

WiFF-Bundeskongress am 03.12.19

Vortrag von Keynote Professor Dr. Dieter Nittel

**„Weiterbildung, ja – Aufstieg nein, danke!“
Die Spannung zwischen persönlicher Karriereentwicklung und
kollektiver Professionalisierung**

Folie 1

„Fachmenschen ohne Geist – Genussmenschen ohne Herz!“ (Max Weber)

1. Einleitung – Hinführung zum Thema – Fragestellung

Ich möchte mich zunächst einmal bei den Organisator*innen für die Einladung zu dieser Veranstaltung bedanken – besonders bei Frau Dr. Nürnberg, die mir wichtige inhaltliche Hinweise gegeben hat! Die Referent*innen wurden im Vorfeld gebeten, kurz auf eigene Forschungserfahrungen im Bereich der Elementarpädagogik hinzuweisen und diese als Anknüpfungspunkt zu nutzen.

Ich hatte die Gelegenheit im Rahmen der PAELL-Studie (Pädagogische Erwerbsarbeit im System des lebenslangen Lernens. Berufliche Selbstbeschreibungen und wechselseitige Funktions- und Aufgabenzuschreibungen) auch selbst Interviews und Gruppendiskussionen in Einrichtungen der Elementarpädagogik durchzuführen.

Folie 2

In der PAELL-Studie sind neben Erzieher*innen auch Grundschullehrer*innen, Lehrer*innen der Sek. I und Sek. II, Erwachsenenbildner*innen, Hochschullehrer*innen sowie Mitarbeitende der außerschulischen Jugendbildung befragt worden.

Diese Untersuchung lieferte den hier nur grob vereinfacht darzustellenden Befund, dass Erzieher*innen eine besonders starke Verbundenheit zu der international längst etablierten Einheitsformel des Erziehungs- und Bildungswesens, dem lebenslangen Lernen, haben.

Folie 3

Mit Blick auf diesen Aspekt, aber auch in Bezug auf die Frage: „Definieren sich Erzieher*innen überhaupt als Pädagogen*innen?“, liegen sie gegenüber den Gymnasiallehrer*innen weit vorne. Frühpädagogische Fachkräfte nutzen bestimmte Narrative – wie etwa: „Im vorschulischen Lebensalter wird die Basis für die gesamte weitere Kompetenzentwicklung im Leben gelegt“ – um die Maxime vom lebenslangen Lernen glaubwürdig zu vertreten. Auch konnte nachgewiesen werden, dass sie im Vergleich zu anderen pädagogischen Berufsgruppen eine überdurchschnittlich starke Neigung zu Kooperationen und Fortbildungen haben, also sowohl transitiv als auch reflexiv auf die Maxime des lebenslangen Lernens eingehen. Immer wieder zeichnete sich ab, dass Erzieher*innen eine starke Fixierung auf ihre Klientel haben und die Sinnquellen ihrer Arbeit aus der konkreten Begegnung mit Kindern ableiten. In den Gruppendiskussionen haben die Erzieher*innen risikante, aber durchaus interessante Reformoptionen zu bieten, z.B. die Einführung einer Kindergartenpflicht.

In der Folgeuntersuchung, der LOEB-Studie (Die Resonanz des lebenslangen Lernens im Erziehungs- und Bildungswesens), wurden von uns ebenfalls Erzieher*innen und andere frühpädagogische Fachkräfte befragt.

Folie 4 und 5

Ein zentrales Ergebnis dieser Studie war, dass sich alle Organisationen, also sämtliche Träger und Einrichtungen im Erziehungs- und Bildungswesens, mit einem klar definierten Set an gemeinsamen Themen beschäftigen. Es handelt sich hierbei um folgende Themen: Qualität, Klage über die notorisch schlechte Ressourcenausstattung, Bildung, Kooperation und Beratung. Das bedeutet: Bei all den feinen und weniger feinen Unterschieden zwischen den Segmenten des Systems existieren doch klar erkennbare Schnittmengen. In einem Beitrag für den letzten DGfE Kongress haben wir uns unter Nutzung der LOEB-Daten die Frage nach den Gemeinsamkeiten von Erzieher*innen und Professor*innen gestellt. Neben der Erörterung der eben erwähnten konvergierenden Themen, die natürlich in jeweils unterschiedlicher Form und unter den Bedingungen des jeweiligen Rahmens

thematisiert werden, haben wir auch auf eine andere Gemeinsamkeit hingewiesen: nämlich auf den Aspekt des Vergessens der eigenen historischen Wurzeln. Was bedeutet das konkret? Diese Gemeinsamkeit zwischen Erzieher*innen und Professor*innen leitet sich aus mehreren Umständen ab. Erstens gehören beide Berufsgruppen altehrwürdigen Institutionen an: nämlich dem Fröbel'schen Kindergarten und der Humboldt'schen Universität. Zweitens stellen diese altehrwürdigen Institutionen aus bildungshistorischer Sicht gleichsam Exportschlager des deutschen Bildungswesens im internationalen Maßstab dar. Drittens spielt die herausgehobene Stellung dieser Einrichtungen nicht nur im aktuellen Berufsbewusstsein beider Berufsgruppen faktisch keine Rolle, sondern stößt sogar bei der Formierung von beruflicher Identität auf hartnäckige Indifferenz.

