Reflexion und wissenschaftliche Kontextualisierung der Arbeitstätigkeit in einer niedersächsischen Kindertageseinrichtung

Praktikumsbericht an der Universität Osnabrück im Wintersemester 2015/2016

Von Christoph Kairies

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 3

2. Relevantes Hintergrundwissen 3

2.1 Schule, Studium, Praktika 3

2.2 Arbeitsstelle 4

2.3 Pädagogische Tätigkeit 7

3. Reflexion zu ausgewählten Blickwinkeln und wissenschaftliche Kontextualisierung 9

3.1 Berufsorientierung 9

3.2 Allgemeine Zufriedenheit in der beruflichen Tätigkeit 12

3.3 Als Kindheitspädagoge in der Kita 18

4. Ergebnisse und Fazit 27

Literaturverzeichnis 29

1. Einleitung

Der vorliegende Bericht ist im Rahmen meines erziehungswissenschaftlichen Master-Studiums an der Universität Osnabrück, im Wintersemester 2015/2016 entstanden. Als Praktikumsbericht wurde dieser bei Professor Dr. Hilmar Hoffmann – dem für seinen Einsatz für die Veröffentlichung besonders zu danken ist – verfasst und nochmals überarbeitet und anonymisiert. Er bezieht sich thematisch auf meine zirka fünfjährige Tätigkeit als Erzieher in einer Kindertageseinrichtung in einer niedersächsischen Großstadt, die im Oktober 2015 endete. Zentrales Anliegen in diesem Rahmen ist die reflexive Bearbeitung und wissenschaftliche Kontextualisierung der eigenen Erfahrungen in dieser Zeit als pädagogische Fachkraft unter verschiedenen Gesichtspunkten. Dabei wird der Blick auf die Phasen der Berufsorientierung und des Berufseinstiegs und auf die Zufriedenheit im Beruf gerichtet sowie die Rolle als Kindheitspädagoge in der Einrichtung betrachtet.

Zu jedem dieser Blickwinkel erfolgt nach der Reflexion eigener Erfahrungen aus meiner Zeit als Kita-Erzieher eine Rückkopplung mit frühpädagogischen Forschungsarbeiten aus dem jeweiligen thematischen Kontext. Dadurch soll der Versuch ermöglicht werden, meine Erfahrungen und Sichtweisen über die Mikroebene hinaus einzuordnen und Hinweise zu erhalten, inwieweit sich diese von den empirischen Erkenntnissen unterscheiden oder identisch sind.

Zuvor werden im zweiten Punkt der Arbeit relevante Informationen zu meiner pädagogischen Ausbildung, der besagten Kindertageseinrichtung und der dortigen Arbeitstätigkeit als Erzieher ausgeführt, um die Reflexionen im dritten Punkt der Arbeit besser nachvollziehen zu können. Am Ende des Berichts werden die gewonnenen Erkenntnisse zusammengetragen und ein abschließendes Fazit gezogen.

2. Relevantes Hintergrundwissen

2.1. Schule, Studium, Praktika

Nach dem Abitur leiste ich meinen Zivildienst im Krankenhaus meiner Geburtsstadt Bernburg an der Saale ab. Bei der Entscheidung, in welcher Einrichtung ich als Zivildienstleistender arbeiten möchte, war der Bereich der frühkindlichen Bildung noch

kein Thema für mich. Das änderte sich in einem Jahr grundlegend (zu den Beweggründen siehe 3.1) und bei der Studienwahl war dieses Themenfeld das von mir favorisierte.

Ab dem Wintersemester 2007/2008 studierte ich an der Justus-Liebig-Universität Gießen den sechssemestrigen Bachelor-Studiengang ‚Bildung und Förderung in der Kindheit', der sich inhaltlich auf die kindliche Bildung im Alter von null bis zehn Jahren bezog. Das Studium gliederte sich in drei Bereiche: dem Kern-, Profil und Referenzfachbereich. Der Kernbereich umfasste erziehungswissenschaftliche Grundlagen und qualitative und quantitative Forschungsmetthoden. Aus dem Angebot des Profilbereichs wählte ich vor allem Veranstaltungen zu Heterogenität in früher Bildung und Erziehung, kindlichen Bildungsprozessen in verschiedener Akzentuierung, Sprachheilpädagogik und Qualitätsentwicklung. Im Referenzbereich – dem Veranstaltungsangebot anderer Studiengänge – fokussierte ich mich auf Psychologie, Elementardidaktik und Sportwissenschaft. Meine Bachelor-Thesis schrieb ich bei Professor Dr. Norbert Neuss unter dem Thema „Männer im Elementarbereich – Chancen und Risiken".

Praxisbezug ließ das Studium nur bedingt zu. Es waren zwei sechswöchige Praktika vorgesehen, die durch jeweils ein vor- und nachbereitendes Seminar begleitet und durch den Praktikumsbericht abgeschlossen wurden. Das erste Praktikum machte ich in einer altersgemischten Gruppe einer Kindertagesstätte, deren Kinder zwischen drei und fünf Jahre alt waren. Im zweiten Praktikum unterstütze ich in einer familienersetzenden Wohngruppe die pädagogischen Fachkräfte bei ihrer alltäglichen Arbeit mit den drei bis zwölfjährigen Kindern. Zusätzlich zum Studium war ich jeweils vier Wochen als Praktikant in einer Kita und einer Kinderkrippe tätig, um Praxiserfahrung zu sammeln und potenzielle Arbeitgeber kennenzulernen. Noch vor Studienbeginn machte ich zudem als Orientierung ein vierwöchiges Praktikum in einer Frühförderstelle.

2.2. Arbeitsstelle

Die Kindertageseinrichtung, in der ich fünf Jahre tätig war und hier anonymisiert darstelle, befindet sich auf dem Gelände einer Hochschule bzw. Universität in einer niedersächsischen Großstadt. Träger der Einrichtung ist ein eingetragener Verein. Es besteht eine Kooperation mit der Hochschule bzw. Universität, die vor allem durch die

Reservierung einer bestimmten Platzanzahl für Studierende und MitarbeiterInnen und durch Sachspenden (z. B. Spielgeräte für den Spielplatz) gekennzeichnet ist.
In der Einrichtung wurden zur Zeit meiner Arbeitstätigkeit zirka 50 Kinder betreut, die sich auf drei Gruppen verteilen. Die Gruppengröße der Krippengruppe beträgt zwölf Kinder im Alter von ein bis drei Jahren. Die beiden altersgemischten Gruppen, in denen Kinder zwischen zwei und sechs Jahren betreut werden, umfassen derzeit 18 Kinder. Die Einrichtung bietet für alle Kinder ein Ganztags-Angebot mit der Kernzeit von 8 bis 16 Uhr an. Sonderöffnungszeiten können von den Eltern gemäß der Vorgabe durch die Stadt hinzugebucht werden.
Der *Personalschlüssel* in der Krippengruppe ermöglicht, dass von den fünf ErzieherInnen, die hauptsächlich in Teilzeit arbeiten, zu den Hauptzeiten der Betreuungs- und Bildungsarbeit von 8:30 bis 12 Uhr meistens vier anwesend sind. In Krankheits- und Urlaubszeiten kann dies jedoch nicht immer realisiert werden. Zusätzlich bekommt das dortige pädagogische Personal in der Regel Unterstützung durch eine Person, die ein freiwilliges soziales Jahr in der Kita verbringt. In den altersgemischten Gruppen gibt es je Gruppe drei ErzieherInnen, die dort mit unterschiedlichem Stundenumfang beschäftigt sind. Konträr zur Krippengruppe wird das pädagogische Fachpersonal hier eher durch PraktikantInnen unterstützt als durch FSJ-ler. Die Eltern der Einrichtung bezahlen einen zusätzlichen Beitrag an die Einrichtung, um diesem Personalschlüssel ermöglichen zu können. Zusätzlich zu den Gruppen-ErzieherInnen gibt es noch eine einrichtungsinterne Springkraft, die flexibel zwischen den Gruppen wechseln kann und bei personellen Engpässen aushilft oder die pädagogische Arbeit unterstützt. Zum weiteren Personal der Einrichtung zu zählen ist die Leiterin, die für ihre Leitungsfunktion teilweise vom Gruppendienst freigestellt ist und die Köchin, die auch für hauswirtschaftliche Tätigkeiten (z. B. Wäsche waschen) zuständig ist.
Die *Räumlichkeiten* der Kita befinden sich in einem dreistöckigen Haus, das zur Einrichtung der Krippengruppe umgebaut wurde. Im Erdgeschoss befindet sich die Gruppenräume der Krippengruppe (Haupt-, Schlaf- /Kreativ- und Waschraum), sowie das Elterncafé, die Garderoben aller Gruppen und die Turnhalle. Im Obergeschoss sind die vier Gruppenräume der zwei altersgemischten Gruppen, ein Projektraum, ein Traumzimmer und die Küche. Das Dachgeschoss wurde 2010 zu einem großzügigen Mitarbeiterraum ausgebaut. Hier befindet sich zudem das Büro der Kita-Leitung und ein Materialraum. Zum Außengelände gehören zwei voneinander abgetrennte Spielplätze,

von denen einer mehrheitlich von der Krippengruppe, der andere hauptsächlich von den altersgemischten Gruppen genutzt wird.

