

Die „inferiore“ Arbeit der Erzieherinnen. Zu den verdeckten Dimensionen beruflicher Ungleichheit

*Annett Maiwald*¹

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht die vielschichtigen Ungleichheitsdimensionen im Feld der institutionellen Kleinkinderziehung. Angenommen wird, dass Aspekte des Inferioren mit dieser energieverbrauchenden, körperlichen Tätigkeit bis heute verbunden blieben. Diese eher impliziten und damit verdeckt bleibenden gesellschaftlichen Zuschreibungen haben vermutlich mit dem faktischen Anspruchscharakter von Erziehungsarbeit zu tun. Auf Grundlage eines theoretischen Struktur- und Handlungsmodells und von Fallanalysen zum Erzieherinnenberuf wird versucht, die geschlechtsspezifischen Ungleichheitsverhältnisse, denen zudem eine Bildungsungleichheitsproblematik eingeschrieben ist, material zu durchdringen. Hinter der Delegation dieser Arbeit an die Frauen (die Personalstatistik wird ausführlich diskutiert) verbergen sich weitere subtile Formen von Ungleichheit, die mit wissenschaftlicher Distanz, der normativen Verkennung der eigentlichen Kita-Wirklichkeit, der Konfrontation der Praxis mit Konzepten von „Bildung“ – letztlich mit der Dignität von Erziehungsarbeit zu tun haben.

Abstract: The contribution examines the complex dimensions of inequality in the field of early childhood education and care. It is assumed that aspects of inferiority have remained associated with this energizing, physical activity until now. These rather concealed social attributions probably have to do with the strained, demanding character of educational work. The gender-specific inequalities are discussed in material terms on the basis of a theoretical structural and action model and of case analyses on the occupation of kindergarten teachers. There is also a problem of educational inequality enrolled. The personnel statistics are discussed in detail. Behind the delegation of this work to women lie other subtle forms of inequality. They have to do with scientific distance, the normative misjudgment of the reality of day care centres, the confrontation of practice with concepts of “Bildung” – ultimately with the dignity of educational work.

¹ Dr. Annett Maiwald, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Soziologie, Bereich Bildungssoziologie, E-Mail: annett.maiwald@soziologie.uni-halle.de

1 Einleitung: Verborgene Arbeit

In der geschlechtsspezifischen Organisation der gesellschaftlichen Arbeitsteilung persistieren bis heute die „familialen und beruflichen Haushalts-, Erziehungs-, Betreuungs- und Pflegetätigkeiten“ als ein besonderes Spektrum der menschlichen Existenzerhaltung, für das traditionell die Frauen zuständig sind (Gerhard 2014: 70). Bei der kritischen Thematisierung, ja Skandalisierung dieser sozialen Tatbestände durch die Frauen- und Geschlechterforschung ging es auch immer darum, jene Arbeiten überhaupt aus der „Verborgeneheit“ hinauszuführen (Arendt 1960: 69), um auf ihre gesellschaftsreproduktive Funktion aufmerksam zu machen. Die historisch bis weit in die Antike zurückreichende Auffassung von der Verborgeneheit des privaten Haushalts, der Sphäre der Familie, in der diese Arbeit zunächst ausnahmslos geleistet wurde, hatte unmittelbar mit dem existentiellen und körperbezogenen Charakter der Tätigkeiten zu tun, die den Blicken der Öffentlichkeit entzogen bleiben sollten. Ihren Kern bildeten die Bereitstellung der Nahrung, das Gebären und Aufziehen der Kinder, die Versorgung der Alten und Kranken – das, was der Erhaltung des Einzelnen *und* dem Bestand der Gattung diene.²

Die *gesellschaftliche Bewertung* dieser Arbeit jedoch folgte den Prämissen der im politischen Leben der freien Bürger als anerkennungswürdig geltenden Werte; alle Arbeiten des Haushalts trugen daher inferiore Züge. Die „antike Verachtung der Lebensnotwendigkeiten“ (ebd.: 320) bezog sich vor allem auch darauf, durch die existentiellen Bedürfnisse *anderer* fortdauernd in Arbeitsabläufe und zu bestimmten Reaktionen gezwungen zu werden. Den Diktaten des elementaren sozialen Lebens in der eigenen Tätigkeit gehorchen zu müssen, machte die Inferiorität der Sorgearbeit aus. Augustin sprach unverhohlen von der „Bürde des tätigen Lebens, die die Pflicht der Nächstenliebe auferlege“ (ebd.). Und für Aristoteles schieden bei seiner Bestimmung der „Lebensweisen der Freiheit“ der Polis-Bürger von vornherein „alle Berufe aus, die dem Leben selbst und seiner Erhaltung dienten“ und bei denen die Arbeitenden nicht in jedem Augenblick „Herr ihrer Zeit“ waren (ebd.: 19).

Obgleich von den universellen Sorgetätigkeiten die Reproduktion der Gattung und die Bildung des Subjekts als allgemeines Systemproblem von Gesellschaften abhängt, konnte deren Vordringlichkeit jedoch „historisch noch niemals ihre gesellschaftliche Wertschätzung begründen“, noch konnten diejenigen, die sie leisteten, „eine gesellschaftliche Vorrangstellung beanspruchen“ (Apitzsch 2014: 143). Grundsätzlich ist für unser Thema, die Arbeit der Erzieherinnen³ unter Ungleichheitsperspektiven, jener alte widersprüchliche Zusammenhang von großem Interesse. Unsere Aufmerksamkeit richtet sich auf den Teil der Erziehung, der in modernen Gesellschaften als *Berufsarbeit in pädagogischen Organisationen* erbracht wird. Aspekte des Verborgenen und Inferioren blieben jedoch mit der besonderen Beschaffenheit dieser Arbeit (als Ganzes oder von einigen ihrer Bestandteile) bis heute verbunden – und zwar in einem

² Der folgende Beitrag entstand im Rahmen des DFG-Forschungsprojektes „Expansion der Hochschulbildung und Akademisierung der Beschäftigung“ (Förderkennzeichen: STO 499/6-2) (siehe dazu Stock et al. 2018).

³ Die Schreibweise des „i“ als Minuskel ist unter genderneutralen Formulierungsgeboten ungewöhnlich. Durch das erdrückend einseitige Gewicht der Berufsgeschichte jedoch fühlt sich die Autorin berechtigt, hier nur von Frauen zu sprechen, denen man diesen Beruf unter dem Signum ihrer „Mütterlichkeit“ übrig gelassen hatte (Rabe-Kleberg 2006). Sie werden nachträglich nicht ins Recht gesetzt, wenn nun kommentarlos zu der das Geschlecht unmarkiert lassenden Form übergegangen wird (der Frauenanteil in den Kitas wird gleich näher diskutiert). Ich verwende im weiteren Text die weibliche Form, die alle anderen Geschlechter miteinschließt.

veränderten, neuen Sinn, der im Folgenden näher betrachtet werden soll. Es zeigen sich darin, so die zunächst allgemein formulierte These, vertrackte Dimensionen geschlechtsspezifischer sozialer Ungleichheit, die für den Bereich der Kindertagesbetreuung, erstaunlicherweise auch unter dem aktuellen Fokus auf „Frühe Bildung“, kaum thematisiert werden.

Mit der veränderten Verborgenheit unter Organisationsbedingungen ist nicht das Innere des Kindergartens gemeint, das nun wie der private Haushalt dem Licht der Öffentlichkeit entzogen werden muss, sondern die Überlegungen konzentrieren sich auf den *Vollzug der Kleinkinderziehungsarbeit* in ihrem besonderen Anforderungscharakter. Konkrete objektive Tatbestände der Praxis im Kindergarten sind es, die auf bestimmte Weise ‚verborgen‘ bleiben, nachdem die Arbeit an andere abdelegiert wurde: Verdeckte Züge von Inferiorität haften den gesellschaftlichen Einschätzungen dieses Berufs, dem Sprechen und Schreiben darüber, implizit an – indem einerseits nicht offen ausgesprochen oder darüber hinweggegangen wird, was ihn realiter ausmacht oder indem er andererseits euphemisiert wird, was eine subtile, aber wirkmächtige Form von Ungleichheit generiert. Um etwaigen Missverständnissen oder Irritationen angesichts der Betonung eines „Inferioren“ zu begegnen, sei gesagt, dass es darum geht, gerade in bestimmten *typischen*, unverzichtbaren Arbeitselementen, denen mehr oder weniger versteckt ein minderwertiger Charakter zugeschrieben wird bzw. die darin keine Anerkennung finden, der *Dignität von Erziehungsarbeit* in Organisationen gewahrt zu werden.