Kommen wir zu den eher grundsätzlichen Fragen: Die komparative/vergleichende Betrachtung pädagogischer Berufsgruppen klärt uns – das haben die Forschungen von Rudolf Tippelt und mir ergeben – über die Abhängigkeit erfolgreicher Professionalisierungsprozesse von fünf großen Entwicklungsdynamiken auf.

1. Der Vorgang der Institutionalisierung (z.B. das stetige Anwachsen von Kinderkrippen und Kindergärten),

Folie 6

2. Die Prozesse der Verwissenschaftlichung (Frühpädagogik als Forschungsschwerpunkt, Diversifizierung von Wissenschaft via Fortbildung),
3. Die davon zu unterscheidende Tendenz der Akademisierung (Etablierung neuer Studiengänge, das Vorhaben, die Ausbildung von Erzieher*innen an die Fachhochschulen zu verlagern),
4. Die Verrechtlichung (die juristisch abgesicherte Zusicherung eines Kindergartenplatzes),
5. Der Vorgang der Verberuflichung (Stärkung der Berufsverbände, erfolgreiche Tarifverhandlungen, Selbstorganisation auf informeller und formeller Ebene).

Im Vergleich zu nahezu allen anderen pädagogischen Berufsgruppen können die in der Elementarpädagogik verankerten pädagogischen Berufskulturen durchaus zu den Gewinnern gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse gezählt werden. Wie komme ich zu dieser nur vordergründig gewagten These? Der Abgleich einfacher Eckdaten aus anderen Segmenten, z.B. zwischen Erwachsenenbildner*innen und frühpädagogischer Fachkräfte

in Hinblick auf die Zahl fester Stellen im Vergleich zu nebenberuflichen Tätigkeiten, rechtfertigt eine solch optimistische Diagnose. Hinzu kommt der Stillstand der kollektiven Professionalisierung in einer Reihe anderer pädagogischer Handlungsfelder und die parallel verlaufenden Deprofessionalisierungstendenzen, z.B. die Rekrutierung von Lehrer*innen aus nicht-pädagogischen Berufen. Ich möchte Sie in meinem Vortrag bitten, zumindest gedankenexperimentell die Position eines*einer Teilnehmers*Teilnehmerin mit der eines*einer Beobachters*Beobachterin einzutauschen, um möglichst viel Distanz zum Feld der frühpädagogischen Praxis aufbauen zu können.

So sollten die unleugbaren Fortschritte bei der Verberuflichung frühpädagogischer Handlungsfelder immer auch aus einer detachierte gesellschaftstheoretischen und zeitdiagnostischen Perspektive betrachtet werden. Hier eröffnen sich weitreichende Lesarten: Vom Standpunkt der Theorie Jürgen Habermas werden naturwüchsige Formen der familiären Sozialisation durch organisierte Formen der intentionalen Erziehung substituiert und damit Teile der familiären Lebenswelt vom Funktionssystem der Erziehung erfasst. Vom Standpunkt der Systemtheorie Luhmanns greifen mit dem Ausbau von Kindertageseinrichtungen expansive Tendenzen im Erziehungssystem, d.h. Vorgänge der Inklusion sämtlicher Altersgruppen, immer weiter um sich.

Max Weber lehrt uns, auf die nicht intendierten sozialen Konsequenzen der Modernisierung zu achten, wie sie von Vorgänge der Professionalisierung nun einmal angestoßen werden.

Folie 7

Mit einem Anflug an Resignation und mindestens ebenso viel Schwermut hat Max Weber auf den möglichen Endpunkt neuzeitlicher Modernisierungsprozesse hingewiesen und dabei die berühmte Formel „Fachmenschen ohne Verstand – Genussmenschen ohne Herz“ aufgestellt. Die Frage, die uns in dieser Veranstaltung umtreibt, lautet, wie man die Spannung von „Weiterbildung, ja – Aufstieg, nein, danke!“ entschärfen und dadurch mit dem eben skizzierten Falle einer fehlgeleiteten Modernisierung umgehen kann. Als Vertreter der vergleichenden Berufsgruppen- und Organisationsforschung geht es mir an dieser Stelle um ein sehr klares Anliegen: Was kann man im Interesse der frühpädagogischen Praxis aus den Fehlern in den kollektiven Professionalisierungstendenzen anderer pädagogischer Feldern lernen?

Folie 8

Lässt sich aus derartigen Negativentwicklungen gleichsam Honig in der Weise saugen, dass aus fehlgeleiteten Pfaden der Professionalisierung konstruktive Erkenntnisse für die Elementarpädagogik abgeleitet werden können? Ich wiederhole nochmals die von der Außenperspektive gemachte Beobachtung. Aus der Sicht der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung hat die Elementarpädagogik einiges an Pluspunkten zu bieten: In kaum einem anderen Segment des pädagogisch organisierten Systems des lebenslangen Lernens liegt eine derartige Dynamik vor wie in diesem Bereich. Vielleicht sollte man weniger kleckern, sondern eher klotzen und die berufspolitischen Handlungsspielräume in diesem Feld besonders großzügig auslegen.

