page/bsthueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit\\_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-FSOFSchulOTH2004rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint](http://landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/dh2/page/bsthueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=0&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtreeTOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-FSOFSchulOTH2004rahmen&doc.part=R&toc.poskey=#focuspoint) - Zugriff: 20.08.2014)
- Thüringer Kultusministerium (1991): Rahmenlehrplan für die Anpassungsfortbildung zum staatlich anerkannten Erzieher entsprechend Vereinbarung der Kultusministerkonferenz vom 14.06.1991 in der Fassung vom 27.01.1995. Erfurt
- Thüringer Kultusministerium (1994): Bayerischer Lehrplan gültig bis 2001
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2008): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre. Weimar und Berlin: Verlag das Netz
- ThürKitaG (2005): Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz vom 16.12.2005. Geändert 04.05.2010. § 6. (Quelle: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/neufassung\\_th\\_Gesetz\\_rkitag\\_04052010\\_2.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/download/neufassung_th_Gesetz_rkitag_04052010_2.pdf) - Zugriff: 10.10.2013)
- Thür. Schulgesetz (2003): Thüringer Schulgesetz vom 06.08.1993 in der Fassung vom 30.04.2003. Geändert am 31.01.2013. § 2 Abs 4. (Quelle: <http://tlvwa.thueringen.de/de/publikationen/pic/pubdownload1230.pdf> - Zugriff: 10.10.2013)
- Tietze, Wolfgang (2002): Qualitätskriterien und Qualitätsfeststellung - Implikationen der nationalen Qualitätsinitiative für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern (Teilprojekt I und II) In: Fthenakis, Wassilios E./Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Ausbildungsqualität. Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz, S. 279-287
- Tietze, Wolfgang (2004): Notwendigkeit und Perspektiven von Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in Kindertageseinrichtungen. In: Wehrmann, Ilse (Hrsg.): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel und Berlin, Beltz, S. 406-419
- Tietze, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied und Berlin: Luchterhand
- Tietze, Wolfgang/Schuster, Käthe-Maria/Roßbach, Hans-Günther (1997): Kindergarten-Einschätz-Skala (KES). Deutsche Fassung der early childhood environment rating scale: Harms, Thelma/Clifford, Richard M., Neuwied, Krieffel und Berlin: Luchterhand
- Tietze, Wolfgang/Viernickel, Susanne (Hrsg.) (2003): Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder. Ein nationaler Kriterienkatalog. Weinheim, Basel und Berlin: Beltz
- Verfassung der DDR (1974): Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 6. April 1968 in der Fassung des Gesetzes zur Ergänzung und Änderung der Verfassung der Deutschen Demokratischen Republik vom 7. Oktober 1974. Artikel 25. Berlin
- Viernickel, Susanne (2008): Reformmodelle für die Ausbildung des frühpädagogischen Fachpersonals. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, (2008) Sonderheft 11, S. 123-138

- Waßermann, Günter (1994): Veränderung einer Ausbildung/Beispiel Berlin. In: Doye, Götz: Evangelische Kindertagesstätten in Ostdeutschland. Kontinuität – Neuanfang – Übernahme – Trägerwechsel – eigenes Profil. Materialien und Berichte Nr. 8, Münster: Comenius – Institut, S. 57-73
- Waterkamp, Dietmar (1987): Handbuch zum Bildungswesen der DDR. In: Rauschenbach, Thomas/Behrer, Karin/Knauer, Detlef (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim und München: Juventa
- Weber, Max (1963): Die Protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck), S. 1-206
- Weber, Max (1964): Wirtschaft und Gesellschaft. Band 1 und Band 2, Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck)
- Weckwerth, Lothar (1961): Die Entwicklung des Kindergartens und der Vorschulpädagogik in der DDR. In: Boldemann, Otto (Hrsg.): Die Entwicklung des Kindergartens in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg. Berlin, S. 252-263
- Wehrmann, Ilse (Hrsg.) (2004): Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim, Basel und Berlin, Beltz
- Wensierski, Hans-Jürgen von (1994): Mit uns zieht die alte Zeit. Biographie und Lebenswelt junger DDR- Bürger im Umbruch. Opladen: Leske und Budrich
- Weymann, Ansgar (Hrsg.): Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1976): Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindeforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung. München: Fink
- Wieken, Klaus (1974): Die schriftliche Befragung. In: Koolwijk, Jürgen van/Wieken-Mayser, Maria (Hrsg.): Techniken der empirischen Sozialforschung. Bd.4: Erhebungsmethoden: Die Befragung. München und Wien: Oldenbourg, S. 146-161
- Wilderspin, Samuel (1826): Über die frühzeitige Erziehung der Kinder und die englischen Klein-Kinder- Schulen, oder Bemerkungen über die Wichtigkeit, die kleinen Kinder der Armen von anderthalb bis sieben Jahren zu erziehen“. Wien: Gerold
- Wildgruber, Andreas/Nagel, Bernhard (2007): Das aktuelle Stichwort: Neue Hochschulstudiengänge. In: Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 12 (2007) 1/2, S. 5-10
- Winter, Felix (2010): Leistungsbewertung. Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Grundlagen der Schulpädagogik, Band 49, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview (26 Absätze): In: Forum Qualitative Sozialforschung (Online-Journal), 1(1): (Quelle: <http://www.qualitative-research.net/fqs> - Zugriff: 28.09.2009)
- World-Vision (Hrsg.) (2007): Kinder in Deutschland 2007. Frankfurt am Main: Fischer
- Zapf, Wolfgang (1994): Die Transformation in der ehemaligen DDR und die soziologische Theorie der Modernisierung. In: Berliner Journal für Soziologie, 4 (1994) 3, S. 295-305