Die eingangs genannten Charakteristika einer anhaltend enervierenden, exhaustiven psychisch-physischen Beanspruchung können bis heute für die karitativen Tätigkeiten gelten, die mit dem „arbeitenden Körper“ (Arendt 1960: 77) für die dringlichen, unabstellbaren (körperlichen) Bedürfnisse anderer Menschen in Permanenz erbracht werden – so auch für die Arbeit mit kleinen Kindern. Hier ist keineswegs nur an das Windelnwechseln, das Füttern oder an Waschprozedere v. a. im Krippenbereich gedacht, sondern der Prozess des Erziehens, der zu den „elementarsten und notwendigsten Tätigkeiten der Menschen-Gesellschaft“ gehört (Arendt 1994: 266), ergreift die Erzieherinnen weit mehr, als es z. B. das Handlungsrepertoire der Lehrerinnenrolle innerhalb der festen Rahmungen des Interaktionssystems des Unterrichts vorsieht. Die Kleinkinderziehung, darum geht es im Beitrag, erfordert eine körperliche Präsenz in der unmittelbaren face-to-face-Interaktion, um für die Kinder im vertrauten Kontakt unablässig als Ansprech- und Spielpartner zur Verfügung zu stehen. Dies bedeutet, die soziale Welt (nicht allein des Kindergartens) für das Kind nicht nur redend, sondern auch körperlich zu vergegenwärtigen – im Grunde genommen mit der eigenen Person den Sinn der Erziehung zu verbürgen. Die unmittelbare Involviertheit richtet sich andererseits größtenteils darauf, die Tagesabläufe zu sichern, beständig Ordnung herzustellen, Erlaubnisse oder Verbote zu erteilen, Streit zu schlichten, mithin die Bewegungen der Kinder in der Gruppe zu regulieren. Es wäre falsch, diese Daueranstrengung quasi nur als „geistige“ Beanspruchung zu sehen. Nicht vergessen werden darf, dass die Rolle des Kindergartenkindes in unseren gesellschaftlichen Vorstellungen noch vorsieht, dass die Kinder ihre Erzieherin körperlich „beanspruchen“ können – sie anzufassen, zu umarmen, zu drangsalieren usw. Dieser gesamte Arbeitsanforderungscharakter an *Erwachsene* ist unter den (pädagogischen) Berufen unique.

Präziser die Zusammenhänge zwischen Arbeit, Geschlecht und sozialer Ungleichheit bestimmen zu können, hängt in unserem Fall davon ab zu problematisieren, was „Kindertagesbetreuung“ tatsächlich bedeutet. Wenn Erkenntnisfortschritt nur über konkrete gegenstands-

aufschließende Analysen zu sichern ist, die „die Sache selbst zum Sprechen bringen“ (Oevermann 1983a: 234) und die Theoretisierung vorantreiben, so ist dies für die *materiale* Durchdringung von Ungleichheitsverhältnissen hoch relevant. Es wird damit auch der möglichen Gefahr begegnet, Fragen nach der geschlechtsspezifischen Verteilung der gesellschaftlichen (Sorge-) Arbeit theoretisch auf zu abstrakter Ebene zu behandeln. Machttheoretisch ansetzende Argumentationen können z. B. durch eine eingehende Analyse der Binnenverhältnisse von Arbeit weiter fundiert werden, indem in der Konzentration auf das praktische Handeln durchleuchtet wird, *was genau* hier an die Frauen delegiert wird, die vordringlich diese Arbeit in den Einrichtungen tun, und *was davon* gesellschaftlich kommuniziert wird.

Der Beitrag selbst fußt wiederum auf der materialen Grundlage eines handlungs- und interaktionsorientierten theoretischen Strukturmodells der Kleinkinderziehung und von Forschungsergebnissen, die in hermeneutisch-rekonstruktiven Fallanalysen zur Berufssozialisation von Erzieherinnen, zu Typiken der Praxis im Kindergarten als auch zu Akademisierungsprozessen in der Frühpädagogik (Maiwald 2018a und b, 2019) gewonnen wurden. Diese empirischen Befunde fundieren indirekt unsere Überlegungen, fließen selbst aber nur kurssorisch ein. Gegliedert ist der Beitrag folgendermaßen: Nach den einleitenden Worten zur Sorgearbeit ist für die nähere Betrachtung gegenwärtiger geschlechtsspezifischer Ungleichheitslagen zunächst die ausführliche Diskussion statistischer Zahlen zum Berufsfeld unerlässlich (Kapitel 2). Da die Strukturmerkmale des Kindergartens für die Beschaffenheit von Erziehungsarbeit konstitutiv sind, müssen jene strukturell bestimmten „inferioren“ Elemente, die mit sozialer Ungleichheit quasi legiert sind, aufgedeckt und eingehender diskutiert werden (Kapitel 3). Danach wird umrissen, wie sich aktuelle Professionsvorstellungen und Konzeptionen von „Früher Bildung“ zum phänomenalen Charakter der Erziehungsarbeit verhalten, was mit kurzen Fallbeispielen illustriert wird (Kapitel 4). Im Ausblick werden kurz Überlegungen dazu angestellt, wie sich die in der Praxis umzusetzenden Bildungsprogramme auf neue Ungleichheitsentwicklungen und berufliche Diversifizierungen auszuwirken vermögen.

2 Statistische Aufklärung über Kindertagesbetreuung und Erzieherinnenberuf

Wir beginnen unsere Vergegenwärtigung von Kleinkinderziehungsarbeit mit aussagekräftigen aktuellen Statistiken inklusive eigener relationaler Berechnungen. Es tut not, sich wiederholt anhand der blanken Zahlen zur Größe dieser Institution und zu den geschlechts- und altersbezogenen Beschäftigtenzahlen einschließlich deren Qualifikationsprofilen die Situation in diesem Berufsfeld intensiv vor Augen zu führen. Die seit geraumer Zeit verstärkt geführte, überaus notwendige Debatte um „Mehr Männer in Kitas“ (BMFSFJ 2010) kann mitunter vergessen lassen, dass es unverändert in ganz überwiegendem Maße *Frauen* sind, die in den Einrichtungen mit den Kindern umgehen. Der hohe Frauenanteil persistiert seit der beginnenden Institutionalisierung der Kleinkinderziehung zum Ende des 18. Jahrhunderts (Heinsohn 1974). Dieses Faktum liegt den Ausführungen als *status quo des Berufs* zugrunde, was nicht bedeutet, dass darüber hinweggegangen wird, im Gegenteil: Aufklärung über die Phänomenalität dieser Arbeit ist unverzichtbar, um alte und neue Ungleichheiten im Feld zu verstehen.

Im Jahr 2020 besuchten in Deutschland rd. 3,75 Millionen Kinder eine Kita. Der Betreuungsgrad bei den Drei- bis Sechsjährigen beträgt bundesweit rd. 93 Prozent, im U3-Bereich erfasst er mittlerweile ein Drittel bis über 60 Prozent der Kinder von ein bis drei Jahren, wobei die Betreuungsquoten bei den Zweijährigen vielerorts zwischen 80 bis 99 Prozent liegen (destatis 2020a, auch für alle folgenden aktuellen Zahlen). Die Personalstatistik von März 2020 weist 682.942 Beschäftigte in der Kindertagesbetreuung aus, der Zuwachs allein zum vorigen Jahr betrug rd. 30.000 Beschäftigte. Das Personal hat innerhalb eines Jahrzehnts von rd. 489.000 Beschäftigten im Jahr 2010 um fast 200.000 Arbeitskräfte zugenommen (destatis 2010). Damit entspricht die Zahl der Fachkräfte in den Kindertageseinrichtungen mittlerweile annähernd derjenigen aller allgemeinbildenden Schulen, von der Grundschule bis zum Gymnasium, in denen 2019/20 etwa 693.000 Lehrkräfte beschäftigt waren (destatis 2020b). Derzeit existieren rd. 32.300 Schulen und rd. 57.600 Kitas in Deutschland – ein Bereich sozialer Wirklichkeit, der jedoch im gesellschaftlichen Aufmerksamkeitsfokus merkwürdig invisibel bleibt und über dessen innere Welt kaum öffentlich kommuniziert wird. Auch die Corona-Krise hat nur rein äußerlich die „Systemrelevanz“ der Kindertagesbetreuung ins allgemeine Bewusstsein gehoben.