2. Was steckt, empirisch betrachtet, hinter: „Weiterbildung, ja – Aufstieg, nein, danke!“

Folie 9

Aus empirischen Untersuchungen, vor allem aus solchen im Umkreis der *Münchener Schule der Erziehungswissenschaft* (Tippelt, Schmidt-Hertha, Buschle, Lindemann, von Hippel u.a.), wissen wir, dass Erzieher*innen im Besonderen und frühpädagogische Fachkräfte im Allgemeinen im Vergleich mit anderen pädagogischen Fachkräften eine große Fort- und Weiterbildungsaffinität haben. Ich verweise hier insbesondere auf die Arbeiten von Christine Buschle und Veronika Gruber (Buschle & Gruber, 2018).

Folie 10

Die von den beiden Autorinnen konstatierte hohe Weiterbildungsbeteiligung sei „besonders hervorzuheben, da die Fachkräfte teilweise im erheblichen Ausmaß eigene zeitliche oder finanzielle Ressourcen einbringen – und das obwohl der Besuch von Weiterbildungen kaum berufliche Vorteile wie ein höheres Gehalt oder höheres Ansehen mit sich bringt“ (ebd., S. 72).

Als einen weiteren relevanten Sachverhalt, der sich durch die sehr informative Untersuchung von Kristine Geiger (2018) belegen lässt, möchte ich die selektive Praxis der Personalentwicklung ins Feld führen. Schaut man sich den Katalog an Maßnahmen an – Teamfeste, spezielle Vergünstigen, z.B. im Nahverkehr, Maßnahmen im Bereich der Vergütung und Eingruppierung – so fällt auf, dass es kaum gezielte Programme für Führungs- und Leitungskräfte gibt. Wenn die Träger frühpädagogischer Einrichtungen nicht nur einen Fachkräftemangel im engeren Sinne, sondern auch ein Defizit an geeignetem Führungspersonal im weiteren Sinne beklagen, so müssen sie sich fragen, ob dieses Phänomen nicht auch ein wenig hausgemacht ist. Mit Blick auf die Forschung zur Leitungsfrage möchte ich erneut auf die Studie von Geiger verweisen, die folgende Zahlen ausweist: Im Jahr 2017 wurden bundesweit 79% der Kindertageseinrichtungen von einer Person geleitet; in 8% der Einrichtungen gab es ein Leitungsteam, bestehend aus zwei oder mehr Personen, und in 13% war keine Person formal für die Leitung zuständig. Diese Zahlen regen zu weitreichenden Fragen und Deutungen an: Ist es zu rechtfertigen, dass fast jede 8. Einrichtung keine Leitung hat? Inwieweit bieten die Stärken und Schwächen einer kollegialen Leitung nicht auch Hinweise, dieses Modell weiter auszubauen? Was die Einschätzung der eigenen Leitungskompetenzen angeht, so fühlen sich die Leitungskräfte, wie eine Untersuchung von Strehmel und Neting-Gesemann (2016) bestätigt, insbesondere auf dem Gebiet der Betriebsführung und des Managements nicht ausreichend vorbereitet.

Folie 11

Geiger (2019) kommt darüber hinaus zu dem interessanten Befund, dass 85% der Einrichtungsleitungen eine Ausbildung als Erzieher*in, 14% einen Abschluss als Sozialpädagog*in bzw. Sozialarbeiter*in haben und die universitären Abschlüsse eher unterrepräsentiert sind (3% Erziehungswissenschaftler*innen, 3% Kindheitspädagog*innen bzw. Elementarpädagog*innen). Je größer die Einrichtungen sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Leitung ein höheres formales Qualifikationsniveau aufweist. Immerhin haben 69% der Leitungskräfte eine Zusatzausbildung, wobei circa 30% eine spezielle Zusatzausbildung für die Rolle als Leitung haben. Ganz generell kommt Geiger zu dem Befund: „Die Übernahme von Verantwortung für Personalentwicklungsaufgaben in

Kindertageseinrichtungen ist damit weniger an die individuelle Qualifikation der Einrichtungsleitung gekoppelt als strukturelle Faktoren, beispielsweise die Einrichtungsgröße“ (S. 85).