Das *pädagogische Konzept* ist auf mehrere Schwerpunkte hin ausgerichtet, die hier kurz verdeutlicht werden sollen: Eingewöhnung, Familienarbeit, gesunde Ernährung, Musikangebot. Die *Eingewöhnung* orientiert sich am ‚Berliner Eingewöhnungsmodell' und zielt auf den Aufbau einer engen, tragfähigen Beziehung zu Kind und Eltern ab. Es wird nach einem BezugserzieherInnen-System gearbeitet, was bedeutetet, dass sich in der Zeit der Eingewöhnung ein/e ErzieherIn ganz dem neuen Kind und seinen Eltern widmet und in der Folgezeit AnsprechpartnerIn für die regelmäßigen Entwicklungsgespräche ist. Die Dauer der Eingewöhnung wird in Abstimmung mit den Eltern gemäß den Bedürfnissen des Kindes angepasst.

Insgesamt kommt der *Familienarbeit* in dieser Einrichtung eine große Bedeutung zu. Neben den bereits verdeutlichten Aspekten einer individuellen, engen Eingewöhnungszeit und den Elterngesprächen, die zur Aufnahme und Entwicklung des Kinder erfolgen, werden über die üblichen Festivitäten eines Kita-Jahres (Laternenfest, Weihnachtsfeier etc.) hinaus Kennenlern-Nachmittage am Kita-Jahresbeginn, gemeinsame Zeltwochenenden und Großelternnachmittage veranstaltet. Die Dokumentation der Entwicklung ihrer Kinder können Eltern (und Kinder selbst) über regelmäßige Aushänge und die geführten Portfolios verfolgen. Es werden aber auch bestimmte Erwartungen an die Eltern der Einrichtung mit der Annahme des Platzes für ihr Kind gerichtet. Jede Familie ist verpflichtet, in regelmäßigen Abständen einen Küchendienst abzuleisten und die Köchin bei der Zubereitung der frischen Verpflegung zu unterstützen. Darüber hinaus ist Mithilfe bei kurzfristigen handwerklichen oder organisatorischen Engpässen (z. B. Einkaufen, wenn die Köchin krank ist) durch die Eltern erwünscht.

Dem Schwerpunkt der *gesunden Ernährung* wird unter anderem durch die tägliche Bereitstellung von drei ausgewogenen, frischen Mahlzeiten (Frühstück, Mittag, Knuspern) Rechnung getragen. Der Einbezug der Kinder in die Vorbereitung der Mahlzeiten wird möglichst oft im Alltag gewährleistet.

Das *musikalische Angebot* in der Einrichtung wird durch eine Musikpädagogin unterstützt, die zweimal wöchentlich in die Kita kommt, um in den Gruppen ein Angebot durchzuführen und sie musikalisch im Alltag zu begleiten. Zudem wird sie in die Planung und Durchführung der pädagogischen Arbeit bei Festen miteinbezogen (z. B. Einübung eines musikalischen Theaterstücks).

Den MitarbeiterInnen steht in ihrer Wochenarbeitszeit eine Stunde ‚Verfügungszeit' zu, in der sie gruppenbezogenen Arbeiten oder eigenen Recherchen zu Arbeitsthemen fernab des Gruppengeschehens nachgehen können. Einmal wöchentlich findet der dreistündige Dienstbesprechungszeitraum statt, in dem entweder im Gruppen-Team oder im gesamten Team aktuelle Themen und Organisatorisches besprochen wird. Regelmäßig und kurzfristig nach Bedarf finden Supervisionen durch externe Personen statt, die die Entwicklung innerhalb der Einrichtung begleiten, Konflikte moderieren, die pädagogische Arbeit reflektieren oder neue Blickwinkel eröffnen.

2.3. Pädagogische Tätigkeit

Ich begann meine pädagogische Arbeit in der Kita im August 2010 und wurde auf einer Sozialassistenten-Stelle mit einem Stundenumfang von 25,25 in der neuen Krippengruppe angestellt, die ich in den folgenden fünf Jahren behalten sollte. Der Umfang meiner Arbeitszeit veränderte sich mehrfach in meiner beruflichen Tätigkeit in der Einrichtung, sodass ich insgesamt in einem Spektrum von 19,5 bis 37 Wochenstunden dort beschäftigt war. Diese Veränderungen resultierten einerseits aus persönlichen Motiven, wie dem Wunsch nach größerem Stundenumfang oder der Geburt meiner Tochter, waren andererseits auch von der Kita initiiert, beispielsweise durch Veränderungen in der Personalstruktur. Im Frühjahr und Sommer 2012 unterbrach ich meine Arbeitstätigkeit für eine viermonatige Elternzeit.

In den ersten Wochen der Arbeitstätigkeit lag der Fokus darauf, die Krippengruppe einzurichten, den pädagogischen Ablauf zu planen und als neues Team zusammenzufinden. Mit dem Start der Arbeit am Kind mussten sich in der Folge die Abläufe zwischen den KollegInnen einspielen und sich jeder in seiner neuen Rolle finden. Zu den *alltäglichen Aufgaben* in einer Krippengruppe gehörte während meiner gesamten Beschäftigungszeit zum einen die Mitarbeit und Durchführung von Bildungs- und Betreuungsaufgaben (z.B. Morgenkreise gestalten, Angebote durchführen) und zum anderen pflegerischen Tätigkeiten (z. B. Wickeln). Des Weiteren war die Durchführung und Moderation von Elterngesprächen, Elternabenden, Festen ein fester Bestandteil sowie die Dokumentation der kindlichen Entwicklung durch Aushänge und Portfolioarbeit. Die Begleitung der Kinder und Eltern in der Eingewöhnungsphase gehörte ebenso zu den ständigen Aufgaben von Anfang an. In der Kita wurde eine Aufteilung der Zuständigkeit für einzelne Bildungsbereiche in der pädagogischen Arbeit der Kita-Gruppe nach dem

‚Fachfrauen-Prinzip' vorgenommen. Ich übernahm für die Krippengruppe die Bildungsbereiche Bewegung und Wahrnehmung, was zur Folge hatte, dass ich mich theoretisch verstärkt damit auseinandersetzte, gezielte Angebote in diesem Bereich durchführte und die Raumgestaltung dahingehend reflektierte. Jeder der MitarbeiterInnen hatte zudem eine Zuständigkeit für einen bestimmten Bereich im Haus, den er in Ordnung und möglichst vollständig halten sollte. Da in der Kita eine flache Hierarchie und viel Partizipation der MitarbeiterInnen gelebt wurde, war ich bei allen planerischen und strategischen Entscheidungsprozessen innerhalb der Gruppe, aber auch die gesamte Kita betreffend stets eingebunden und wirkte daran mit.

Zu den *‚besonderen Aufgaben'*, die ich im Laufe meiner Arbeit in der Kita übernahm, zähle ich unter anderem die teilweise langfristige Übernahme von Gruppenleitungsfunktionen für die Krippengruppe. Dies wurde durch personelle Veränderungen notwendig und umfasste Tätigkeiten wie die Dienstplanerstellung, die gesamte Organisation aller Gruppenabläufe und die Abstimmung mit den anderen Kita-Gruppen. Ich übernahm auch die Betreuung von PraktikantInnen und MitarbeiterInnen in Teilzeitausbildung und organisierte und betreute Aktionstage, bei denen die Eltern handwerkliche Arbeiten in der Kita verrichteten. Auch vertrat ich die Kita-Gruppe mehrfach bei Vorstellungsgesprächen möglicher neuer KollegInnen und war direkt an den Auswahlprozessen beteiligt. Themenspezifische Ausarbeitungen und Vorstellung von relevanten pädagogischen Inhalten (z. B. über kindliches Spiel im zweiten und dritten Lebensjahr) im Kollegenkreis zähle ich ebenfalls zu den besonderen Aufgaben, wie die Vorstellung des Ernährungskonzeptes der Kita auf einer Netzwerktagung des kommunalen Gesundheitsdienstes über einen Vortrag und einen Info-Stand.

Für eine Tätigkeit als wissenschaftliche Hilfskraft an der Universität Osnabrück verließ ich die Kita im Oktober 2015 auf eigenen Wunsch. Bereits im April nahm ich dort das Master-Studium ‚Erziehungswissenschaft' auf und arbeitete im ersten Semester weiter halbtags in der Kita.

3. Reflexion zu ausgewählten Blickwinkeln und wissenschaftliche Kontextualisierung

3.1. Berufsorientierung

Reflexion

Der Anlass, der dazu führte, Kinder und Kindheit als interessantes Themenfeld überhaupt erst einmal wahrzunehmen, ist in meinem Falle konkret bestimmbar: Die Geburt meines ersten Neffen. Im Alter von 18 Jahren hatte ich in meinem familiären Umfeld zu ersten Mal die Gelegenheit, das Aufwachsen eines Kindes von Geburt an mitzuerleben, was für mich eine neue Situation darstellte und zahlreiche Fragen bei mir aufwarf: Wie soll ich mit ihm umgehen? Was braucht er? Wie entwickelt er sich? In diesem Zeitraum erwarb ich die Hochschulreife und leistete den Zivildienst in einem Krankenhaus ab, an dessen Ende ich mich intensiv mit meiner zukünftigen beruflichen Ausrichtung befasste. Die gefühlte riesige Entwicklung, die mein kleiner Neffe in diesem relativ kurzen Zeitraum machte, faszinierte mich sehr und als ich bei den Studienangeboten der Hochschulen auf die gerade erst entstandenen Bachelorstudiengänge zum Themenfeld frühkindliche Bildung stieß, zog ich zum ersten Mal die Möglichkeit in Betracht, meinen Berufsweg in diese Richtung zu lenken. Mein Praktikum in einer Frühförderstelle und die Zusage von der Justus-Liebig-Universität Gießen dort ‚Bildung und Förderung in der Kindheit' studieren zu können, waren für mich dann ausschlaggebend, diesen Weg einzuschlagen. Arbeitsmarktbezogene Motive wie Bezahlung oder Sicherheit einer Anstellung nach dem Studium standen bei den Überlegungen in diesem Kontext hinten an. Wichtig war mir vor allem ein Berufsfeld zu finden, das mich erfüllt und das ich als sinnstiftend und spannend ansehe. Eine ErzieherInnen-Ausbildung spielte bei meinen Überlegungen zu keinem Zeitpunkt eine Rolle und wurde von mir nicht als Alternative zu Studium in Betracht gezogen. Wäre ich nicht in Gießen angenommen worden, hätte ich wohl Soziale Arbeit als Bachelor studiert. Hierfür hatte ich ebenfalls eine Zusage erhalten. Meine Eltern und mein Freundeskreis reagierten wohlwollend auf meine Studienrichtung und ich kann mich an keine nennenswerten negativen Äußerungen diesbezüglich erinnern, im Gegenteil: Ein enger Schulfreund ging mit mir gemeinsam für das gleiche Studium nach Gießen.