Die größte Beschäftigtengruppe in der Kindertagesbetreuung bilden die rd. 432.000 staatlich anerkannten Erzieherinnen, die über eine *sozialpädagogische Fachschulausbildung* verfügen, neben den rd. 90.000 Kinder- und Familienpflegerinnen und Sozialassistentinnen mit ca. zweijähriger berufsfachschulischer Ausbildung (z. T. mit Hauptschulabschluss). Der Anteil der ungenügend oder nicht fachspezifisch ausgebildeten Kräfte nimmt aufgrund der Expansion des Feldes und des großen Personalmangels weiter zu: 2019 waren dies 48.600 Beschäftigte mit pädagogischen Kurzausbildungen bzw. aus Gesundheits-, Büro- und Verwaltungsberufen oder mit sonstigen Berufsbildungsabschlüssen, davon verfügten rd. 14.300 über gar keine abgeschlossene Berufsausbildung (destatis 2019). 2020 waren dies bereits 52.400 Arbeitskräfte, davon 15.060 ohne beruflichen Abschluss. Zunehmend etablieren sich Zeitarbeitsfirmen, die im Zuge der Arbeitnehmerüberlassung Personal für die Aufrechterhaltung der Betreuung der Kinder bereitstellen; daneben erfolgten Rückgewinnungsaktionen z. B. von älteren Arbeitskräften, die das Feld bereits verlassen hatten.

Das schlagende Alleinstellungsmerkmal der Kindertagesbetreuung unter allen pädagogischen Bereichen ist ihr *dominanter Frauenanteil*. Im Feld sind derzeit rd. 634.500 Frauen und rd. 48.500 Männer beschäftigt, dies entspricht einem Verhältnis von 93,0 zu 7,0 Prozent. Den 417.000 Erzieherinnen, die das fachliche Fundament der Kindergartenarbeit bilden, stehen 25.700 Erzieher mit demselben Abschluss gegenüber, das Geschlechterverhältnis in dieser Hauptqualifikationsgruppe ist mit 94,2 Prozent gegenüber 5,8 Prozent noch mehr in Richtung der Frauen verschoben. Zudem ist die Kleinkinderziehung eine Domäne, die Gesellschaft und Politik den älteren oder weniger qualifizierten Frauen überlassen, die geringe Möglichkeiten haben, mit fortschreitendem Alter in weniger anstrengende Berufe zu wechseln und jahrzehntelang in diesem strapaziösen Beruf arbeiten. Im Jahr 2020 waren fast 40 Prozent der Fachkräfte älter als 45 Jahre, über 115.000 von ihnen sind zwischen 55 und 65 Jahre alt, das sind rd. 17 Prozent des Gesamtpersonals. Und mehr als 4.500 Frauen arbeiteten jenseits der 65 Jahre täglich in den Kitas, größtenteils in der unmittelbaren Gruppenarbeit mit den Kindern.

Demgegenüber ist im Hinblick auf die o. g. Kampagnen zur Gewinnung von Männern für die Kita-Arbeit und angesichts der niedrigen, durchweg einstelligen männlichen Beschäftigtenquoten in den berufsfachlichen und akademischen Qualifikationsgruppen eher der Befund alarmierend, dass unter den Kita-Arbeitskräften *ohne* abgeschlossene Berufsausbildung die Männer mit rd. 22 Prozent vertreten sind. Diese männlichen Arbeitskräfte stellen aktuell mit Abstand die jüngste Kita-Beschäftigtengruppe überhaupt dar. 86,4 Prozent von ihnen sind unter 20 bis 25 Jahre alt und das Durchschnittsalter liegt hier bei 21,5 Jahren, während der Altersdurchschnitt bei den Erzieherinnen bei 42,8 Jahren und in der weiblichen Gruppe ohne Abschluss bei rd. 27,1 Jahren liegt. Es sind also vor allem junge Männer vermutlich mit Hauptschul- oder ohne Schulabschluss, die keinen gelingenden Übergang ins Berufsbildungssystem fanden und ohne Ausbildungszertifikat derzeit recht schnell in den Kitas eingestellt werden. Immerhin entspricht diese ungelernte Gruppe von rd. 3.250 Männern zahlenmäßig in etwa den rd. 3.600 akademisch qualifizierten männlichen Fachkräften.

Was das Wesen der Kindergartenerziehung und ihren unmittelbaren Beanspruchungscharakter ausmacht und eben daher ihre geringe gesellschaftliche Reputation (weil sie vermutlich, trotz der angestregten Bildungsdiskurse seit PISA, mehr oder weniger untergründig im gesellschaftlichen und individuellen Vorstellungshorizont körperlicher, enervierender Arbeit verblieb), ist in weiteren nüchternen sozial- und bildungsstrukturellen Fakten implizit enthalten: Die Kindertagesbetreuung ist von jeher eine „akademikerfreie Zone“ (Rauschenbach/Schilling 2013: 107), die Erziehung der jüngsten Generation also scheinbar kein Feld der Kopfarbeit, um es einmal polemisch auszudrücken. Von den etwa 683.000 Beschäftigten verfügten 2020 rd. 39.000 über einen Hochschulabschluss, das sind 5,7 Prozent des Gesamtpersonals. Die Akademikerquote verharrt seit Jahren unter der Sechs-Prozent-Marke; in den 1970er Jahren, nach der ersten Bildungs- und Vorschulreform, lag sie nur bei 1-2 Prozent, in den 1990er Jahren bis 2000 stagnierte die Zahl bei rd. 2-3 Prozent (vgl. ebd.). Der aktuelle Akademikeranteil am männlichen Personal beträgt 7,5 Prozent; unter den weiblichen Beschäftigten sind 5,6 Prozent akademisch Qualifizierte.

Im Zuge der bundesdeutschen Bildungsreform Ende der 1960er Jahre kam es zu umfassenden Neugründungen von Universitäten und Hochschulen und insbesondere zur Einrichtung anwendungsbezogener Studiengänge im geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich, die seither Tausende junge Studieninteressierte anlockten, die sich durch diesen Bildungsaufstieg sehr gute Berufschancen in expandierenden pädagogisierten Feldern versprachen. Die Kindergärten, obwohl sie neben der Schule *das* pädagogische Kernhandlungsfeld par excellence darstellen, blieben von diesem Ansturm ausgenommen. Für die Dimension jener Indifferenz gegenüber dem Praxisort Kita muss man sich vergegenwärtigen, dass bis zur Umstellung auf die BA-/MA-Struktur ca. um das Jahr 2005 über 60.000 Absolventinnen aus den erziehungswissenschaftlichen Studiengängen an Universitäten hervorgegangen waren (vgl. Krüger/Rauschenbach 2004: 278). Kaum eine von ihnen war in der Kindertagesbetreuung gelandet. Im Jahr 2010 arbeiteten dort rd. 4.100 Diplom-Pädagoginnen (destatis 2010). Die Kindergärten sind demnach über 40 Jahre hinweg von einer äußerst marginalen Zahl an pädagogischen Uni-Absolventinnen als Berufsfeld ausgewählt worden. Auch 2020, nach 50 Jahren, lag ihr Personalanteil bei 1,3 Prozent (destatis 2020a). Das gleiche gilt für das Erfolgsmodell

der FH-Studiengänge der Sozialpädagogik/Sozialen Arbeit, die bis 2000 rd. 215.000 Absolventinnen hervorgebracht hatten (vgl. Krüger/Rauschenbach 2004: 278). Derzeit beenden jährlich ca. 15.000-17.500 BA/MA-Studentinnen ein solches Studium. Ihr Personalanteil in der politisch offiziell als sozialpädagogisches Feld bestimmten Kindertagesbetreuung beträgt aktuell 2,8 Prozent.

Den Sprung über die Drei-Prozent-Marke bei den akademischen Fachkräften bewirkten vor allem die Absolventinnen der vor 15 Jahren neu eingeführten FH-Bachelorstudiengänge der Früh-/Kindheitspädagogik. Hervorzuheben ist hier, dass nur etwa ein Drittel aller Absolventinnen überhaupt in jenes Arbeitsfeld einmündete (FKB 2019: 137, eigene Berechnungen), auf das „das Entwicklungsprojekt dieser Studiengänge“ „zuerst vordringlich abzielte: die Kindertageseinrichtungen“ (Maiwald 2019: 100) und dass ein Viertel dieser Berufsanfängerinnen das Feld spätestens nach fünf Jahren ganz verlässt (Fuchs-Rechlin et al. 2017). Kaum die Hälfte der Studentinnen äußert, dass es sich bei den Kitas um ihr Wunscharbeitsfeld handelt. Und von den Erzieherinnen, die zur beruflichen Weiterqualifizierung studierten, möchten nur 45 Prozent in die Kitas zurückkehren (vgl. Züchner et al. 2014: 38). Deutlich steht vor Augen, dass der dominanten geschlechtsspezifischen Ungleichheit in der Erziehungsarbeit zudem eine brisante Bildungsungleichheitsproblematik auf Seiten des Berufspersonals eingeschrieben ist, was zwei letzte Zahlen widerspiegeln: In der Kindertagesbetreuung mit rd. 683.000 Beschäftigten arbeiten derzeit 788 Männer, die einen pädagogischen Universitätsabschluss haben, 549 von ihnen sind direkt mit den Kindern in den Gruppen befasst.