Ausgangspunkt meiner Argumentation ist und bleibt der von uns und anderen Erziehungswissenschaftler*innen identifizierte, empirisch nachweisbare Tatbestand einer besonderen Fort- und Weiterbildungsaffinität des Personals in der Früh- und Elementarpädagogik. Nun könnte man als außenstehende*r Soziolog*in, Volkswirt*in oder Expert*in des Personalwesens daraus leicht die Annahme ableiten, dass darin eine Signalfunktion besteht: „Seht her, ich qualifiziere und bilde mich weiter – also will ich mehr erreichen und die nächste Stufe in der Karriereleiter erklimmen“. Diese Engführung von hoher Fort- bzw. Weiterbildungsbereitschaft und Aufstiegsaspiration ist – darauf deuten die Stimmen in den Einrichtungen und bei den Trägern eindringlich hin – in der Früh- und Elementarpädagogik eben gerade nicht möglich. Auch wenn es meines Wissens nach keine absolut belastbaren statistischen Belege gibt – die Botschaften und Nachrichten aus der Bildungspraxis sind eindeutig. Der berufliche Aufstieg über die Einnahme einer Leitungsposition ist in der Elementarpädagogik bzw. im Feld der frühpädagogischen Erziehung nicht nur unattraktiv, sondern auch ein Hemmschuh in der kollektiven Professionalisierung bzw. in der Organisationsentwicklung des gesamten Feldes. Darin spiegelt sich also keineswegs eine mangelnde individuelle Motivation wider, sondern wir haben es mit einer strukturellen Problematik zu tun. Der weiter oben skizzierte Positivbefund, dass die kollektive Professionalisierung der Elementarpädagogik große Fortschritte aufweisen kann, droht durch die Rekrutierungsprobleme auf der Ebene des Leitungspersonals unterminiert und in Mitleidenschaft gezogen zu werden.

3. Die Kernthese des Vortrags

Damit sehen wir uns gleichzeitig auch mit den Schattenseiten der weiter oben angedeuteten positiven Gesamteinschätzung konfrontiert. Wir haben es hier keineswegs mit einer reinen Erfolgsstory zu tun, sondern mit einem ambivalenten, d.h. von fortschrittlichen und regressiven Tendenzen durchwachsenen Prozess.

Ohne auf dem Gebiet der Elementarpädagogik wirklich eine umfassende Expertise zu besitzen, bin ich mir in der Einschätzung sicher, *dass sich augenblicklich eine Ungleichzeitigkeit zwischen den Beharrungskräften in der persönlichen Karriereentwicklung von Fachkräften einerseits und der Dynamik einer kollektiven Professionalisierung im Elementarbereich andererseits abzeichnet. Symptom dieser Ungleichzeitigkeit sind die eben dargelegten Probleme bei der Rekrutierung von Führungs- und Leitungspersonal.*

Aus der Sicht der komparativen pädagogischen Berufsgruppenforschung ist der Versuch, aus den Fehlern im Professionalisierungsprozess einer Berufsgruppe positive Lehren für andere Berufsgruppe abzuleiten, ein erster Schritt in die richtige Richtung. Als strategischer Hemmschuh in der Erwachsenenbildung hat sich beispielsweise das Vorgehen erwiesen, zunächst das makrodidaktisch agierende Personal, d.h. planerisch disponierende, mit Bildungsmanagement betraute Personen, zu professionalisieren und die Verberuflichung des mikrodidaktisch tätigen Lehrpersonals – also der Kursleiter*innen, Dozent*innen und Weiterbildungslehrer*innen – hintenanzustellen. Der hier ableitbare positive Lerneffekt für die Verberuflichung des frühpädagogischen Personals wäre, die Arbeitsteilung zwischen dem pädagogisch-operativ tätigen Personal und dem administrativ-disponierenden Leitungspersonal **generell** zu überdenken. Ich gehe davon aus, dass die gegenwärtige Zeit, in der vieles im Umbruch ist, für eine Neujustierung dieses Verhältnisses eigentlich günstig ist. Es müsste darum gehen, die Aufgaben- und Kompetenzverteilung in einer neuen, intelligenteren Weise zu gestalten. Die Schaffung fließender Übergänge zwischen den Leistungsträger*innen, die den Dienst am Kind realisieren, und dem Leitungspersonal, die den verwaltungstechnischen Dienst in der Organisation vollziehen, sollte vor allem einem Zweck dienen: Den Bezug zur lebendigen pädagogischen Praxis, d.h. die Verbindung zur Arbeit am und mit dem Kind, auch unter der Bedingung von Leitungsfunktionen nicht ganz abreißen zu lassen. Das erfolgt unter Maßgabe der Überlegung, dass die wichtigste, alles in den Schatten stellende Motivation frühpädagogischer Fachkräfte die Interaktion und Begegnung mit dem Kind ist. Wenn Erzieher*innen aufsteigen und eine Führungsaufgabe übernehmen, so sind einige von ihnen (vor allem solche in kleineren Einrichtungen) nicht nur den Nachteil konfrontiert, nur unwesentlich mehr Geld zu verdienen und potentiell Blitzableiter*innen für die offenen und latenten