Wissenschaftliche Einordnung

Oechsle et al. (2009: 13, 15, 55) stellen in der theoretischen Fundierung ihrer Längsschnittstudie ‚Abitur und was dann?' zu Berufs- und Studienwahlprozessen junger Männer und Frauen heraus, dass diese Entscheidungsprozesse von großer Komplexität geprägt sind und es eine Vielfalt von theoretischen Ansätzen zu diesem Forschungsgegenstand gibt. Weiterhin weisen Sie darauf hin, dass diesen differenten Theorien gemeinsam ist, dass sie den betrachteten Gegenstand als einen Prozess der individuellen Entwicklung und Situation der Entscheidung interpretieren, aber auch als gesellschaftliche Allokation (vgl. ebd.: 56). Um dies theoretisch erfassen zu können, bedürfe es somit der Berücksichtigung der individuellen Sicht und der „strukturelle[n] Seite des Arbeitsmarktes" (ebd.). Bezogen auf meinen Entscheidungsprozess kann – den Äußerungen von Oechsle et al. folgend – aus individueller Perspektive festgehalten werden, dass ich bei der Studienwahl vor allem meinem thematischen Interesse gefolgt bin und strukturelle Aspekte wie Prestige, Bezahlung, Sicherheit des zukünftigen Arbeitsfeldes nicht direkt auf meine Entscheidungsfindung eingewirkt haben. Dennoch hatten strukturelle Bedingungen durch die Implementierung der kindheitspädagogischen Studiengänge, die vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Debatte zur Akademisierung und Professionalisierung des Elementarbereichs vor allem im letzten Jahrzehnt entstanden (vgl. Altermann et al. 2015: 9), einen großen Einfluss auf mein Studienwahlverhalten. Ich hätte sicherlich auch ein Studienfach aus dem sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereich gewählt, jedoch wäre der weitere Berufsweg nicht zwangsläufig mit dem Elementarbereich in Berührung gekommen.

Bei der folgenden wissenschaftlichen Kontextualisierung hinsichtlich der Berufsorientierung von ErzieherInnen gilt es nach meinem Dafürhalten zu beachten, dass ich mich nicht direkt für den Beruf ErzieherIn entschieden habe, wie das im Vorfeld einer Ausbildungswahl hätte geschehen müssen, die ich aber nie in Erwägung gezogen hatte. Aus diesem Grund kann ein Vergleich mit ausgebildeten ErzieherInnen an dieser Stelle nur bedingt erfolgen. Er soll aber dennoch versucht werden.

In der Studie ‚Männliche Fachkräfte in Kindertagestätten' wurden aufgrund von 60 Interviews mit sich in der Ausbildung befindenden oder bereits im Arbeitsfeld tätigen ErzieherInnen vier Gruppen skizzenhaft typisiert, die sich auf den Berufszugang beziehen: Die „Unüberlegten", die „Überzeugten", die „berufsnahen Quereinsteiger und Quereinsteigerinnen" und die „berufsfernen Quereinsteiger und Quereinsteigerinnen"

(Cremers et al. 2010: 34, 38). Ich würde mich zu den ‚Überzeugten' zählen, da dieser Gruppe zugeschrieben wird, dass sie sich während der Schul-, FSJ- oder Zivildienstzeit für den Erzieherberuf (in meinem Falle die Studienrichtung) entscheidet. Für Männer in der Entscheidungsfindung wird die Bedeutung von „positiven Arbeitserfahrungen mit Kindern" (ebd.: 38) im familiären und institutionellen Rahmen hervorgehoben, welche sich auch in meinem Werdegang wiederfinden lassen, zum einen durch meinen Neffen als Auslöser des Interesses und zum anderen durch die durchweg positiven Praktikums-Erfahrungen vor und während des Studiums. Eine „berufsnahe Familienbiographie" (ebd.: 39) durch die Berufsausübung der Eltern im sozialen Feld, die die Studie mit vielen männlichen Erziehern fernab der Zuordnung zu den Zugangsgruppen verbindet, kann ich meinem Fall jedoch nicht erkennen (vgl. 34, 38f.)

Die Bedeutung des zuletzt genannten Aspektes wird durch Watermanns (2006: 3) kleine qualitative Interview-Studie ‚Erzieher - auch ein Beruf für Männer' mit 14 männlichen Auszubildenden und Erziehern relativiert, in der nur zwei Interviewte den Beruf der Eltern als eigene Motivation zur Berufswahlentscheidung angaben. Zudem sind nach Oechsle et al. (2009: 225) für den überwiegenden Teil der AbiturientInnen die Eltern kein berufsbezogenes Vorbild. Die Autoren gehen aber von einem elterlichen Einfluss aus, der direkt oder indirekt auf die Prozesse der Berufs- und Studienwahl der Jugendlichen einwirkt. Meinen Eltern würde ich – wie es Oechsle et al. für die überwiegende Zahl der Elternschaft vornimmt – einen „begleitenden Erziehungsstil" (2009: 221) zuschreiben, da sie mich ohne Wertung darin unterstützen, wofür ich mich interessierte.

Die in der bereits angeführten Untersuchung von Watermann befragten Erzieher berichten von einem breit gefächerten Spektrum an Reaktionen der Eltern und des Freundes- und Bekanntenkreises auf den Berufswunsch Erzieher, der von Unterstützung bis zu direkt stark abwertender Ablehnung reicht (vgl. 2006: 17). Die negativen Erfahrungen kann ich aufgrund meiner Erfahrungen zur Studienwahl nicht teilen, was wie ebenfalls angedeutet allerdings nicht mit einer Entscheidung zur Erzieher-Ausbildung gleichgesetzt werden kann. Vielmehr stand als Reaktion auf meine Studienwahl die Frage im Raum, welches Berufsfeld sich daran anschließend eröffnen würde.

3.2. Allgemeine Zufriedenheit in der beruflichen Tätigkeit

Reflexion

Bei den folgenden Gedankengängen rückt die erlebte Zufriedenheit in der Berufsausübung als pädagogische Fachkraft in das Zentrum der Betrachtungen. Spezifische Aspekte, die ich besonders stark mit meinem fachlichen Hintergrund verbunden sehe (bspw. Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten) werden im Gliederungspunkt 3.3 mit angeführt, obwohl sie thematisch auch an dieser Stelle hätten eingebracht werden können. Grundsätzlich sehe ich in der pädagogischen Arbeit mit Kindern im Alter von ein bis drei Jahren im Feld der Kindertageseinrichtungen eine fröhliche, spannende, aber auch fordernde berufliche Aufgabe. Fröhlich, weil es im Alltag viele schöne Dinge und Momente mit den Kindern zu erleben und zu entdecken gibt und es eine erfüllende Aufgabe ist, Kinder ein Stück auf ihrem Lebensweg begleiten zu dürfen. Spannend ist es zu erleben, wie einzigartig jedes Kind und seine Familie ist und dass jeder Tag meist neue, unvorhersehbare Bedingungen und Anregungen mit sich bringt, auf die es entsprechend zu reagieren gilt. Dieser Aspekt macht aber auch eine Facette aus, warum diese Arbeit auch sehr fordernd sein kann, weil sie viel Flexibilität, Geduld, Empathie, soziale und fachliche Kompetenzen von einem selbst einfordert.