Es hieße nun, einem *circulus vitiosus* aufzusitzen, wollte man das Zusammendenken von „Akademikerinnen“ und „Arbeit im Kindergarten“ generell mit dem Hinweis auf die Unangemessenheit dieser beruflichen Platzierung abtun. Angesichts der Kinderanalytiker z. B. kann eine quasi selbstverständlich erscheinende Minderwertigkeit des beruflichen Umgangs mit Kleinkindern für Absolventinnen akademischer Bildungsgänge schlechthin nicht angenommen werden. Allgemein ist hier zu sagen, dass es neben den großen Linien der Analyse entsprechender Macht- und Herrschaftsverhältnisse und den paradigmatisch vielfach anders gelagerten geschlechtertheoretischen Ansätzen soziologisch auch erklärungsbedürftig ist, *was* eine Arbeit gesellschaftlich zu *dirty work* macht – und so zur Quelle von Ungleichheit wird.

3 Strukturelle Elemente der institutionellen Kleinkinderziehung und ihr Arbeitscharakter

Wenn also unter dem Aspekt beruflicher Ungleichheit die Arbeit von Kindertherapeutin und Erzieherin inhaltlich gegenübergestellt wird, so zeigt sich das Kind durchaus als oszillierender Arbeitsgegenstand – was den unterschiedlichen „Expositionsgrad“ seiner Wirkungen in der Berufswelt betrifft. Es ist aber die besondere Handlungskonstellation der kollektiven Kleinkinderziehung, d. h. die dauerhafte unmittelbare Konfrontation mit kleinen Kindern unter Organisationsbedingungen, die in der Praxis potentiell herausfordernd und problematisch wird, wohingegen die Therapeutin im psychoanalytischen Setting, bei dem ihre wissenschaftliche Expertise temporär und in der Form von Deutungen gefragt ist, vom Zwang und Ansturm jener Lebensnotwendigkeiten und existentiellen Bedürfnisse weniger tangiert wird.

Es interessiert uns hier, auf welche Weise in den sozialitätsbezogenen und institutionellen Strukturen des Kindergartens Arbeit erbracht wird bzw. überhaupt erbracht werden kann. Die soziologische Wissensgenerierung zu den Anforderungen und zum Sinn von Erziehungsarbeit richtet sich auf die Phänomene ihrer Handlungs- und Interaktionsrealität unter jenen Bedingungen. Aus dem umfassenden Strukturmodell der Kleinkinderziehung⁴ führen wir einige basale Komponenten auf, die unseres Erachtens für die aufgeworfene gesellschaftliche Delegations- und Zuschreibungsproblematik der ‚Inferiorität‘ relevant sind – was aber, das ist entscheidend, nicht explizit geäußert wird und eher versteckt bleibt. Auch im wissenschaftlichen Diskurs zur Kindertagesbetreuung werden diese kaum benannt, geschweige denn als zentral für das pädagogische Handeln angesehen. Für den Bereich der Erziehung ist dies grundsätzlich nichts Neues. Adorno (1971) hatte äußerst klarsichtig auf die Ambivalenz gegenüber dem Lehrerberuf und auf die Zusammenhänge zwischen der gesellschaftlichen Delegation der schulischen ‚Zurichtungsarbeit‘ (Bourdieu) an die Lehrer und ihren *deshalb* tabuisierten Merkmalen hingewiesen. Ungleichheit entsteht im Feld der Kindertageseinrichtungen also auch durch die Unterschlagung gewisser Anteile der sozialen Wirklichkeit dieser Institution und derjenigen von Erziehungsarbeit.

Für die Erzieherinnen hingegen, das gilt es unbedingt für die Argumentationslogik des Beitrags zu beachten, besteht genau darin der Normalcharakter ihrer täglichen Erfahrungen von Arbeit im Kindergarten, die sie natürlich selbst nicht als inferior, minderwertig o. ä. betrachten, aber für die sie eben keine vollständige gesellschaftliche Aufmerksamkeit und Anerkennung erhalten – was nicht bedeutet, dass die Erzieherinnen bestimmte negative Entwicklungen, Verschlechterungen im Berufsalltag usw., die ihre Arbeit weiter erschweren, einfach goutieren (siehe Kapitel 4). Es geht uns daher um Explizitmachung, um „Benennung“ ihrer basalen Elemente (Bourdieu 1985: 23) und damit um „Veränderung der herrschenden Kategorien zur Wahrnehmung“ (ebd.: 18-19) dieser weitgehend von Frauen ausgeübten Tätigkeit. In diesem Sinne tragen die nachfolgenden Punkte strikten Aufzeigecharakter:

- Die institutionelle Kleinkinderziehung findet außerhalb der Familie in eigens dafür geschaffenen *Organisationen* statt. Es beginnt damit für das Kind nicht primär, wie in den Augen der Pädagogik, der frühkindliche Bildungsprozess, sondern mit seinem Eintritt in die Einrichtung unterliegt es unvermittelt der Organisationsratio. Den Erzieherinnen kommt vorrangig die Aufgabe zu, seine Einsozialisation und dann fortdauernd sein akzeptables regelgerechtes, diszipliniertes Verhalten und die Anpassung des kleinen Kindes an die Organisationsbedingungen, an das Reglement von Erlaubnissen, von Ge- und Verboten, an die festgesetzten Tagesabläufe usw. zu gewährleisten. Dieses unübersehbare Faktum der Erziehung (Luhmanns „Personenveränderung“) in, aber vor allem *für* die Organisation auch klar zu benennen, scheint jedoch unbotmäßig zu sein. Denn im aktuellen Diskurs wird die Rolle der Erzieherinnen nicht als „socialization agents“ (Maiwald 2018a: 146) verstanden, obgleich für das Kind das Hineinfinden in die erste verpflichtende Rolle des Kindergartenkindes nicht gleichsam ‚automatisch‘ vonstattengeht, sondern die institutionalisierten Erwartungsmuster an das kindliche Verhalten vor allem eben über die Erzie-

⁴ Die Strukturproblematik der berufsförmigen, kollektiven Kleinkinderziehung in der pädagogischen Organisation des Kindergartens ist ausführlich dargestellt in Maiwald 2018a, Kapitel 2, S. 95–106.

hungsarbeit – die täglichen Bestrebungen, Appelle, konkreten Einwirkungen der Erzieherinnen auf die Kinder – eingeübt werden. Die im Kindergarten ablaufenden Prozesse sind von einer Qualität *sui generis*, aber sie bestehen nicht allein in der kognitiven Entwicklung in unterschiedlichen Bildungsbereichen, auf die die Frühpädagogik mit ihren Didaktiken fokussiert, sondern sie „vermitteln den Insassen diejenige Erfahrung, wie es sich in einer Organisation lebt“ (ebd.: 858). In der Debatte um die Kindertagesbetreuung gälte es, dies generell zu benennen und nicht zu verleugnen bzw. den kindlichen Erfahrungen dieser sozialisatorischen Prozesse nicht einen minderen Stellenwert zuzumessen oder diese gar mit dem Verweis auf ‚Bildung‘ zu eskamotieren.

- Zur formellen Prozesslogik der Kindergartenerziehung gehört systematisch ein hoher Organisations- und Routinisierungsgrad der Arbeitsabläufe, zumal unter beengten räumlichen Verhältnissen in den Kitas mit mehr oder weniger umfassender Territorialkontrolle und dem Diktat von Zeitplänen zur Einhaltung des Tagesablaufs. Das berufliche Handeln der Erzieherinnen ist daher kontinuierlich herausgefordert, nicht ständig nur rigide Aktivitätsabbrüche und Spieleingriffe oder ein Rangieren der Kinder und wiederholte Ortswechsel wegen Platzmangels vollziehen zu müssen. Diese Seite der Kita-Realität, und dass darin zu einem nicht geringen Teil die Arbeitsanforderungen an Erzieherinnen bestehen, wird gleichwohl in den gesellschaftlichen Vorstellungen (vor allem auch in den elterlichen Erwartungen) kaum akzeptiert und eher verdrängt. Dementsprechend müsste sich die Anerkennung professioneller Arbeit aber gerade darauf richten, wenn den Erzieherinnen ein geschicktes Hindurchbalancieren der Kinder durch den Alltag und die Gestaltung fluider Abläufe gelingen.
- Das soziale Konstituens besteht für die Kleinkinderziehung als *Berufsarbeit* darin, dass die Erzieherinnen innerhalb ihrer beruflichen Rolle handeln und als Bezugspersonen für die Kinder prinzipiell *austauschbar* sind (die soziologische Kategorie der Rolle sollte ja genau diesen Tatbestand erfassen). Den Erzieherinnen stehen ihnen willkürlich zugeordnete kleine Kinder gegenüber, die im Zwei-Vier-Jahres-Turnus kommen und gehen, aber in neueren Gruppen- und Raumkonzepten auch sehr kurzzeitig wechseln können. Dass Kita-Arbeit darin besteht, mitunter auch auf mangelnder Erfahrungsbasis und in kaum ausreichender Zeit „irgendwie“ eine Beziehung zu Kindern herzustellen, für die die Erzieherinnen gleichwohl die einzigen Bezugspersonen und (im sozialitätskonstituierenden Sinne Meads) die „signifikanten Organisations-Anderen“ darstellen (Maiwald 2018a: 777), ist eine ebenfalls in dieser strukturellen Faktizität unterschlagene Anforderungsproblematik, zumal beruflich auch damit umzugehen ist, dass sich Kinder und Erzieherin fremd bleiben, sich nicht mögen usw. (Die gegenwärtig zirkulierenden Konzepte und Forschungen zur „Bindung“ thematisieren eher das Gegenteil.)
- Die Erzeugung und Aufrechterhaltung eines *konsistenten Interesses* an den „fremden Kindern“ (Heinsohn/Knieper 1974: 227) stellt eine große Herausforderung bei der Kindergartenerziehung dar. Angesichts jahrzehntelanger Erwerbstätigkeit wird eine Orientierung der Erzieherinnen an der Erhaltung ihrer Arbeitskraft, ein *strukturell induziertes* „Selbstschonungsinteresse“ (Heinsohn/Knieper 1975: 197) betont, das wiederum ein „erzieherisches Desinteresse“ nach sich zieht (Heinsohn/Knieper 1974: 215). Das Interesse an den Kindern wird von diesen Autoren dem Personal also nicht als naturwüchsiges Sorgemotiv oder