Konflikte mit dem Träger zu sein. Nein, diese Aspekte sind unter Umständen noch zu verschmerzen. Aus meiner eher lückenhaften Kenntnis sind die entscheidende Punkte eher, dass mit dem Wechsel in die Leitungsrolle Doppelbelastungen zu hoch werden, die Übernahme von Verantwortung aus diffusen Gründen abgelehnt wird oder aber die weitgehende Trennung vom Kind als negativ eingestuft wird. Wer den Aufstieg in die Leitung vollzieht, hat plötzlich keine Kollegen*innen mehr, sondern steht zunächst einmal allein da. Niemand ist so einsam, wie die Leitung einer Organisation. Wer den Aufstieg in die Leitung vollzieht, verabschiedet sich ja häufig ganz oder zum großen Teil von der gemeinsamen Interaktionsgeschichte mit den anvertrauten Kindern. Damit droht aber die Sinnquelle der eigenen Beruflichkeit – Spaß und Freude im Umgang mit Kindern – unterminiert, ja unter Umständen ganz zerstört zu werden. Julia Schütz hat in ihrer Studie über das Anerkennungserleben und Anerkennungsstreben (2018) überzeugend nachgewiesen, dass alle pädagogischen Berufsgruppen ihre primäre Anerkennung aus der Interaktion mit der ihr anempfohlenen Klientel beziehen – und das gilt vor allem für das frühpädagogische Personal. Im Moment wird die dreiwertige Entscheidungssituation der Betroffenen – 1. möglicher Abschied vom Kind, 2. Anstieg der Verantwortung und des damit verbundenen Ärgers und 3. teilweise nur geringer Zuwachs an Geld – in der uns allen bekannten, durchaus rationalen Form aufgelöst: Man entscheidet sich gegen eine Leitungsposition. Wenig zielführend erscheint es, die platte Forderung aufzustellen, das Führungspersonal in Einrichtungen der Elementarpädagogik nach wie vor mit Kindern arbeiten müssten. Von solchen plakativen Positionen bin ich weit entfernt. Zunächst gilt es Sensibilität für das Problem als solches zu wecken! Ich möchte nicht unterschlagen, dass 94% der von Kristina Geiger befragten Personen eine vollständige Freistellung vom Gruppendienst wünschen. Diese Zahl spricht vehement gegen meinen Vorschlag. Unter den gegebenen Umständen erscheint die Trennung von Gruppendienst und Leitungsaufgaben sehr gut nachvollziehbar. Mir geht es aber hier um eine alternative Form der Professionalität. Der Aufstieg in eine Leitungsfunktion ist meist mit der Trennung vom Gruppendienst verbunden, aber er muss keineswegs automatisch mit einer Trennung vom Kind einhergehen.

Folie 13

Rufen wir uns nochmals das Grundproblem ins Bewusstsein: Ja, es gibt das mehrfach angesprochene Spannungsverhältnis, dass es eine große Fortbildungsbereitschaft gibt und

gleichzeitig aber wenig Bereitschaft besteht, das damit erworbene kulturelle Kapital in Form von Wissen und Kompetenz in ökonomisches Kapital und in Macht zu transformieren. Mit Blick auf Max Webers Befürchtung „Fachmenschentum ohne Geist, Genussmenschen ohne Herz“ ginge es beim frühpädagogischen Personal darum, den Versuch zu unternehmen, dass das Führungspersonal nicht ihr Herz für die Kinder verliert und dennoch in der Hierarchie der Organisation aufzusteigen vermag.

Welche Handlungsoptionen bieten sich an? Zu überdenken wäre aus meiner Sicht, eine Kombination aus Fach- und Organisationskompetenz in Erwägung zu ziehen. Warum soll eine zukünftige Führungsperson nicht auch über Spezialkompetenzen in der Diagnostik verfügen? Auch ist wenig Phantasie bei der Vorstellung nötig, dass zukünftige Leitungspersonal vielleicht auch über besonders ausgereifte Kommunikationstechniken, etwa im Sinne von Strategien der Konfliktregulierung, verfügen sollte, um in die Interaktion zwischen Kind bzw. Eltern und der Einrichtung eingreifen und diese befrieden zu können. Frühpädagogische Fachkräfte könnten ihre überdurchschnittliche Qualifikation auf dem Gebiet der Gesundheitserziehung und im Hygienemanagement auch in die Einzel- oder Gruppenarbeit der eigenen Einrichtung einfließen lassen. Wenn Leitungskräfte sowieso schon Außenkontakte gestalten und abwickeln, warum sollte diese Kompetenz nicht auch bei Exkursionen und Ausflügen zur Geltung kommen? Ich möchte nicht versäumen, das hier skizzierte Szenario mit einer strategischen Überlegung zu koppeln: Ich stelle mir vor, die Segnungen der Digitalisierung als Hebel zu nutzen, um Routinetätigkeiten der Leitung eher beim Träger oder bei der Zentrale zu bündeln, sodass die Leitungskräfte mehr Kapazitäten zur Verfügung haben, um Personalführung und die Arbeit am Kind besser vereinen zu können. Während die Erwachsenenbildung in der hier diskutierten Konstellation durchaus als Negativbeispiel genannt werden darf, könnte man – ausnahmsweise – die Medizin als positive Vergleichsfolie ins Spiel bringen. So hat in der Medizin die Leitungskraft oder die Lehrkraft, etwa als Chefarzt*Chefärztin oder als Professor*in, in vielen Fällen immer auch einen gewissen Bezug zu den eigenen Patient*innen oder generell zur klinischen Praxis. Das Gleiche gilt übrigens bei Leitungskräften in Schulen. Auch hier gibt es bekanntlich Gymnasialdirektor*innen, die mit reduziertem Stundendeputat nach wie vor Schüler*innen unterrichten.