- Zapf, Wolfgang (1995): Modernisierungstheorien in der Transformationsforschung. In: Beyme, Klaus/Offe, Claus (Hrsg.): Politische Theorien in der Ära der Transformation. Politische Vierteljahresschrift, (1995) Sonderheft 26, 167-181
- Zeiger, Helga/Büchner, Peter/Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1996): Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit. Weinheim: Juventa
- Zinnecker, Jürgen/Silberstein, Reiner K. (Hrsg.) (1996): Kindheit in Deutschland. Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern. Weinheim: Juventa

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe und sie nicht schon als Dissertation oder als andere Prüfungsarbeit verwendet habe.

Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

## **Eidesstattliche Erklärung**

Hiermit erkläre ich an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und nur unter Zuhilfenahme der ausgewiesenen Hilfsmittel angefertigt habe und sie nicht schon als Dissertation oder als andere Prüfungsarbeit verwendet habe.

Sämtliche Stellen der Arbeit, die im Wortlaut oder dem Sinn nach anderen gedruckten oder im Internet verfügbaren Werken entnommen sind, habe ich durch genaue Quellenangaben kenntlich gemacht.

Ort, Datum

Unterschrift

## **Wissenschaftlicher Werdegang**

### **Maria Schmidt (1. und 2. Staatsexamen LA Gymnasien)**

Geburtsdatum: 11.05.1973

Geburtsort: Erfurt

Staatsangehörigkeit: deutsch

10/1995-02/2004	Studium der Philosophie, Politikwissenschaft, Soziologie und Erziehungswissenschaft für das Lehramt an Gymnasien an der FSU Jena;
03/2004	1. Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium in den Fächern Philosophie und Sozialkunde
09/2004-08/2006	Referendariat am Albert Schweitzer Gymnasium Erfurt
08/2006	2. Staatsexamen für das Lehramt am Gymnasium in den Fächern Philosophie und Sozialkunde
02/2008-12/2011	Promovendin an der FH Erfurt, Fakultät Angewandte Sozialwissenschaft
01/2011-02/2013	Wissenschaftliche Mitarbeiterin im vom BMBF geförderten Forschungsprojekt: „Den Übergang von der Kita zur Grundschule gemeinsam gestalten – eine Thüringer Bestandsaufnahme“ an der FH Erfurt
ab 2011	Mitarbeit im interdisziplinären Arbeitskreis „Forschungskindergarten“ der FH Erfurt
03/2012	Forschungsaufenthalt in Norwegen
09/2012-08/2013	Wissenschaftliche Mitarbeiterin mit besonderen Aufgaben (WbA) an der FH Erfurt, Fakultät Angewandte Sozialwissenschaft

09/2013-09/2015

Lehrtätigkeit an der FH Erfurt, Fakultät Angewandte Sozialwissenschaft

ab 10/2015

Vertretungsprofessorin für das Lehrgebiet „Sozialwissenschaften“ an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften an der FH Erfurt



## Wissenschaftlicher Werdegang

### Claudia Nürnberg M.A.

Geburtsdatum: 24.03.1979

Geburtsort: Leinefelde/Eichsfeld

Staatsangehörigkeit: deutsch

09/1999-03/2005	Studium Soziale Arbeit/Sozialpädagogik an der Fachhochschule Erfurt im Fachbereich Sozialwesen
03/2005	Diplom-Sozialarbeiterin/-Sozialpädagogin (FH)
04/2005-03/2007	Studium der Erziehungswissenschaft an der Universität Erfurt
04/2006-06/2006	Hospitationen in Einrichtungen des Elementarbereichs in Princeton/New Jersey und New York (USA)
03/2007	Magistra Artium (M.A.)
09/2007-09/2011	Promovendin an der FH Erfurt, Fakultät Angewandte Sozialwissenschaft
10/2007-07-2008	Freiberufliche Dozentin an der Universität Erfurt
01/2011-02/2013	Wissenschaftliche Mitarbeiterin im vom BMBF geförderten Forschungsprojekt: „Den Übergang von der Kita zur Grundschule gemeinsam gestalten – eine Thüringer Bestandsaufnahme“ an der FH Erfurt
03/2012	Forschungsaufenthalt in Norwegen
ab 2011	Mitarbeit im interdisziplinären Arbeitskreis „Forschungskindergarten“ der FH Erfurt

09/2012-08/2013	Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der FH Erfurt, Fakultät Angewandte Sozialwissenschaft
09/2013-09/2014	Vertretungsprofessorin für das Lehrgebiet „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften an der FH Erfurt
10/2014-08/2015	Lehrtätigkeit an der FH Erfurt, Fakultät Angewandte Sozialwissenschaft
ab 09/2015	Vertretungsprofessorin für das Fachgebiet Frühpädagogik/Kindheitspädagogik im Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung an der Hochschule Neubrandenburg