professionelles Ethos untergeschoben, sondern seine permanente Herstellung als Strukturproblem thematisiert, womit dieser Beruf vollständig ernst genommen und die von den Erzieherinnen zu erbringende Motivation eben nicht stillschweigend erwartet wird. Jene Momente werden aber aus der Professionalitätsdebatte ausgeschlossen. Dass es eine tägliche Herausforderung darstellt, sich dazu zu bringen, sich kleinen Kindern dauerhaft zuzuwenden (dies formulieren wir explizit so einfach), findet als *anspruchsvolle* berufliche Leistung kaum Anerkennung.

- Ein wesentliches, eigentlich das alles entscheidende Strukturmoment des Kindergartens besteht nun darin, dass die Kinder als relativ große *Masse*, als *Kollektiv* vorhanden sind, wohingegen für die (Früh-)Pädagogik in einer merkwürdig institutions- und realitätsabgewandten Idealisierung nach wie vor die Paargruppe als die klassische pädagogische Beziehung gilt, die die „pädagogische Ursituation“ (Bernfeld 1973: 58) kennzeichnet. Die Arbeit der Erzieherinnen ist aber substantiell von der dauernden Anwesenheit einer beträchtlichen Anzahl von kleinen Kindern dominiert, und es entsteht durch diese gleichzeitige Konfrontation ein Höchstmaß an situativer Kontingenz. Durch Fachkräftemangel und Unterfinanzierung des Feldes gehören überfüllte Gruppen und eine unzureichende personelle Besetzung seit Jahren zur Alltagsrealität der Kita-Praxis. Zur Beherrschung dieser *beruflichen Standardsituation* und um überhaupt Handlungssicherheit und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit aufrechterhalten zu können, werden strukturell induzierte spezifische Aktivitätsformen hervorgerufen, die sich in Kontrolle und Regulierung, in Versuchen der Lenkung und Leitung, in Abwehr und auf Distanzhalten der Kinder äußern (vgl. Maiwald 2018a: 139–140). Diese bilden ein ganzes Bündel an Wirklichkeitselementen des Arbeitsalltags, die aber in ihrer gewissen Unvermeidbarkeit nicht zugestanden bzw. angesichts der eingetretenen Wirkungen geringgeschätzt werden. Es werden sogar der häufig auftretende „Betriebscharakter“ der Abläufe in der Kita und die dadurch evozierten Handlungsweisen subjektiv den Erzieherinnen angekreidet.
- Die Verhaltenskontingenz und der Eigensinn kleiner Kinder bedingen es, dass die Interaktionssituation im Erziehungsberuf konstant durch eine voluntative Konfrontationsstellung von Erwachsenen und Kindern gekennzeichnet ist („dass der Wille des Erziehers dem Willen des Kindes nicht entspricht“, Bernfeld 1973: 55). Diese Problematik kann durch kooperative, aushandelnde Formen, durch Überreden oder, verstärkt durch Zeitdruck und Stress, auch durch Zwang oder Manipulation der Kinder bearbeitet werden, was konzeptionell und im öffentlichen Diskurs als Arbeitsmerkmal kaum systematische Beachtung findet.
- Der enorme kindliche Bedürfnisanspruch in diesem Alter macht körperliche und psychische Gefühls- und Zuwendungsarbeit notwendig, wie sie in kaum einem anderen Beruf in diesem Ausmaß erforderlich sind (Strauss et al. 1980). Die etablierten Arbeitsroutinen der Erzieherinnen treffen auf die existentiellen kindlichen Krisen, „a matter of life and death“ (Hughes 1976: 1). Insgesamt sind die kumulierenden Wirkungen von Anzahl, Alter und Entwicklungsstand der Kinder geeignet, aus der Kleinkinderziehung einen anstrengenden, kräftezehrenden, nervenbeanspruchenden Beruf werden zu lassen, der bei den Erzieherinnen größtmögliche Geduld und eine beständige Arbeit an den eigenen Emotionen und zur Regulierung der Affekte notwendig werden lässt (Hochschild 1979). Man müsste die Leistung der Frauen zuerst schlicht so beschreiben, dass sie uns, der Gesellschaft, die Kinder abnehmen und dafür „psychischen Aufwand – Verschleiß“ in Kauf nehmen und bereit

sind, selbst „einen Preis“ für die Entwicklung des Kindes zu zahlen (Heinsohn/Knieper 1975: 30). Zulliger sprach gar von „passivem Erleiden“ (1952: 76) und davon, dass der Erwachsene sich körperlich zur Verfügung stellen und etwas aushalten müsse. Alle diese Arbeitselemente bilden ein enormes berufliches Anforderungs- und Leistungsprofil, das die gesellschaftliche Wertschätzung potenzieren und den Status dieses Berufs wesentlich verbessern müsste. Es gehört zum Problemkomplex jener vertrackten, gesellschaftlich *ex post* projizierten „Inferiorität“, dass das Gegenteil der Fall ist – hieraus entspringen Ungleichheitsverhältnisse im Erziehungsberuf.

- Zuletzt gelangen wir zum typischen Wesensmerkmal des Kindes, seinem Spiel, dessen gesellschaftlicher Status im Zusammenhang mit dem Erziehungsberuf hoch ambivalent ist. Das Kind selbst gilt als „Spielmensch“ (Heinsohn/Knieper 1975: 30), aber der Erwachsene wird mit Inferiorität belegt, der *beruflich* „in eine Kinderwelt eingespannt ist“ (Adorno 1971: 79), wobei es ihm obliegt, das ist entscheidend, gemeinsam mit dem Kind spielen zu müssen („on the floor“) und sich dabei auf dessen Sinngebungen und auf sein infantiles Weltverständnis einzulassen. Das generelle Bemühen um Empathie und die körperlich-geistige Beanspruchung der Erzieherinnen durch Dauer-Involviertheit konnten bislang kaum Wertschätzung für sich reklamieren, auch wenn die enervierenden Wiederholungen kleiner Kinder, ihre „irrationalen“, wechselnden Spielideen, die schwer nachvollziehbaren kindlichen Verständnislogiken usw. die erwachsene Ratio und die Geduld strapazieren und bestimmte routinisierte Ordnungs- und Ablaufserwartungen permanent herausfordern, was alle Eltern aus eigener Erfahrung kennen. Den *beruflichen* Leistungen jedoch bleibt sachhaltige gesellschaftliche Anerkennung versagt, sondern sie rufen eher Geringschätzung hervor. Es gehört in jenen (in Analyse und Rekonstruktion komplizierten) rückprojizierenden Zirkel, dass man denjenigen, die sich beruflich den Kindern widmen, sich ihnen aussetzen, nun ihr ‚Spielen‘ als adulte regressive Exposition auslegen kann und damit die Gehalte ihrer Arbeit als inferior und wenig anspruchsvoll – so entfaltet gesellschaftliche Definitionsmacht ihre Wirkungen.⁵

4 Arbeit im Kindergarten zwischen Inferiorität und Bildung?

Durch unseren soziologischen Aufriss in Kapitel 2 und 3 wurde versucht, den Gegenstand der Kleinkinderziehung unter dem Fokus auf berufsspezifische Ungleichheiten material so aufzuschließen, dass Erziehungsarbeit in ihren quantitativ erfassbaren Faktizitäten und in Elementen ihrer tatsächlichen praktischen Beschaffenheit zu Tage tritt, bei denen wir vermuteten, wie soeben aufgezeigt, dass ihnen verdeckt bleibende Züge von Inferiorität anhaften. Arbeit im Stande der ‚Verborgenheit‘ finden wir auch in dem generellen Befund wieder, dass im Kontext der sozial- und beschäftigungspolitischen Vereinbarkeitsdebatten angemahnt wird, dass die

⁵ Erzieherinnen berichteten der Soziologin bei der empirischen Feldexploration wiederholt davon, Eltern hätten ihnen gegenüber am Morgen sinngemäß geäußert, dass sie es ja so gut hätten, sie könnten bei den Kindern bleiben und spielen, während sie selbst *zur Arbeit* müssten.