Was ich mit meinen Ausführungen im Kern sagen will ist Folgendes: Der keineswegs grundlosen Befürchtung frühpädagogischer Fachkräfte, dass die Brücke zum Kind mit dem beruflichen Aufstieg unweigerlich abbricht, könnte durch einen neuen Modus in der institutionellen Karrieregestaltung unter Umständen begegnet werden. Hierbei handelt es sich zugleich auch um einen neuen Modus in der Professionalisierung. Er läuft auf die Kombination von fallspezifischer Arbeit am Kind und der Übernahme administrativer und leitungsbezogener Aufgaben hinaus und wird gekoppelt mit der Entlastung von bürokratischen Anforderungen durch den Träger. Das Thema Leitung darf allerdings nicht personalisiert werden, sondern muss als soziale Funktion begriffen werden. Daher müsste auch der Aspekt der stellvertretenden Leitung stärkere Berücksichtigung finden. Leider reicht die Zeit in diesem Vortrag jedoch nicht, um die noch nicht genutzten Chancen einer kollektiven Leitung unter dem Fokus eines basisdemokratisch orientierten Professionalisierungskonzeptes zu diskutieren.

4. Handlungsoptionen einer nachhaltigen Professionalisierung: Von der Nettigkeit zur zielgerichteten Interessensdurchsetzung

Ich finde es höchst ungewiss, ob ich mit meinen Ausführungen die Spur einer richtigen Lösung andeuten konnte, aber ich bin mir sicher, dass die Gefahren, die ich hier skizziert habe, ernst zu nehmen sind. Ja, es erscheint an der Zeit, aus den fehlgeleiteten Strategien der Verberuflichung anderer Berufsgruppen zu lernen. Und ja, ich glaube, dass die von Max Weber aufgeworfene Drohkulisse „Fachmenschen ohne Geist – Genussmenschen ohne Herz“ uns dazu veranlassen sollte, nach einer sozial verträglichen Form der Modernisierung frühkindlicher Erziehung und damit der Professionalisierung der Elementarpädagogik zu suchen. Ob die doppelte Lizenz zur fachlichen und administrativen Führung langfristig machbar ist und eine realistische Vision darstellt, kann ich nicht so recht beurteilen. Aber wenn ich diese Veranstaltung richtig verstanden habe, sind wir ja noch lange nicht im Besitz einer intelligenten, fehlersensiblen und umsichtigen Professionalisierungsstrategie. Wir sind auf der Suche nach angemessenen Wegen! Den einen richtigen Weg wird es ohnehin nicht geben!

Entschuldigen Sie bitte den Gedankensprung. Ganz unabhängig von den eben skizzierten Erwägungen gilt es an dieser Stelle noch einmal unmissverständlich zu betonen, wie wichtig die Mobilisierung von Macht aus der Sicht der erziehungswissenschaftlichen Professionsforschung ist. Was ist hiermit gemeint? Es geht darum, den kollektiven Prozess der Professionalisierung und die fünf dabei betroffenen Basismechanismen, also die Verrechtlichung, Institutionalisierung, Verwissenschaftlichung, Akademisierung und Verberuflichung, mit individuellen Prozessen der Professionalisierung, also des fachlichen Qualifikationszuwachses, der persönlichen Reifung und der Bewährung, zu synchronisieren. Wenn die Früh- und Elementarpädagogik von der Gesellschaft ein klar definiertes und weitgehend akzeptiertes professionelles Mandat haben möchte, muss das Gemeinwesen auch die Erwartungssicherheit ausbilden können, dass das richtige Personal auf die richtigen Stellen zur richtigen Zeit gelangt. In beiden Fällen, d.h. sowohl bei der kollektiven als auch bei der individuellen Professionalisierung, werden – wenn wir ehrlich sind – immer auch Machtfragen tangiert. Wer bundes- oder landesweit mehr Geld für Kindergärten akquirieren will, benötigt politische Macht. Wer eine Einrichtung gut leiten will, braucht Führungsqualitäten und diese sind ohne die Mobilisierung von Macht nicht denkbar. Die in der Pädagogik notorisch unterschätzte große Relevanz der Macht, die aus struktureller Sicht notwendig ist, um sowohl kollektive als auch individuelle Prozesse der Professionalisierung auf den Weg zu bringen, beißt sich ein wenig mit einer ganz speziellen Verfasstheit der fröhpädagogischen Berufskultur. Der vernünftige Umgang mit Macht stellt nach wie vor ein Tabu in der Welt der pädagogischen Berufe im Allgemeinen und im Kosmos fröhpädagogischer Berufe im Besonderen dar. Wer im Internet einmal den Suchbegriff Erzieher*innen eingibt und danach die Bilder bestaunt, der stößt auf ein interessantes Phänomen: Man sieht eine Menge lachender, artiger und braver Menschen, meistens allerdings Frauen, weil Männer in dieser Berufsgruppe bekanntlich nicht allzu stark vertreten sind. Der Habit hat eine ganz bestimmte Note und Handschrift. Ich denke, dass diese Bilder von Erzieher*innen kein Zufall sind, sondern sehr wohl etwas über die kollektiv geteilte Haltung dieser Berufskultur aussagt. Die Fachkräfte sind nicht umsonst häufig an der Seite von Kindern abgebildet – hierdurch wird ihre starke Klientelorientierung unterstrichen. Das fröhpädagogisch tätige Personal wird als offen und kooperationsbereit dargestellt. Auch auf die nervigsten Eltern wird noch, so kann man annehmen, verständnisvoll reagiert. Aus einer von mir betreuten Dissertation weiß ich, dass viele Erzieher*innen häufig halbkrank zur Arbeit kommen. Wer will schon die Kinder, aber auch die Kolle-