Obwohl wir in der Einrichtung und vor allem in der Krippen-Gruppe einen sehr guten Personalschlüssel besitzen (siehe 2.2), bin ich in meiner dortigen Arbeitstätigkeit dennoch des Öfteren an meine Grenzen gestoßen. Zu Beginn war es nötig, meine pädagogischen Ansprüche und Vorstellungen an die Realität in der Praxis anzupassen. Durch die vielfältigen Eindrücke und Hintergrundinformationen aus dem Studium, was in frühkindlichen Bildungseinrichtungen alles für kindliche Bildungsprozesse angeregt und gefördert werden könnten bzw. sollten, war ich sehr bestrebt, diesen Anforderungen und zugleich auch den neuen, die die Praxis an mich stellte, möglichst gerecht zu werden und meine Zeit dort effektiv zu nutzen. Ich begann vor diesem Hintergrund aber festzustellen, dass in der alltäglichen pädagogischen Arbeit in dieser Altersgruppe hauptsächlich der Fokus darauf liegt, den Bedürfnissen der Kinder (und auch der Eltern) gerecht zu werden und sie als Gruppe gut organisiert durch den Tag zu führen. Dabei finden bereits vielfältigste elementare und bedeutende Bildungsprozesse statt, die von Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind. Das Durchführen von zielgerichteten Projekten, Angeboten zur Vertiefung kindlicher Interessen und Ermöglichung nachhaltiger Bildungsprozesse, was vor allem inhaltlich im Studium herausgestellt

wurde, spielte zwar auch eine Rolle in der Arbeit, aber insgesamt weitaus weniger als ich das vermutet und aus dem universitären Hintergrund heraus erwartet hätte. Das ist meines Erachtens nach vor allem auf die beschriebene Handlungsausrichtung des pädagogischen Personals zurückzuführen, das die Sicherung der grundlegenden Bedürfnisse nach Bindung und Sicherheit, Versorgung, Hygiene und einer anregenden Lernumgebung ins Zentrum stellt, ohne die das Gelingen von Bildungsprozessen jedweder Art in diesem Setting überhaupt nicht möglich wären. Dazu bedarf es in der U3-Altergruppe nach eigenen Erfahrungen eines klar strukturierten und ritualisierten Ablaufs, der dennoch notwendige individuelle Abweichungen zulässt. Unter Berücksichtigung der Ess- und Schlafzeiten bleibt darüber hinaus an einem Tag in der Kinderkrippe (in der Kernzeit von neun bis vierzehn Uhr) maximal zwei Stunden zur freien pädagogischen Ausgestaltung übrig, in denen gezielte und geplante Bildungsangebote stattfinden könnten. Alles unter der Voraussetzung, dass diese Zeit nicht durch anderen Termine, wie bspw. durch musikalische Frühförderung in der Einrichtung bereits vorverplant ist und die ErzieherIn-Kind-Relation dies auch in der konkreten Situation ermöglicht und nicht durch Krankheiten, Urlaub, Fortbildung, Abarbeitung anderen Aufgaben (z. B. Dokumentation, Elterngespräche) oder Vorbereitung der zahlreichen Feste im Kita Jahr derart erhöht wurde, dass der Rahmen für eine Gelingen einer vorbereiteten Aktion nicht mehr gewährleistet werden kann. Nach meinem Gefühl gab unter diesen Rahmenbedingungen relativ wenig pädagogischen Gestaltungsspielraum, da die Struktur des Tages nur sehr bedingt flexibel handhabbar ist, was sich in der täglichen Ausübung der Arbeit oft starr und als eine Abfolge von Routinen anfühlt. Die situative Rahmung in dieser Struktur und die Haltung des Fachpersonals sind dagegen die Aspekte, die maßgeblich gestaltet werden können und daher meines Erachtens auch pädagogisch fokussiert werden sollten.

Die längerfristige Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit ist unter den gegebenen Zeitressourcen im Alltag durchaus möglich, bedarf aber eines stetigen zeitintensiven Prozesses der Ideensammlung, fachlichen Fundierung und Abstimmung im Team der Gruppe, der oft unter den anderen ständigen planerischen Aufgaben (z. B. Feste, Elterngespräche) zu kurz kommt. Kleinere Erfolge in diesem Zusammenhang wurden in meiner Arbeitszeit häufig nur langsam und mühevoll erreicht und nicht selten durch Personalwechsel wieder in Frage gestellt oder ganz zunichtegemacht. Dadurch, dass es aus verschiedenen Gründen nahezu jedes Jahr mindestens einen personellen Wechsel

in der Besetzung des pädagogischen Teams in der Gruppe gab, drehte sich die Diskussion um die pädagogische Arbeitsweise meist nur um die Sicherung einer möglichst einheitlichen Handlungsweise aller Beteiligten gegenüber den Kindern und weniger um die Verwirklichung neuer Ideen und Weiterentwicklung vorhandener Gestaltungsarten. In der Rückschau stellt es sich nach meinem Gefühl sogar eher so dar, dass durch die häufigen personellen Wechsel von keiner wirklichen steten Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit innerhalb meines dort tätigen Zeitraums gesprochen werden kann, sondern nur von einer Entwicklung auf individueller Ebene, von der die Arbeit in spezifischen Teilbereichen punktuell profitierte, die aber ohne strukturelle Verankerung nicht nachhaltig in der Gruppe blieb. Beide dargestellte Aspekte – bedingte Möglichkeiten der pädagogischen Gestaltung und Weiterentwicklung unter den gegebenen Bedingungen – wirkten sich negativ auf meine erlebte Arbeitszufriedenheit aus und verstärkten sich mit fortlaufender Dauer der Arbeitstätigkeit.

Im Spannungsfeld von Ansprüchen an die eigene Arbeit und den gegebenen Rahmenbedingungen wurde es im Laufe der pädagogischen Tätigkeit zunehmend wichtiger, dass ich lernte, mein psychisches und körperliches Wohlbefinden im Blick zu behalten. Aus dem bereits angedeuteten eigenen Anspruch und dem damit verbundenen Bestreben, die Arbeitszeit möglichst effektiv nutzen zu wollen, übte ich zusätzlichen Druck auf mich aus und stellte meine Bedürfnisse im Arbeitsalltag stets hinten an. Diese Haltung war solange möglich umzusetzen, wie meine Wochenarbeitszeit noch nicht über 30 Stunden lag und ich privat noch viele Möglichkeiten des Ausgleichs hatte. Mit einer 32-Stunden-Woche und einem eignen Kind im Krippenalter zu Hause, dessen Betreuungsaufgaben ich in der Zeit hauptsächlich übernahm, stieß ich mit dieser Einstellung schnell an meine Grenzen und mir wurde bewusst, wie wichtig es ist, in diesem Arbeitsfeld auf sich und seine Gesundheit zu achten. Einer pädagogischen Fachkraft muss es selbst auch weitestgehend gut gehen, um den alltäglichen Anforderungen dieser Arbeit gerecht werden zu können. Als belastende Faktoren in der Praxis einer Krippengruppe erlebte ich auf körperlicher Ebene vor allem den stark variierenden Geräuschpegel und die durch die Größe der Kinder und des Mobiliars bedingte Haltung, die Rücken und Knie intensiv beansprucht. Ferner stellt das hohe Risiko, mit für das Kleinkind-Alter typischen Infektionskrankheiten in Berührung zu kommen, einen weiteren kräftezehrenden Umstand dar. Psychisch anspruchsvoll war für mich die Wahrung einer stets offenen, freundlichen, empathischen Haltung auch unter schwierigen Bedingungen (z.

B. Konflikte im Team oder mit Eltern, Eingewöhnungskinder kommen nur schwer in den Gruppenalltag) und das permanente Neu-Ausrichten und Umstrukturieren der gesamten Gruppen-Organisation aufgrund sich verändernder situativer oder langfristiger Rahmenbedingungen, besonders der personellen Ausstattung. Zudem schafft die Größe des Aufgabenspektrums (Elternarbeit, Dokumentation, Feste, Projekte/ Angebote, Materialauswahl, Kinder pädagogisch begleiten usw.) oft ein negatives Gefühl dahingehend, dass man diesen Aufgaben in ihrer ganzen Fülle nicht adäquat gerecht werden kann. Es scheint nur möglich, diese im gegebenen Rahmen der Priorität nach abarbeiten zu können und die als weniger bedeutsam angesehene Aufgaben gegeben falls unerledigt zu lassen.
Kompensatorisch gegen die skizzierten Belastungen und negativen Empfindungen wirken kann nach meiner Erfahrung ein gutes Team-Klima in der Einrichtung, das sich auf die positiv auf die erlebte Arbeitsatmosphäre auswirkt, und die entgegengebrachte Wertschätzung für die geleistete Arbeit vor allem durch die Eltern. Als weiterer positiver Aspekt kann die gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf angeführt werden, deren Flexibilität bezüglich des Stundenumfangs im Arbeitsverhältnis und der Elternzeit ich gern in Anspruch genommen habe und für mich entlastet wirkte. Zudem konnte durch die Aufnahme meines Kindes in meine Arbeitseinrichtung auch mein persönlicher organisatorischer Aufwand geringgehalten werden, wenn auch zu Lasten meiner beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten (siehe Wunsch in altersgemischter Gruppe zu arbeiten).

Wissenschaftliche Einordnung

In der Rückkopplung mit Forschungsergebnissen zu dieser Thematik möchte ich nun eine vergleichende Perspektive dahingehend einnehmen, inwieweit die von mir als bedeutend herausgestellten Faktoren sich mit den von den befragten Fachkräften geäußerten decken oder unterscheiden.
Im Forschungsprojekt ‚AQUA – Arbeitsplatz und Qualität in Kitas' wurde eine große und für Deutschland repräsentative Befragung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen und TrägervertreterInnen durchgeführt (insgesamt 8130 Personen), die die Arbeitsbedingungen in Kitas und ihren Zusammenhang zum individuellen Erleben der dort arbeitenden Fachkräften untersucht. Die Studie zeigt auf, dass die Fachkräfte mit großer Mehrheit sehr gern ihrer Arbeitstätigkeit nachgehen, sich in

der Arbeit sehr engagieren und ihrer Einrichtung sehr verbunden scheinen. Des Weiteren wird das Klima innerhalb der pädagogischen Teams als auch zu den Vorgesetzten insgesamt sehr gut bewertet und auch als wichtiger Faktor betont. Es zeigen sich aber auch Missstände und deutliche Unterschiede bezüglich den Arbeitsbedingungen in deutschen Kitas auf. Im betrachteten Kontext herausgestellt werden muss, dass sich „immer mehr [Fachkräfte] stark belastet [fühlen]" (Schreyer et al. 2014: 78) und sich wesentlich mehr überfordert fühlen (ca. 60%) als unterfordert mit ihren Aufgaben. Die wichtigste Arbeitsbedingung scheint den Fachkräften zu sein, „ausreichend Zeit für pädagogische Arbeit" (ebd.: 49) zu haben, was in der beruflichen Praxis aber oft nicht gewährleistet werden kann. In den Schlussbetrachtungen zur Untersuchung wird eine „starke Ambivalenz" (ebd.: 191) ausgemacht, die den größtenteils belegbaren Widerspruch zwischen hoher Belastung und hoher Zufriedenheit, Bindung und Engagement in den Empfindungen der befragten Fachkräfte beschreibt und als ein „Charakteristikum dieser Berufsgruppe" (ebd.) festhält. Familienbezogene Aspekte des pädagogischen Personals wurden ebenso in der Studie fokussiert und unter anderem festgehalten, dass 60% grundsätzlich eine Entlastung darin sehen, wenn das eigene Kind in der eigenen Kita mitbetreut wird. Auf Seite der Träger werden auch zumeist verschiedene Möglichkeiten zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf den eigenen MitarbeiterInnen eingeräumt (vgl. Schreyer et al. 2014: Vorwort, 30, 52f., 82, 85, 101, 175, 187f.)