„ganz konkrete Care- und Sorgearbeit“ eher „unsichtbar“ zu werden scheint – zumal sie sich „delegieren lässt“ (Jurczyk 2010: 73, Hervorh. A. M.).

Wenn Wissenschaft nicht nur Ungleichheitsverhältnisse untersucht, sondern darüber hinaus angenommen wird, dass sie an der Verfasstheit symbolischer Kräfte- und Anerkennungsverhältnisse selbst unmittelbar beteiligt ist – indem sie „die herrschende Form des legitimen Diskurses darstellt“ (Bourdieu 1993: 253) – so ist es mithin entscheidend, *welches* Wissen über den Kindergarten einerseits innerhalb der scientific community generiert wird und die Deutungshoheit über den Gegenstand erlangt – was daran also überhaupt thematisch wird und was nicht. Und andererseits ist es von erheblicher Bedeutung, welches Wissen dann in andere gesellschaftliche Felder diffundiert und dort etwa für politische Entscheidungen Verwendung findet oder für die fachliche Diskussion zur Berufspraxis, z. B. in Form von Kita-Konzeptionen und Bildungsprogrammatiken, Relevanz erhält.

Der *wissenschaftliche Diskurs* zur Kindertagesbetreuung befindet sich „fest in der Hand von Frühpädagogik, Pädagogischer Psychologie und Entwicklungspsychologie“ (Honig 2011: 181), die den Standpunkt zum Kindergarten als „autorisierte Sprecher“ vertreten (Bourdieu 1985: 24). Und angesichts der Unübersehbarkeit und sozialen Bedeutung dieser Institution ist es eigentlich ein Paradoxon, dass demgegenüber der Kindergarten in der Soziologie, anders als die Schule, „nach wie vor nicht die Dignität eines theoretisch relevanten Sachverhalts“ genießt (Honig 2014: 33). Daher müssen die Forschungsdesiderate auch auf das möglicherweise darin versteckte wissenschaftliche Desinteresse oder auf eine kaum wissenschaftsintern kommunizierte gegenstandsbezogene Indifferenz hin befragt werden – und zu klären wäre, inwieweit nicht damit weitere subtile Ungleichheitsdimensionen erzeugt werden.

Im aktuellen Diskurs von Frühpädagogik und evaluativer Bildungsforschung kreisen die Vorschläge um die Leitbegriffe „Frühkindliche Bildung“ und „Professionalisierung“ (KMK 2004; Balluseck 2008; Stamm/Edelmann 2013). Ausdrücke mit dem Wortstamm *professio-* bzw. mit *Bildung-* haben einen hegemonialen semantischen Status erlangt, wenn Beruf und Kita-Praxis thematisiert werden, was unter sozialwissenschaftlicher Perspektive zu Differenzierungs- und Präzisionsverlusten führt. Die Konzepte gehen per se von Bildung bzw. fortwährendem Lernen aus; im Zentrum stehen spätestens seit PISA der kindliche Kompetenzerwerb und derjenige der Fachkräfte (Fröhlich-Gildhoff et al. 2011; Anders 2012).

Die frühpädagogischen Modelle, die normatives handlungsanleitendes Wissen zur Verfügung stellen sollen, dispensieren sich dabei eigentümlich von der Inblicknahme der Praxisrealität. Sie generieren über „Variablen prädeterminierter outcomes“ (Honig 2011: 193), über abstrakte Prämissen von Professionalität und über finalisierte bildungsökonomische Größen eine begriffliche Vorstellung von ihr. Der frühpädagogische Diskurs verfehlt die Praxis, die er normiert, in der Grundstruktur ihrer sozialen Abläufe: „er kennt sie nicht“ (ebd.). Die Messdaten gelangen an die Kindergartenerziehung als Prozess *in situ* nicht heran. Und die Konzepte beladen die Praxis mit Bildungsansprüchen und die Erzieherinnen mit Verhaltensanforderungen, wonach diese sich im professionalisierten Alltag vor allem der Beobachtung einzelner Kinder und der Dokumentation der Fälle widmen sollen, Vorstellungen, die zu den objektiven Handlungsmöglichkeiten und praktischen Notwendigkeiten, unabhängig von den subjektiven Motivationen der Akteure, inkongruent, gar widersprüchlich werden.

Vor allem aber, und das ist für das Ungleichheitsthema entscheidend, geraten diejenigen Wissenschaftspositionen, die die offiziell legitimierte Sichtweise auf den Kindergarten vertreten, zur Wirklichkeit der Praxis und zum Beanspruchungscharakter von Erziehungsarbeit in ein „ungleiches“ Verhältnis. Die „objektivierten Repräsentationen“ (Bourdieu 1985: 20), die die gesellschaftlichen Erwartungen prägen, repräsentieren nicht mehr die soziale Lage und die Interessen der eigentlichen Akteure: der Erzieherinnen. Exemplarisch wird eine Interviewpassage aus dem o. g. empirischen Forschungskontext angeführt, die in medias res der Problematik geht und eindrücklicher kaum sein könnte:

„Also bei uns sinds fünfzehn inner Gruppe und man ist aber meistens alleine mit denen. das sind **fünfzehn** Kinder in der Gruppe (.) und dann ham die Erzieher immer noch dieses Aufgedrückte; ihr müsst nachm Bildungsprogramm arbeiten, wir werden **evaluiert**; (.) da wird gesagt, ihr sollt dokumentieren, ihr sollt das machen, ihr sollt das machen, ihr sollt das machen, ihr sollt Projekte machen; (.) und äh der Alltag; der sieht aber wirklich so aus, wir stehn ne halbe Stunde mehrmals am Tag auf der Toilette und organisieren den Toiletten-gang irgendwie so, weil da sind dreißich Kinder in einem Trakt und die teilen sich drei Toiletten. (2) und dann solln die sich die Zähne putzen und das is der Alltag. das is nich äh Bildung, also ne? so dass da, (.) da passt das Bildungsprogramm manchmal nich mehr dazwischen. also auch dieser ganze Anspruch, der passt irgendwie nich mehr dazwischen.“⁶
(Gruppenerzieherin, Kita Großstadt West, kommunaler Träger, Mai 2017)

Der Beitrag sollte nicht darstellen, wie sich Erziehung in all ihren strukturverarbeitenden empirischen Phänomenen entfaltet, dies wurde an anderer Stelle ausgeführt (Maiwald 2018a: 419–814; 2019: 102–104). Unsere Frage war, wie differenziert das Erziehungshandeln im Diskurs zur Kindertagesbetreuung diskutiert wird und ob sich hierin Ungleichheitsverhältnisse implizit Ausdruck verschaffen. Aus der Interviewsequenz treten bereits deutlich Elemente des Kapitels 3 hervor, die die tatsächliche Erziehungsarbeit ausmachen (restriktive Rahmenbedingungen, Orts- und Zeitdiktate, Dominanz elementarer Notwendigkeiten, Dirigieren der Kindermassen). Sie bestätigen die soziologische Analyse, die eine Nähe zur „Wahrheit der sozialen Welt“ (Bourdieu 1985: 22) des Kindergartens prätendiert. Das o. g. *autorisierte Sprechen* hingegen ist nach Bourdieu mit der Machtchance zur „Euphemisierung“ ausgestattet (Bourdieu 1993: 133). Er formulierte scharf, dass der „euphemisierte Diskurs“ „symbolische Gewalt“ ausübt“ (ebd.: 132) und als „Instrument der Zensur“ fungiert (ebd.: 133). So wird das ausgeschlossen, was über die Arbeit der Erzieherinnen und die Situation im Kindergarten „sehr wohl und fast allzu leicht gesagt werden könnte, aber zensiert ist, also das Unnennbare“ (ebd.). Damit ist Adornos Tabu auch über dem Erziehungsberuf erreicht.

5 Ausblick: Die zweifache Dimension von dirty work

Die frühpädagogischen Professionalitätskonzepte wurden unter Nichtbeachtung oder im Verkennen der objektiven Strukturbedingungen entwickelt.⁷ Wenn zudem ein umfangreiches Wissen für die bildungspolitische Debatte zur Verfügung gestellt wurde, womit die Entschei-

⁶ Die Transkription erfolgte nach TiQ (Bohnsack 2007: 373). Zum Kurzverständnis: fett bedeutet: **laut** gesprochen, unterstrichen: betont gesprochen, die Zeichensetzung Komma, Semikolon, Punkt folgt der Intonation von steigend nach fallend, der Punkt (eins) bzw. die Zahlen in Klammern bedeuten die Pausenlänge in Sekunden.