gen*innen im Stich lassen? Das hier tätige Personal demonstriert viel Gemeinsinn und Solidarität. Die Verwurzelung im Team gilt als eine besondere Tugend. Integraler Bestandteil des hier aufblitzenden beruflichen Habitus ist Bescheidenheit, Bravheit und Nettigkeit. In gewisser Weise verhalten sich Erzieher*innen, die Karriere machen wollen und die eine Leitungsstelle anstreben, unter Maßgabe des Habitus der Nettigkeit und Bescheidenheit somit der Tendenz nach sozial abweichend. Sie verlassen den sicheren Hafen des Teams. Das was im Berufsalltag und in der Interaktion mit Kindern und Kolleg*innen hochgradig funktional und in jeder Hinsicht positiv zu bewertet werden ist, nämlich Empathie, Bescheidenheit und Nettigkeit, erweist sich „auf hoher See“, also bei der Durchsetzung berufspolitischer Interessen, keineswegs immer als zielführend. In den bildungspolitischen Arenen wird gewöhnlich eine andere Tugend benötigt – Empathie, Bescheidenheit und Nettigkeit stören hier nur. Auf vakante Leitungsstellen im frühpädagogischen Bereich werden sich in Zukunft nur dann verstärkt Personen bewerben, wenn sich in der frühpädagogischen Berufskultur ein Imagewandel durchsetzen kann: Macht ist nicht per se etwas Schlechtes, sondern stellt zunächst einmal ein neutrales soziales Medium dar. Es kommt vielmehr darauf an, wie man Macht einsetzt, nämlich zum Wohle der Kinder und der Mitarbeiter*innen der Einrichtung.

Folie 15

Gibt es nicht auch Zeichen der Hoffnung und Hinweise auf positive Entwicklungen?

Wir alle sind heute Zeug*innen der Entwicklung, dass sich im früh- und elementarpädagogischen Bereich immer mehr Berufsgruppen tummeln. Zu hoffen ist, dass der Prozess der sozialen Differenzierung, den die elementarpädagogische Praxis gerade erlebt, langfristig mit der Etablierung formaler Karrieremuster, die einen geregelteren beruflichen Auf- und Umstieg versprechen, einhergehen wird. Auf jeden Fall ist ein Nebeneinander von traditionell ausgebildeten Erzieher*innen, Bachelor- und Master-Absolvent*en der Erziehungswissenschaften oder Kindheitspädagogik, Sozialassistent*innen, Personen, die ein Freiwilliges Soziales Jahr absolvieren, Hauswirtschaftspersonal, Praktikant*innen und vielleicht auch Psycholog*innen zu erwarten. Dieses Nebeneinander wird im günstigen Fall zu mehr Konkurrenz führen. Ein gewisser Wettstreit in dosierter Form ist in diesem Zusammenhang – sofern dieser nicht in ein Gegeneinander ausartet – immer erwünscht. Dies gilt vor allem, wenn diese Konkurrenz die berufliche Aspiration auch an

den vernünftigen Umgang mit Macht zu binden vermag. Ich sehe in den neuen Studienformate Bachelor und Master einen Lichtblick und ein gewisses Potential. Gut ausgebildete Masterabsolvent*innen im Bereich der Kindheitspädagogik kommen ebenso als zukünftige Leitungs- und Führungspersonen in Frage wie erfahrene Erzieher*innen mit einer aufwendigen Zusatzausbildung. Erzieher*innen ohne Zusatzausbildung oder andere formale Nachweise werden zukünftig wohl keine Leitungsfunktion mehr übernehmen können. Hier wird sich wohl ein Verdrängungswettbewerb abspielen. Auf diesem Tableau an vielfältigen Qualifikationen, die für Leitungsaufgaben erforderlich sind, werden wir in den wissenschaftlichen und berufspraktischen Diskursen zukünftig viel gelassener und offener über die Rolle von Macht sprechen und diskutieren müssen, als dies momentan der Fall ist.