Die ‚KiTa-Studie der GEW – Wie geht's im Job?' nimmt die berufsbezogene Situation und Zufriedenheit der 1900 per Fragebogen beforschten Fachkräfte in Kitas in den Blick, ohne dabei eine repräsentative Datenlage zu beanspruchen. Als belastende Faktoren werden von den 35 abgefragten Merkmalen vor allem zwei hervorgehoben: ‚Hoher Geräuschpegel' und ‚Personal- und Zeitmangel'. Die ‚körperliche Anstrengung' folgt an dritter Stelle, gefolgt von der ‚Interaktion mit den Kindern' und den ‚Qualitativen Arbeitsbelastungen', die die pädagogischen Fachkräfte nach eigener Aussage mäßig belasten. Mit den abgefragten Ressourcen ‚Vielseitigkeit', ‚Handlungsspielräume', ‚Soziale Unterstützung' und ‚Information und Mitsprache' (GEW 2007: 43) zeigt sich das pädagogische Fachpersonal mehrheitlich zufrieden, besonders beim Merkmal ‚Kann mich auf KollegInnen verlassen' (77%). Zufrieden mit dem Merkmal ‚Kann neues dazulernen' zeigen sich allerdings lediglich 48,9% (vgl. GEW 2007: 4,41ff.).

Das im Abschlussbericht des AQUA-Projektes beschriebene sehr von Ambivalenz geprägte Verhältnis von hoher Belastung und hoher Zufriedenheit der pädagogischen

Fachkräfte lässt sich auch in der GEW-Studie und meinen Reflexionen wiederfinden. Auch ich empfand die pädagogischen Kita-Arbeit als eine erfüllende Aufgabe, die ich unter eigentlich guten Rahmenbedingungen stets gern und engagiert ausgeübt habe, fühlte mich im Alltag jedoch auch häufig be- und überlastet, zum einen möglicherweise aus meiner beschriebenen eigenen (Anspruchs-)Haltung heraus, aber auch durch äußere Einflüsse bestimmt. Vor allem den Aspekt der stetigen Personalausfälle und -wechsel und der damit verbundenen negativen Auswirkung auf die gefühlte Weiterentwicklung der pädagogischen Arbeit in der Gruppe hob ich hervor, was aber in den berücksichtigten Studien nicht explizit angeführt wird. Eine Erklärung hierfür könnte entweder sein, dass die Bedeutung dieses Faktors den Forschern in der Fragebogenkonstruktion nicht bewusst war und somit nicht erfasst wurde oder meine Empfindung lediglich eine von geringer allgemeiner Bedeutung ist. Als Hinweise, die zumindest in diese Richtung verweisen, kann der in den Studien sehr deutlich artikulierte Wunsch nach ‚ausreichend Zeit für pädagogische Arbeit', die teilweise belegte gefühlte Überbelastung der Fachkräfte und der Aspekt des ‚Personal- und Zeitmangel' verstanden werden, die ein zentrales Problem der Arbeitsbedingungen offenbaren, das nicht nur meiner Wahrnehmung entspringt (vgl. Schreyer et al. 2014: 49, 78; GEW 41). Der von mir geschilderte Lernprozess hin zur Einsicht, in diesem Setting auf sich als Person Acht geben zu müssen, könnte als mögliche Reaktion auf die Bedingungen und eine Art des Umgangs damit eingeordnet werden.

Dass es in der Arbeit nur wenig pädagogischen Gestaltungsfreiraum gibt, scheint in Betrachtung der empirischen Daten keine verallgemeinerungsfähige Aussage zu sein (vgl. GEW 2007: 43), die ich in meinen Reflexionen vornahm. Das könnte allerdings auf meine spezifische Tätigkeit in einer Krippengruppe zurückgeführt werden, die wie bereits beschrieben vom Tagesablauf und den kindlichen Bedürfnissen her wesentlich vorstrukturierter ist als das für eine Kita-Gruppe mit Kindern im Alter von drei bis sechs Jahren vermutet werden kann.

Während die körperliche Dimension der Belastung durch Haltung und Lärm in der GEW-Studie berücksichtigt und von den Fachkräften neben Personal- und Zeitmangel zur größten Belastungsquelle gezählt wird (vgl. ebd.: 41f.), erfährt der Aspekt der Belastung durch Krankheiten keine Relevanz. Vielleicht ist auch diese meiner Wahrnehmungen von der Spezifität der Arbeit in einer Krippengruppe beeinflusst, da sich gefühlt gerade in den ersten zwei Lebensjahren, die das Kind in einer Kita verbringt, sich

besonders viele Krankheiten einstellen und dieser Umstand auch im pädagogischen Krippenalltag ständiger Begleiter ist.
In beiden skizzierten Untersuchungen wird das Team-Klima und seine Bedeutung besonders betont, was auch durch meine Erfahrungen bestätigt und untermauert werden kann. Dies gilt auch für die angeklungene Bedeutung von Familie und Beruf im Arbeitsumfeld, die ich in meiner Arbeitstätig als sehr gut und entlastend empfand und die durch die AQUA-Studie weitestgehend aufgezeigt werden kann (vgl. Schreyer et al. 2014: 142, 175f.).

3.3. Als Kindheitspädagoge in der Kita

Reflexion

Für meinen pädagogischen Werdegang und meine persönliche Entwicklung stufe ich die sechs Semester an der Universität Gießen als sehr wertvolle Grundlage ein. Insgesamt hat mir das BA-Studium einen breit gefächerten Überblick in das Theoriefeld der frühkindlichen Bildung ermöglicht (siehe 2.1). Ich fand großen Gefallen daran, mich wissenschaftlich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen und hätte mir gegen Ende des Bachelorstudiums durchaus vorstellen können, in Gießen noch den konsekutiven Master zu studieren. Allerdings traf ich bewusst die Entscheidung für die pädagogische Praxis, weil ich endlich über die Rolle des Praktikanten hinaus in einer frühkindlichen Einrichtung längerfristig tätig sein und praktische Erfahrungen sammeln wollte. Zudem sprachen auch persönliche Motive für diesen Schritt und ich konnte wie schon beim Bachelorstudium, nicht absehen, welchen Stellenwert dieses weiterführende Studium – ohne nennenswerte Praxiserfahrung – auf dem Arbeitsmarkt besitzt und welches Spektrum an Arbeitsstellen sich mir dann tatsächlich bieten würde.
Der Berufseinstieg gelang recht schnell und unkompliziert. Trotz meiner überschaubaren Erfahrung im Arbeitsfeld und meines der Praxis damals noch weitgehend unbekannten fachlichen Hintergrunds[1] benötigte ich nur eine Bewerbung, um eine Anstellung in meiner neuen Wahlheimat zu bekommen. Ich war sehr froh darüber, in einer

[1] Die bundesweit ersten vier früh-/ kindheitspädagogischen Studiengänge wurden im Jahr 2004 eingerichtet (vgl. Kirstein et al. 2012: 7) und die einheitliche Bezeichnung ‚KindheitspädagogInn' für die AbsolventInnen dieser Studiengänge gab es zu dieser Zeit noch nicht.

frühkindlichen Einrichtung tätig sein zu können, die auch meinen pädagogischen Ansprüchen und Vorstellungen einer zeitgemäßen Pädagogik entsprach. Der Kontakt kam über ein vor mir freiwillig abgeleistetes Praktikum im Studium zu Stande und fügte sich zeitlich nahtlos daran an. Etwas geschmälert wurde die anfängliche Euphorie nur durch die relativ geringe Stundenzahl und die geringe tarifliche Eingruppierung meiner Anstellung. Als studierter Frühpädagoge wurde ich entsprechend eines Sozialassistenten bezahlt[2], welcher für seine Qualifikation in der Regel einen Hauptschulabschluss und eine zweijährige Ausbildung benötigt (vgl. Bundesagentur für Arbeit).

Aus der Retrospektive betrachtet, ordne ich es als sehr hilfreich ein, dass ich in Teil eines ganz neuen Gruppen-Teams wurde, welches sich zusammen mit Unterstützung der Leitung seine Gruppengestaltung und pädagogische Arbeitsweise erst erarbeitet hat. Dafür hatten wir zu Beginn mehrere Wochen Zeit, die sehr intensiv, spannend und wertvoll für uns als Team waren. Im Gegensatz zu meinen neuen Kolleginnen unterschied ich mich von allen anderen in doppelter Hinsicht: Zum einen durch mein Geschlecht und zum anderen durch meine fachliche Qualifikation. Der offene und wertschätzende Umgang innerhalb des Teams mit diesen Differenzlinien und die Situation des Aufbruchs für alle Beteiligten machten es mir leicht, mich in die neue Rolle einzufinden. Durch meine im Vergleich zur Erzieher-Ausbildung geringe Praxiserfahrung fehlte es mir zu Beginn der pädagogischen Tätigkeit vor allem an konkret handlungspraktischen Kompetenzen und Erfahrungen im pädagogischen Alltag. Vorbereitend für die Arbeitstätigkeit konnte ich auf meine im Studium erworbenen Fähigkeiten der Recherche sowie inhaltlichen Erschließung neuer fachlicher Themenfelder (hier U3-Pädagogik) und mein vorhandenes Theoriewissen zurückgreifen, um mir eine fachliche Orientierung und theoretische Fundierung zu erarbeiten, die folglich auch für die Gruppe als Ganzes relevant wurde.