⁷ Oevermann (1983b) spricht hier klar vom „strukturtheoretischen Defizit der Pädagogik“.

dungsträger nicht nur auf wissenschaftlicher Grundlage über die Sache aufgeklärt werden, sondern ihre Regierungsmaßnahmen durch wissenschaftliche Expertise legitimieren, sind es aber der sich weiter verschärfende Personalmangel und die chronische Unterfinanzierung des Feldes, die seiner propagierten Bedeutung faktisch zuwiderlaufen. In der Doppelgesichtigkeit von Bildungsrhetorik und der Unterlassung von Verbesserungsmaßnahmen offenbart sich der zwieschlächtige gesellschaftliche Charakter der Kleinkinderziehung.

Mit größter Dringlichkeit wird von den Erzieherinnen auf die problematische Personalsituation hingewiesen, auf die übervollen Gruppen nicht nur zu Randzeiten, auf das zu geringe Raumangebot, das unweigerlich Territorialkontrolle notwendig macht, auf die Zeitdikate durch forcierte Abläufe, die zum Herumdirigieren der vielen Kinder führen. Die Arbeit ist von der großen Anzahl kleiner Kinder faktisch so dominiert, dass konstatiert werden muss, die *conditio sine qua non* jeglicher pädagogischer Bemühungen im Kindergarten ist nicht die Anerkennung seines Gruppencharakters. Sondern sie besteht allein darin, ob in einer konkreten Situation eine bestimmte Kinderanzahl überschritten bzw. so wenig Personal vorhanden ist, dass die Interaktion mit den Kindern nur im Überwachungsmodus möglich ist bzw. das pädagogische Handeln einem Reiz-Reaktions-Schema folgt, um Unfälle zu verhindern. Erziehungsarbeit wird unter den prekären Verhältnissen zu *dirty work* heruntergebracht, so dass viele letztlich die Exit-Lösung aus dem Beruf wählen; die ersten sind hier die akademischen Arbeitskräfte mit den besten Berufschancen:

„Und der erste Bruch kam dann als meine Kollegin, mit der ich eigentlich zu zweit in der Gruppe sein sollte, gegangen ist und ich eben zwölf Kinder allein hatte (.) andauernd. (2) und ich erinnere mich an Phasen, und das war nicht nur ein Tag (.) sondern das war dann über Wochen; dass wir zu dritt mit siebzehn Kindern waren. (2) und es hat sich nichts geändert nachdem ich gegangen bin. und es wurde immer gesagt, jetzt kommt Kollegin X (.) und wenn die kommt ist alles gut. (2) aber es hat sich nichts geändert; (.) und deswegen nehme ich an dass es ein vom Staat äh (.) anerkanntes Phänomen ist (2) anders kann ich es nicht beschreiben.“ „Also im Endeffekt ist es Kindeswohlgefährdung (.) und man kann wirklich nur froh sein, dass nichts passiert ist oder äh so wenig passiert ist.“ (Gruppenerzieherin/Frühpädagogin, privat-gewerblicher Kindergarten Großstadt Ost, Februar 2020)

Aber auch die ‚normale‘ Praxis der Erzieherinnen ist disponiert, auf eine bestimmte Weise zu *dirty work* zu werden: Wenn sich an den Faktor „Bildung“ die größtmögliche Anerkennung für den Beruf heftet und diese Konzeptionen von den Erzieherinnen prinzipiell befürwortet werden, so sind es zugleich bestimmte inhaltliche Parameter der professionellen Handlungsmodelle, die ihrer kollektiv geteilten Berufserfahrung systematisch zuwiderlaufen. Vor allem steht die Vorstellung von einer ko-konstruktiven Erzieherin-Kind-Beziehung dem Strukturtypus der Kollektiverziehung diametral entgegen, zudem sind zentrale neue Arbeitsaufgaben wie Einzelbeobachtung und Falldokumentation in die Organisationsabläufe der Gruppen schwer integrierbar. Die verbindlichen Pläne und die Erwartungen von Politik, Trägern, den Eltern an die Bildung in den Kitas lassen den Druck steigen. Der Berufsalltag wird in seiner phänomenalen Beschaffenheit, aber auch in seinem *Ergebnischarakter* durch die Anforderungen an pädagogische Qualität strapaziert. Durch die strukturellen Inkompatibilitäten muss die Praxis notwendig hinter die Professionalitäts- und Bildungsnormativa zurückfallen, die damit unintendiert eine permanente Entwertung der Erfahrung der Erzieherinnen hervorbringen – als ungenügende, mindere Leistung. Die *Alltagsrealität* gerät in Gefahr, als ‚schlechte‘ Praxis und

das mit den Strukturbedingungen notwendig operierende Erziehungshandeln als individuelles Abfallen von professionellen ‚Standards‘ beurteilt zu werden.

Die Bildungsprogrammatiken und Akademisierungskonzepte sind mithin geeignet, in der Praxis Wirkungen *gegen* die Erzieherinnen hervorzurufen und mögliche berufsdiversifizierende Ungleichheiten im Feld zu produzieren. Wenn die Einschätzung „mangelnder Bildung“ in den Kitas von akademischen Frühpädagoginnen als Begründung dafür herangezogen wird, dass sie aus dem Feld herausgehen und zukünftig lieber konzeptionell bzw. beratend tätig werden wollen (Maiwald 2018b), sind es aber indirekt die objektiven strukturellen, unhintergehbaren Bedingungen der Kleinkinderziehung, die sie damit negieren. Im Zusammenhang mit der Debatte um „Bildung“, die dem Erzieherinnenberuf eigentlich eine dauerhafte Statusaufwertung bringen soll, reproduzieren sich auf eine nicht einfach zu durchschauende und zu bestimmende Weise abermals Zuschreibungen gewisser inferiorer oder hier besser: subalternen Züge von Erziehungsarbeit. Vielleicht gelingt es langfristig, mit weiteren soziologischen Überlegungen in die „Produktion des common sense“, d. h. in die „Durchsetzung einer legitimen Sicht“ (Bourdieu 1985: 23) auf den Kindergarten einzugreifen.

Literatur

- Adorno, Theodor W. (1971): Tabus über dem Lehrberuf. In: *Erziehung zur Mündigkeit*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, 70–87.
- Anders, Yvonne (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Expertise im Auftrag des Aktionsrats Bildung. München.
- Apitzsch, Ursula (2014): Care in Alltag, Biographie und Gesellschaft. Über die Ent-Sorgung von Sorgearbeit und die unfertige Revolution im Geschlechterverhältnis. In: Aulenbacher, Brigitte; Dammayr, Maria (Hg.): *Für sich und andere sorgen. Krise und Zukunft von Care in der modernen Gesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 143–157.
- Arendt, Hannah (1994): Die Krise in der Erziehung. In: *Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen im politischen Denken I*. München: Piper, 255–276.
- Arendt, Hannah (1960): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München: Piper.
- Balluseck, Hildegard von (Hg.) (2008): *Professionalisierung der Frühpädagogik*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Bernfeld, Siegfried (1973): *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): *MEHR Männer in Kitas*. EFS-Modellprogramm. Berlin.
- Bohnsack, Ralf (2007): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Farmington Hills: Budrich.
- Bourdieu, Pierre (1993): *Soziologische Fragen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1985): Sozialer Raum und „Klassen“. *Leçon sur la leçon*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Destatis, Statistisches Bundesamt (2020a): *Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2020*. Wiesbaden.
- Destatis, Statistisches Bundesamt (2020b): *Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang, Schuljahr 2019/20*. In: *Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11, Reihe 1*. Wiesbaden.