Hinsichtlich des fachlichen Hintergrunds besaß ich fast über die gesamte Zeitspanne des Arbeitsverhältnisses eine Art Sonderstatus in der Einrichtung. Eine zeitweilige Kollegin hatte neben mir ebenfalls eine Studienqualifikation, allerdings in der Fachrichtung Sozialpädagogik, während alle anderen Kolleginnen eine SozialassistenInnen-/ ErzieherInnen-Ausbildung besaßen. Im Alltag der Einrichtung unterschied sich mein Tätigkeitsfeld nicht von den Kolleginnen bzw. wurde bei allen pädagogischen Fachkräften gleichermaßen versucht, die individuellen Stärken arbeitsbezogen zu nutzen.

[2] TvöD Sozial- und Erziehungsdienst – Entgeltgruppe S3 vor Tarifabschluss 2015

In meiner gesamten Arbeitsphase in der Einrichtung wurden diese spezifischen Fähigkeiten, die ich maßgeblich auf das Studium zurückführe, gelegentlich genutzt bzw. von mir eingebracht. Meine technischen und sprachlichen Kompetenzen durfte ich häufig in der Zuständigkeit für die Formulierung und Gestaltung der Informations-Schreiben an die Eltern ausleben. Themenspezifische Ausarbeitungen samt Vorstellung von relevanten pädagogischen Inhalten im Team und weitere besondere Tätigkeiten habe ich im Punkt 2.3 bereits erwähnt. Zudem versuchte, ich in den Jahren meiner Arbeitspraxis über den Besuch von Tagungen und Arbeitskreisen und das Lesen von aktuellen Publikationen den Anschluss an aktuelle wissenschaftliche und arbeitspolitische Diskurse in der Elementarpädagogik zu halten und dieses Wissen nach Möglichkeit punktuell in die Einrichtung einzubringen. Eine berechtigte Fragestellung diesbezüglich wäre, ob dieses Potenzial nicht noch viel weiter hätte ausgeschöpft werden können. Direkt daran anschließen würde sich aber meines Erachtens die Frage nach den geeigneten Rahmenbedingungen, in denen dies gelingen könnte und die entsprechende zeitliche Ressourcen dafür bereitstellen könnten. Sicherlich hätten auch alle anderen Kolleginnen noch eigenes Potenzial für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit, das unter entsprechenden Bedingungen genutzt werden könnte.

Meine individuelle Weiterentwicklung würde ich im Verlauf der fünf Arbeitsjahre graphisch als eine abfallende Kurve darstellen, die recht hoch startet, dann kontinuierlich sinkt, in der Hälfte nochmal etwas nach oben ausreißt und im letzten Jahr zu gering tendiert. Zu Beginn war der Entwicklungseffekt durch die vielen neuen praktischen Erfahrungen und den fachlichen Input in der neuen Rolle als festangestellte Fachkraft sehr hoch. Dies ging in der Folge mit der wachsenden Erfahrung in ein positives Gefühl der sicheren Routine über, auf deren Basis die pädagogische Arbeit möglich professionell geleistet werden konnte. Den beschriebenen Ausriss der Kurve nach oben in etwa der Hälfte meiner Arbeitstätigkeit stellt die Geburt meiner Tochter dar. Durch meine eigene Vaterrolle und den damit verknüpften Erfahrungen gelang es mir, in der pädagogischen Praxis mich noch besser in die Eltern hineinzuversetzen und mit ihnen auf Augenhöhe zu kommunizieren. Positiv daran zu sehen ist, dass dies die sichere praktische Handlungsroutine weiter förderte. Negativ ordne ich ein, dass wenn diese Empfindung der Routine zu dominant gegenüber der der Weiterentwicklung ist – sowohl persönlichen als auch bezüglich der pädagogisch Arbeit insgesamt (siehe 3.2) – sich ein

Gefühl des Stillstandes einstellt. In diesem Kontext ist auch zu erklären, warum ich gegen Ende meiner Arbeit die eigene Entwicklung als gering beschreibe.
Hierbei scheint es bedeutend zu sein, den Blick auf die Aufstiegsmöglichkeiten innerhalb der Einrichtung in den Blick zu nehmen. Es boten sich im Laufe meiner Arbeitstätigkeit mehrere Gelegenheiten, neben der Aufstockung des Stundenumfangs andere Stellen (Gruppenleitung, Springkraftstelle) besetzen zu können. Dass ich diese Möglichkeiten nicht nutzte, führe ich auf mehrere Faktoren zurück, die einzeln oder zusammen in der jeweiligen Entscheidungssituation den Ausschlag gaben. Es gab lange Zeit strukturelle Barrieren durch die Kommune, die mich lange Zeit als nicht entsprechend qualifiziert ansah, um eine Gruppenleitungs- und somit zugleich ErzieherInnen-Stelle zu besetzen und darüber hinaus auch an meiner Eignung für meine bisherige Tätigkeit zweifelte. Dies konnte nur mit einem Antrag auf ‚Ausnahme nach § 4KitaG bei der Beschäftigung von Personal in Kindertagesstätten' beim Niedersächsischen Kultusministerium im Jahre 2013 ausgeräumt werden. Einen weiteren hinderlichen Faktor stellte die gelebte Führungskultur in der Einrichtung dar, in der ich mich nicht so entsprechend wiederfand, dass ich sie selbst hätte mittragen und leben können. Persönliche Motive sprachen zumeist auch gegen den Positionswechsel und der damit einhergehenden Übernahme von mehr Verantwortung und Arbeitsstunden, da dies die eigene Familien-Organisation nicht zuließ und mir nicht zuletzt perspektivisch auch nicht attraktiv genug erschien. Den Wechsel in eine altersgemischte Gruppe bei gleichem Stundenumfang hätte ich aus eigenem fachlichen Interesse gerne einrichtungsintern vollzogen, jedoch bot sich diese Möglichkeit in dieser Zeit nicht und wurde durch die dortige Aufnahme meiner Tochter in der Einrichtung zukünftig ausgeschlossen. Ein Einrichtungswechsel zog ich durch den hohen familialen organisatorischen Mehraufwand nicht als Lösungsmöglichkeit in Betracht und der Wunsch, ein weiterführendes Studium aufzunehmen, war zu diesem Zeitpunkt schon sehr groß, aber noch nicht realisierbar. Damit verbunden war vor allem die Hoffnung, den erlebten persönlichen Entwicklungsstillstand zu beenden und sich fachlich und wissenschaftlich weiterzuentwickeln zu können. Im wissenschaftlichen Arbeiten sehe ich für mich auch ein Stück Selbstverwirklichung, da es für mich die spannendste Art und Weise ist, sich mit dem Themenfeld der Elementarpädagogik und institutionellen Betreuung auseinanderzusetzen. Ein weiteres Motiv für ein Studium war das Erreichen einer beruflich höheren Position mit einem Mehr an Verantwortung und Bezahlung, da die erlebte finanzielle

Wertschätzung in meiner dortigen Arbeitstätigkeit über die gesamte Zeit doch sehr gering war.

Wissenschaftliche Einordnung

Im Wesentlichen beziehe ich mich bei der wissenschaftlichen Rückkopplung meiner Reflexionen im hier gewählten Fokus auf zwei Untersuchungen, um erörtern zu können, inwiefern mein Berufseinstieg und meine Praxistätigkeit im Vergleich mit anderen AbsolventInnen kindheitspädagogischer Studiengänge eingeordnet werden kann. Kirstein et al. beforschten 2012 den Berufseinstieg von 211 AbsolventInnen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge aus sechs verschiedenen Hochschulen, indem sie die bereits vorhandenen einzelnen Studien zusammenführten (vgl.: 4, 12, 18). Die Publikation ‚Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team' von Altermann et al. (2015: 8, 17) legt den Schwerpunkt ihrer Betrachtungen auf die Einbindung der kindheitspädagogischen Fachkräfte in die bestehenden Kita-Teams und stellt die Ergebnisse einer von drei Teilstudien des Projektes ‚Akademisierung frühpädagogischer Fachkräfte – Zwischen Arbeitsplatznähe und Professionalisierung' dar.

Aus der Studie von Kirstein et al. (vgl. 2012: 12, 33) geht hervor, dass nahezu 64% der befragten AbsolventInnen, deren Studium mehrheitlich bereits ein bis dreieinhalb Jahre zurücklag, wieder die gleiche Studienwahl treffen und 90% das Studium an ihrer Hochschule weiterempfehlen würden. Bedeutend scheint mir in diesem Zusammenhang zu sein, dass fast drei Viertel vor dem Studium eine Erzieher-Ausbildung abgeschlossen haben, was nur zu etwa einem Viertel auf die Zulassungsbedingungen der beteiligen Hochschulen zurückgeführt werden kann (vgl. ebd.: 20). Da ich insgesamt mit meinem kindheitspädagogischen Studium zufrieden war, scheine ich mich in der Bewertung dieser Art von Studiengängen nicht von der Mehrheit anderer AbsolventInnen zu unterscheiden, hinsichtlich einer vorangegangenen Berufsausbildung allerdings schon.

Weiter wird aus dieser Untersuchung ersichtlich, dass sieben von zehn Kindheitspädagogen nach ihrem Bachelor-Studium in einer Kindertageseinrichtung arbeiten (vgl. ebd.: 24). Diese verteilen sich zu 30% auf reine Krippeneinrichtungen (0-3 J.) und zu 39,7% auf Kindergärten, die Kinder von null bis sechs Jahren betreuen. (vgl. ebd.). Auch in diesem Bezug scheine ich mich durch den Weg in die frühpädagogische Praxis in

Kindertageseinrichtungen nach dem BA-Studium nicht von der Mehrheit der akademisch ausgebildeten KindheitspädagogInnen zu unterscheiden.

Vielen AbsolventInnen (ohne vorherige Berufsausbildung) scheint ein schneller Berufseinstieg zu gelingen. Fast die Hälfte der Befragten gab an, schon vor oder direkt nach dem Studienabschluss eine erste Stelle gefunden zu haben und nach drei weiteren Monaten gelang dies auch der überwiegenden Mehrheit. Hinsichtlich der Anstellung kann aus den Ergebnissen abgeleitet werden, dass in hohem Maße AbsolventInnen mit Berufsausbildung und -erfahrung nach ihrem Studium Leistungspositionen im Kita-Bereich einnehmen, während dies diejenigen ohne vorhergehenden Qualifikation und Erfahrung nicht tun und im Gruppendienst tätig sind. Des Weiteren zeigt sich, dass die Mehrheit der KindheitspädagogInnen (62,2%) einem unbefristeten Arbeitsverhältnis in Vollzeit nachgeht (vgl. ebd.: 22f., 26, 36).

Die Erfahrung des schnellen Berufseinstiegs kann ich teilen, wie ebenso den Umstand von Beginn an in einem unbefristeten Arbeitsverhältnis angestellt gewesen zu sein. Zunächst mit eher geringem Umfang, jedoch bot sich relativ schnell die Möglichkeit, nahezu in Vollzeit zu arbeiten, was ich auch solange nutzte, wie es die eigenen familiären Umstände zuließen. Da nur wenige KindheitspädagogInnen ohne vorherige Ausbildung und nennenswerte Praxiserfahrung direkt eine Leitungsposition übernehmen, wirkt meine hier reflektierte Arbeitstätigkeit im Gruppendienst einer Kita wie der ‚typische' Werdegange eines Absolventen ohne Vorqualifikation und Berufserfahrung (vgl. ebd.: 26; Altermann et al. 2015: 35).

Hinsichtlich der Einbindung von KindheitspädagogInnen in die pädagogischen Teams der Kitas wird in der Studie von Altermann et al. darauf aufmerksam gemacht, dass sich die Einarbeitung von KindheitspädagogInnen in bestehende Teams häufig nicht wesentlich von der neuer ErzieherInnen unterscheidet und vor allem die Bedeutung einer guten Organisationsstruktur in der Einrichtung, der persönliche Voraussetzungen des KindheitspädagogIn und einer offene Haltung des Teams in diesem Prozess betont wird (vgl. 2015: 24f.). Ferner wird dabei auf Veränderungs- und Konfliktpotentiale hingewiesen, deren Entfaltung letztendlich aber stark von den Bedingungen in der jeweiligen Einrichtung abhängt (vgl. ebd.: 30). Die spezifischen Bedingungen und Umgangsweisen innerhalb meiner Arbeitseinrichtung wurden bereits skizziert und bedürfen daher keiner weiteren Kontextualisierung in diesem Punkt. Obwohl meine Einarbei-

tungsphase stark durch die Rahmenbedingungen des Aufbaus einer neuen Gruppe dominiert wurde, kann ich innerhalb dieser Begebenheit resümieren, dass der Umgang in der Einarbeitung nahezu identisch mit dem meiner Kolleginnen war und ich ein offenes Team vorgefunden habe, dass aus dieser fachlichen Differenz keine Konflikte schürte. Zudem schätze ich mich selbst als sehr anpassungsfähig in Bezug auf die vorhandene Kultur in einer Bildungseinrichtung ein, was auch als eine Voraussetzung für das Gelingen angesehen werden kann.

In der Studie von Altermann et al. wird das von mir reflektierte und in diesem Kontext bedeutsame Fehlen von handlungspraktischem Wissen im pädagogischen Alltag mit thematisiert und als „anfängliche Probleme, die sich relativ schnell lösen lassen" (2015: 22) charakterisiert. Zudem könne dieser Umstand auch auf andere BerufsanfängerInnen übertragen werden (vgl. ebd.: 37), was meine Wahrnehmung in diesem Punkt zwar unterstützt, sie in der Begründung durch das Studium aber eher entkräftet. In diesem Zusammenhang stellen die Autoren um Kirstein et al. die Vermutung auf, dass die AbsolventInnen

> „zunächst möglicherweise eine weniger attraktive Stelle annehmen, um möglichst rasch „überhaupt" [hervorh. d. Autoren] eine erste Beschäftigung finden sowie erste Berufserfahrungen sammeln zu können" (2012: 37).

Die Mehrheit der KindheitspädagogInnen, die diesen Weg gegangen sind, scheint die Anstellung im Gruppendienst einer Kita als „Durchgangsstation" (Altermann 2015: 35) zu betrachten und sich perspektivisch in der Leitungstätigkeit, in Funktionsstellen oder außerhalb des Kita-Bereichs zu sehen (vgl. ebd.: 35ff.).

Die durch die Studien beschriebene Haltung bezüglich des Sammelns von Berufserfahrung und der damit verbundenen Sichtweise der Erstanstellung als Zwischenstation im beruflichen Werdegang findet sich auch in meinen verschriftlichen Gedanken deutlich wieder. Auch für mich stellte sich diese Anstellung zu keiner Zeit als langfristige Option dar. Dass ich dennoch fünf Jahre dieser Tätigkeit nachging ohne meine berufliche Position zu verändern, führte ich wie beschrieben auf verschiedene strukturelle, familiäre und einrichtungsinterne Aspekte zurück.

Strukturelle Barrieren wie fehlende Anerkennung für KindheitspädagogInnen werden in beiden Untersuchungen nicht thematisiert und scheinen demzufolge eher eine Seltenheit zu sein oder nicht erfasst zu werden. Auf den von mir hergestellten Bezug zum

eigenen Familienleben wird von Kirstein et al. (vgl. 2012: 37) dahingehend eingegangen, dass sie darauf hinweisen, dass viele Befragte in näherer Zukunft selbst eine Familie gründen möchten, was, wenn man sich das Durchschnittsalter der AbsolventInnen von 27,7 Jahren (vgl. ebd.: 19) und das durchschnittliche Alter der Mütter bei der ersten Geburt in Deutschland im Jahre 2014 von 29,5 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 2016) vergegenwärtigt auch nicht überraschend erscheint. Sie leiten aus dieser privaten Zielstellung allerdings eine zukünftig verminderte Motivation zum beruflichen Aufstieg ab (vgl. Kirstein et al. 2012: 37). Aus meinem Werdegang kann ich diesen Zusammenhang bestätigen, da ich nach der Geburt meiner Tochter meine beruflichen Ambitionen für einen gefühlt relativ langen Zeitraum hinter andere Motive (sichere, flexible, familienfreundliche Arbeit) gestellt habe, auch wenn wie beschrieben die persönliche Entwicklung dabei immer weniger ermöglicht wurde. Die einrichtungsinternen Gründe, die gegen die Übernahme einer verantwortungsvolleren Tätigkeit sprachen, verorte ich eher in der individuellen Ausgestaltung der Einrichtungskultur als durch die akademische Qualifikation beeinflusst. An dieser Stelle ist dies thematisch nicht passend und wird daher nicht weiter ausgeführt.

Als Gründe warum sich die befragten KindheitspädagogInnen sich keine längerfristige Tätigkeit im Kita-Feld (vor allem im Gruppendienst, aber auch in der Leitung) vorstellen können, werden vor allem die geringe Entlohnung, die fachliche Unterforderung und das Streben nach verantwortungsvolleren Positionen genannt (vgl. Altermann 2015: 33f.). So geben in der Untersuchung von Kirstein et al. 53,4% der KindheitspädagogInnen es als mittelmäßig oder voll zutreffend an, in den nächsten drei Jahren beruflich aufsteigen zu wollen (vgl. 2012: 32).