- Destatis, Statistisches Bundesamt (2019): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2019. Wiesbaden.
- Destatis, Statistisches Bundesamt (2010): Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2010. Wiesbaden.
- FKB Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Nentwig-Gesemann, Iris; Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF-Expertise. München: DJI Verlag.
- Fuchs-Rechlin, Kirsten; Kammermeyer, Gisela; Roux, Susanna; Züchner, Ivo (Hg.) (2017): Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS.
- Gerhard, Uta (2014): Care als sozialpolitische Herausforderung moderner Gesellschaften. Das Konzept fürsorglicher Praxis in der europäischen Geschlechterforschung. In: Aulenbacher, Brigitte; Dammayr, Maria (Hg.): Für sich und andere sorgen. Krise und Zukunft von Care in der modernen Gesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 69–88.
- Heinsohn, Gunnar (1974): Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt/M.: Fischer.
- Heinsohn, Gunnar; Knieper, Barbara M. C. (1975): Theorie des Kindergartens und der Spielpädagogik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Heinsohn, Gunnar; Knieper, Rolf (1974): Theorie des Familienrechts. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Hochschild, Arlie Russel (1979): Emotion Work, Feeling Rules, and Social Structure. *American Journal of Sociology* 85 (3): 551–575.
- Honig, Michael-Sebastian (2014): Die funktionale Differenzierung zwischen Familie und Bildungssystem. In: Nave-Herz, Rosemarie (Hg.): Familiensoziologie. Berlin: De Gruyter, 27–41.
- Honig, Michael-Sebastian (2011): Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In: Wittmann, Svendy; Rauschenbach, Thomas; Leu, Hans R. (Hg.): Kinder in Deutschland. Weinheim, München: Juventa, 181–197.
- Hughes, Everett C. (1976): The Social Drama of Work. *Mid-American Review of Sociology* 1 (1): 1–7.
- Jurczyk, Karin (2010): Care in der Krise? Neue Fragen zu familialer Arbeit. In: Apitzsch, Ursula; Schmidbaur, Marianne (Hg.): Care und Migration. Opladen, Farmington Hills: Budrich, 59–76.
- KMK, Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Berlin.
- Krüger, Heinz-Herrmann; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2004): Pädagogen in Studium und Beruf. Empirische Bilanzen und Zwischenperspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maiwald, Annett (2019): Akademisierung der Kleinkinderziehung. Frühpädagogische Hochschulausbildung und Praxis der Kindertagesbetreuung. *die hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung* 2/2019: 91–108.
- Maiwald, Annett (2018a): Erziehungsarbeit. Kindergarten aus soziologischer Perspektive. *Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, Bd. 73. Wiesbaden: Springer VS.
- Maiwald, Annett (2018b): Fallstudienbereich Frühpädagogik. In: Stock, Manfred; Maiwald, Annett; Matthies, Annemarie; Schubert, Christoph (2018): Akademisierung der Beschäftigung. Konzeption eines Forschungsprogramms und erste Befunde zu ausgewählten Fallstudienbereichen. Halle/S.: Der Hallesche Graureiher, Bd. 2018-3, 25–31.

- Oevermann, Ulrich (1983a): Zur Sache. Die Bedeutung von Adornos methodologischem Selbstverständnis für die Begründung einer materialen soziologischen Strukturanalyse. In: Friedeburg, Ludwig v.; Habermas, Jürgen (Hg.): Adorno-Konferenz 1983. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 234–289.
- Oevermann, Ulrich (1983b): Hermeneutische Sinnrekonstruktion: Als Therapie und Pädagogik missverstanden, oder: das notorische strukturtheoretische Defizit pädagogischer Wissenschaft. In: Garz, Detlef; Kraimer, Klaus (Hg.): Brauchen wir andere Forschungsmethoden? Frankfurt/M.: Scriptor, 113–155.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2006): Mütterlichkeit und Profession – oder: Mütterlichkeit, eine Achillesferse der Fachlichkeit? In: Diller, Angelika; Rauschenbach, Thomas (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? München: Verlag DJI, 95–110.
- Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias (2013): Die Akademisierungsfrage der Frühpädagogik und ihre Nebenwirkungen. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.): Konsens und Kontroversen. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 104–120.
- Stamm, Margit; Edelmann, Doris (Hg.) (2013): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Stock, Manfred; Maiwald, Annett; Matthies, Annemarie; Schubert, Christoph (2018): Akademisierung der Beschäftigung. Konzeption eines Forschungsprogramms und erste Befunde zu ausgewählten Fallstudienbereichen. Halle/S.: Der Hallesche Graureiher, Bd. 2018-3.
- Strauss, Anselm L.; Fagerhaugh, Shizuko; Suczek, Barbara; Wiener, Carolyn (1980): Gefühlsarbeit. Ein Beitrag zur Arbeits- und Berufssoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 32 (4): 629–651.
- Züchner, Ivo; Fuchs-Rechlin, Kirsten; Theisen, Christiane; Göttsche, Lorette; Bröring, Manfred (2014): Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen im Beruf. In: Hanssen, Kirsten et al. (Hg.): Arbeitsplatz Kita. Analysen zum Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. München, 31–46.
- Zulliger, Hans (1952): Heilende Kräfte im kindlichen Spiel. Eschborn: Klotz.

Kommentar zum Beitrag „Die ‚inferiore‘ Arbeit der Erzieherinnen. Zu den verdeckten Dimensionen beruflicher Ungleichheit“

Konstanze Senge¹

In dem Beitrag von Annett Maiwald werden die Gründe für die vergleichsweise schlechten Arbeitsbedingungen von Erzieherinnen diskutiert. Diese nämlich erfahren sie seit jeher trotz ihrer – neudeutsch – „Systemrelevanz“ sowie ihres direkten täglichen Kontaktes mit und prägenden Einflusses auf Kleinkinder. Diese Delegitimierung einerseits und das bisherige Desinteresse der soziologischen Ungleichheitsforschung andererseits sind für die Autorin erklärungsbedürftig. Die zentralen Gründe sieht die Verfasserin in dem Verhältnis von gesellschaftlichem Anspruch an die Erziehungsarbeit und faktischer Wirklichkeit der Erziehungsarbeit. Denn die alltägliche Praxis in den deutschen Kitas orientiert sich nur bedingt an Bildungs-idealen und -vorgaben, sondern ist häufig durch restriktive Rahmenbedingungen, personelle Engpässe und Zeitdiktate gekennzeichnet – gekoppelt mit einer belastenden Körperarbeit. Aufgrund dieser Situation fällt die Arbeit der Erzieherinnen strukturell hinter den Bildungs- und Professionalitätsnormativa, wie Maiwald schreibt, zurück. In der Folge ist die Erfahrung eines „beruflichen Scheiterns“ Alltag der Erzieherinnen und Grund für die Zuschreibung von „Inferiorität“. Dass es sich dabei natürlich nur um ein vermeintliches Scheitern handelt, da unter den hiesigen Bedingungen in den Kitas nicht anders gearbeitet werden kann, ändert nichts an der Zuschreibung von Inferiorität.

Die Autorin zeigt anschaulich, inwiefern die Berufsgruppe der Erzieherinnen benachteiligt wird und dass die arbeitssoziologische Genderforschung hier Nachholbedarf hat. Blickt man nun abschließend mit einer organisationssoziologischen Perspektive auf den äußerst interessanten Beitrag, fallen insbesondere eine Reihe organisationssoziologischer Fragen auf, welche darauf abzielen könnten, die Mechanismen der Verschleierung der tatsächlichen Praxis der Erziehungsarbeit aufzudecken: 1) Da ist zunächst die aus dem Neo-Institutionalismus motivierte klassische Unterscheidung von Formalitäts- und Aktivitätsstruktur, welche dazu beitragen kann, die Mythen einer rationalen und organisational koordinierten Kleinkinderziehung

¹ Dr. Konstanze Senge, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, E-Mail: konstanze.senge@soziologie.uni-halle.de

aufzudecken (Meyer/Rowan 1977). 2) Des Weiteren wäre danach zu fragen, ähnlich wie auch Hof in ihrem Kommentar schreibt, welche organisationalen Strukturen die Subjektivierung der Arbeitspraxis (starke körperliche Arbeit und die Nutzung von bislang nicht kalkulierend eingesetzten Persönlichkeitsfacetten) begünstigt (Neckel 2005). Zu denken wäre diesbezüglich an Stellenbeschreibungen und Evaluationspraktiken der Arbeit, die eben manches sichtbar machen und anderes, indem das Andere nicht beschrieben oder evaluiert wird, verdecken. Möglicherweise handelt es sich dabei um die hier im Interesse stehenden Belastungen der Erziehungsarbeit. Aber auch Tätigkeitsbeschreibungen erwähnen bislang nicht die Durchführung und damit auch Honorierung emotionaler Arbeit. 3) Darüber hinaus würden natürlich die Transfermechanismen interessieren, mittels derer die gesellschaftlichen Erwartungsnormativa der Erzieherinnenarbeit in die Organisation diffundieren (DiMaggio/Powell 1983). Aus diesem Grunde könnte die hier vorgestellte, eher professionssoziologische Forschung durch eine organisationssoziologische, ergänzende Perspektive zu einer weiteren Verdichtung der Ergebnisse führen und Mechanismen der Ungleichheitsreproduktion aufdecken.

Literatur

- DiMaggio, Paul J.; Powell, Woody W. (1983): The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review* 48: 147–160.
- Neckel, Sighard (2005): Emotion by design. Das Selbstmanagement der Gefühle als kulturelles Programm. *Berliner Journal für Soziologie* 15 (3): 419–430.
- Meyer, John W.; Rowan, Brian (1977): Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 83: 340–363.