Alle drei Aspekte, die gegen eine langfristige Arbeitstätigkeit im Kita-Bereich für KindheitspädagogInnen sprechen, wurden auch in meinen Reflexionen angerissen bzw. herausgestellt. Meine erzielte Entlohnung in der Arbeitstätigkeit ist im Vergleich zu der anderer AbsolventInnen – selbst ohne Leitungsbezug – als sehr schlecht einzustufen und findet sich an unteren Rand des Spektrums und teilweise sogar gar nicht darin wieder (vgl. Kirstein et al. 2012: 27ff.). Das ist zum einen auf die Gehaltsstruktur der Kommune zurückzuführen, die nur Gruppenleitungskräfte und mittlerweile auch die Zweitkräfte als ErzieherInnen (TvöD Entgeltgruppe S6 vor neuem Tarifabschluss 2015) einstuft und alle anderen pädagogischen Fachkräfte als Sozialassistenten (TvöD

Entgeltgruppe S3 vor neuem Tarifabschluss 2015). Zum anderen gibt es für KindheitspädagoInnen keine eigene tarifliche Eingruppierung, wodurch sie häufig einfach entsprechend aller anderen pädagogischen Fachkräfte bezahlt werden (vgl. Kirstein et al 2012: 27ff.). Dabei muss auch der Faktor der beruflichen Vorbildung und -erfahrung kontextuell miteinbezogen werden und dass fast 75% der Absolventinnen Arbeitsstellen innehaben, für die eine akademische Qualifikation weder Voraussetzung noch Regelfall ist (vgl. ebd.). Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass die Befragten das Einkommen am schlechtesten von allen abgefragten Arbeitsbedingungen bewerten (vgl. ebd.: 30). Führt man sich vor Augen, dass bereits 53,7% der ErzieherInnen mit ihrer Bezahlung unzufrieden sind und dies einen Faktor der Arbeitsbedingungen darstellt, den sie mit am Schlechtesten bewerten (GEW 2007: 37; Schreyer et al. 2014: 188) und die Diskrepanz bei den KindheitspädagogInnen aufgrund der akademischen Qualifikation und gleichen Bezahlung noch größer ist, wird die mögliche Bedeutung dieses Faktors deutlich. Für mich war dieser Umstand zu Beginn der Arbeitstätigkeit noch zu tolerieren, wurde aber mit fortlaufender Dauer immer mehr zum Argument, perspektivisch die Arbeit im Kita-Gruppendienst zu verlassen, da auch die sich bietenden Möglichkeiten des einrichtungsinternen Aufstiegs sonderlich attraktiv erschienen.

Ähnlich schlecht wie die Entlohnung wird in den Studien sonst fast nur die Möglichkeiten des Aufstiegs und der Entwicklung von den KindheitspädagogInnen und ErzieherInnen eingeschätzt (vgl. ebd.), was bereits an mehreren Stellen miteinbezogen wurde. Den Wunsch, einen konsekutives Master-Studium unter passenden familiären Umständen aufnehmen zu wollen, hegte ich wie ausgeführt während der gesamten Kita-Zeit. Von den AbsolventInnen der ausgewählten Hochschulen in der Untersuchung von Kirstein et al. entschieden sich 19,1% für ein weiterführendes Studium (13,9% für einen Master) im berücksichtigten Zeitraum und 31% gaben an, dass sie zumindest die Absicht haben, in den nächsten drei Jahren einen Master studieren zu wollen (2012: 21f., 32). Die AutorInnen gehen zudem davon aus, dass sich die Zahl der KindheitspädagogInnen, die einen Master studieren, mit einem wachsenden Angebot an Studiengängen erhöht[3].

[3] Als Datengrundlage ziehen die Autoren die Studiengangsdatenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF) heran, die am 16.07.2012 18 Masterstudiengänge verzeichnete (vgl. Kirstein et al. 2012: 35). Am 25.02.2016 sind dort bereits 23 Master-Studiengänge für ganz Deutschland

4. Ergebnisse und Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass ich es spannend und persönlich bedeutsam fand, mich in diesem Rahmen intensiv mit meiner praktischen Arbeitstätigkeit im Feld der Kindertageseinrichtungen auseinanderzusetzen. Nach der Reflexion eigener Arbeitserfahrungen und deren wissenschaftlicher Kontextualisierung lässt sich feststellen, dass meine Reflexionen bis auf einzelne einrichtungs- und ortsspezifische und auf die Besonderheiten der Krippenarbeit bezogene Aspekte recht identisch mit der Mehrheit der Aussagen ist, die die pädagogischen Fachkräfte in den hier berücksichtigen Untersuchungen vorgenommen haben:
Zur Berufsorientierung ist meine Studienwahl aus ‚Überzeugung' festzuhalten, die wie bei vielen anderen auch aufgrund individueller Faktoren wie dem Interesse und den positiven Erfahrungen im Umgang mit Kindern, dem unterstützenden Umfeld und den strukturellen Voraussetzungen erfolgte.
Betreffend der allgemeinen Zufriedenheit in der beruflichen Tätigkeit kann das angedeutete berufsfeldbezogene Charakteristikum der Ambivalenz von beruflicher Zufriedenheit und besonderer Belastung auch für die Reflexion meines Werdegangs für viele Aspekte Geltung beanspruchen, die sich nicht auf Einrichtungs- oder Arbeitsplatzspezifika zurückführen lassen (wenig Gestaltungsspielraum und hohe Krankheitsrate in Krippenarbeit; wenig Weiterentwicklung durch Personalwechsel und fehlende strukturelle Verankerung).
Für einen Kindheitspädagogen, der vor dem Studium keine Berufsausbildung oder nennenswerte Praxiserfahrung besaß, scheint nach der Studienanalyse mein beruflicher Weg als recht typisch für viele andere AbsolventInnen dieser Art von Studiengängen. Zunächst wird die positive Bewertung des Studiums von der Mehrheit geteilt und viele der KindheitspädagogInnen gehen anschließend in das Feld der Kitas. Dort gelingt ihnen häufig ein schneller und erfolgreicher Einstieg in die Berufsausübung und das Finden einer unbefristeten Vollzeit-Stelle im Kita-Gruppendienst, die für viele aber nur einen Abschnitt in ihrer Erwerbsbiographie darstellt. Für eine längerfristige Beschäftigung fehlt es nach den Ergebnissen der Untersuchungen an einer angemessenen Bezahlung und ausreichend Möglichkeiten des Aufstiegs und der Weiterentwicklung

verzeichnet (http://www.weiterbildungsinitiative.de), wodurch die skizzierte Entwicklung hin zu einem wachsen Anteil an KindheitspädagogInnen die ein Master-Studium aufgreifen werden zumindest durch den Ausbau der dafür benötigten Rahmenbedingungen bestätigt wird.

und sie erwägen, perspektivisch zum Teil ein weiterführendes Studium aufzunehmen. Dieser herauskristallisierbare Entwicklungsverlauf, der für viele KindheitspädagogInnen unter diesen Voraussetzungen zuzutreffen scheint, deckt sich vollständig mit meinem. Geringe Abweichungen in Bezug auf meinen beruflichen Weg sind lediglich durch die ortsspezifischen Bedingungen auszumachen, die zusätzliche Barrieren schufen und eine noch schlechtere Bezahlung zur Folge hatten, was aber nicht für die Mehrheit der KindheitspädagogInnen zuzutreffen scheint.

Um diese Hinweise und erste Ergebnisse weiter fundieren zu können, wäre sicher der Einbezug weiterer Forschungsergebnisse nötig und zur vollständigen Reflexion meiner Person im Feld der Kindertageseinrichtungen müsste noch eine weitere bedeutende Perspektive mit einbezogen werden, die mich von der großen Mehrheit der pädagogischen Fachkräfte in diesem Arbeitsfeld unterscheidet: Der Genderfokus auf mich als Mann in einer Kita. Dies konnte in der vorliegenden Arbeit nicht mit untergebracht werden. Aber auch ohne diesen weiteren Blickwinkel lässt diese umfassende Reflexion und wissenschaftliche Einordnung meiner Arbeitstätigkeit im Kita-Bereich und meines bisherigen beruflichen Werdegangs interessante Schlussfolgerungen zu.

5. Literaturverzeichnis

Altermann, André; Holmgaard, Marie; Klaudy, Elke Katharina; Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Hg. v. Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI). München (WiFF Studien, 25).

Bundesagentur für Arbeit: Sozialassistent/in. Online verfügbar unter https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/9031.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2016.

Cremers, Michael; Krabel, Jens; Calmbach, Marc (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher ; ein Forschungsprojekt der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und Sinus Sociovision GmbH, Heidelberg/Berlin. 1. Aufl. Hg. v. BMFSFJ - Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin, Rostock.

GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hg.) (2007): Wie gehts im Job? KiTa-Studie der GEW. Online verfügbar unter http://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=20671&token=40ac0922c8f82 8d6e3d95bde1d951219918e3ba7&sdownload=, zuletzt geprüft am 24.02.2015.

Kirstein, Nicole; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Haderlein, Ralf (2012): Von der Hochschule an die Kita. Berufliche Erfahrungen von Absolventinnen und Absolventen kindheitspädagogischer Bachelorstudiengänge. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München (WiFF Expertisen, 27). Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/Expertise_Kirstein_Haderlein_Froehlich-Gildhoff_v2.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2016.

Oechsle, Mechtild; Knauf, Helen; Maschetzke, Christiane; Rosowski, Elke (2009): Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Unter Mitarbeit von Nora Gläsel. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss (Geschlecht und Gesellschaft, 34).

Schreyer, Inge; Brandl, Marion; Krause, Martin; Nicko, Oliver (2014): AQUA - Arbeitsplatz und Qualität in Kitas. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Staatsinstitut für Frühpädagogik. München. Online verfügbar unter http://www.aqua-studie.de/Dokumente/AQUA_Endbericht.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2016.

Statistisches Bundesamt: Alter der Mutter. Durchschnittliches Alter der Mutter bei der Geburt des Kindes 2014 (biologische Geburtenfolge) nach Bundesländern. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/GeburtenMutterAlterBundeslaender.html, zuletzt aktualisiert am 24.02.2016.

Watermann, Liane (2006): Erzieher – auch ein Beruf für Männer. Eine Untersuchung zu Motivation, der Rolle als Mann, Vorstellungen und Berufsperspektiven in der Ausbildung zum Erzieher. In Kooperation mit der Berufsbildenden Schule III. Hg. v. Gleichstellungsstelle des Landkreises Göttingen. Göttingen. Online verfügbar unter http://www.landkreisgoettingen.de/pics/medien/1_1160047353/OE_04_Infomaterial_Interviews-_Auswertung.pdf, zuletzt geprüft am 24.02.2016.