Wenn wir schon beim Thema Macht sind. Ich möchte zum Schluss – gleichsam als kleinen Exkurs – auf das eherne Gesetz hinweisen, dass sich die Zahl der Berufsverbände zum Machtpotential der jeweiligen Interessensorganisationen umgekehrt proportional verhält. Das bedeutet: Je mehr Berufs- und Fachverbände existieren, desto geringer ist deren Gewicht. Unsere Erhebungen haben ergeben, dass im frühpädagogischen Bereich 30 Berufs- und Fachverbände unterwegs sind (Nittel & Tippelt, 2019). Dazu kommen noch die beiden Gewerkschaften GEW und verdi. Raten Sie mal, wie viele Berufsverbände die Gruppe der Professoren*innen vertreten. Hier gibt es nur eine relevante Organisation – den deutschen Hochschullehrerverband.

Folgende Botschaft habe ich Ihnen mit auf den Weg geben wollen: Die konstruktive Überwindung des für die Professionalisierung schädlichen Diktums „Weiterbildung, ja – Aufstieg, nein, danke!“ ist aus meiner Sicht unter anderem an drei Entwicklungen gebunden:

Folie 16

- An die Chance, Leitungsfunktionen bzw. Führungsaufgaben und das pädagogische Kerngeschäft der Arbeit mit Kindern optimaler miteinander zu kombinieren, ohne dass bei den Betroffenen daraus Nachteile (Stichwort: Mehrbelastungen) erwachsen dürfen. Die Übernahme einer Leitungsstelle bedeutet Abschied vom Gruppendienst. Sie sollte aber keinen Graben zur Arbeit mit dem Kind entstehen lassen.

- An eine stark veränderte Haltung, aber vor allem an einen gelasseneren Umgang mit dem Faktor Macht. Die immer wieder formulierte Forderung nach einem Surplus an gesellschaftlicher Anerkennung muss sich mit dem dosierten Willen zur Macht verbinden!
- An das Vordringen akademisch ausgebildeter Fachkräfte in das Feld der Frühpädagogik, die nicht allein wegen formaler Kriterien, sondern aufgrund ihrer Kompetenz Leitungsaufgaben erhalten sollten. Sobald sich eine Deckung des Bedarfs nach frühpädagogischen Fachkräften abzuzeichnen beginnt, wird sich im Berufsfeld mehr Konkurrenz breitmachen – aber das ist per se keineswegs dysfunktional.

Mein Vortrag begann mit Max Webers Sentenz „Fachmenschen ohne Geist – Genussmenschen ohne Herz“ und mein Vortrag soll damit auch enden. Ich denke, wir sind uns einig in der Einschätzung, dass der Fachmensch auf dem Gebiet der Frühpädagogik in der Tat Verstand benötigt – was mich auf die Idee gebracht hat, mit Blick auf die Elementarpädagogik aus den Stärken und Schwächen der Professionalisierung anderer pädagogischer Berufsgruppen zu lernen. Verstand bedeutet aber auch, die Fähigkeit zu bewahren, positive Entwicklungen zu würdigen und nicht alles schwarz zu sehen. Man sollte sich darüber im Klaren sein, dass Professionalisierung immer auch ein Stück Rationalisierung bedeutet. Und die ist bekanntlich ohne das Doppelgesicht der Dialektik nicht zu haben: Wir bekommen etwas, müssen aber auch etwas dafür hergeben. Mein Vortrag diente dem Zweck Bedingungen zu benennen, damit auch in modernen, funktional differenzierten frühpädagogischen Organisationen die Herzenswärme und die Nettigkeit in der Organisationskultur erhalten werden möge. Aber das wird nicht automatisch erfolgen. Es wäre schade, wenn diese in der Berufskultur der Elementarpädagogik breit verankerte Warmherzigkeit unter die Räder einer kalten Modernisierung geraten würde.

Folie 17

Aber all das wird nicht ohne Geld zu machen sein. Die Politik kann sich drehen und wenden, wie sie will. Sie kann einen Handstand und einen Kopfstand rückwärts machen – sie wird uns damit nicht beeindrucken. Eine Aufwertung und eine Qualitätsverbesserung der früh- und elementarpädagogischen Praxis wird nicht alleine durch die Inszenierung guter Absichten zu realisieren sein. Die Verbesserung der materiellen Entschädigungschancen

– also sprich: mehr Geld für gute Arbeit – ist nach wie vor das beste Symbol bzw. das richtige Zeichen zur rechten Zeit auf das wir alle – sehr geehrte Finanzminister, sehr geehrte Finanzministerinnen – nach wie vor warten.

Folie 18

Literatur:

Buschle, C. & Gruber, V. (2018). *Die Bedeutung von Weiterbildung für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen: Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF)*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Dellori, C. & Nittel, D. (2011). Reformoptionen von „unten“: Die Rekonstruktion von beruflichen Selbstbeschreibungen im Elementarbereich mit den Mitteln der Argumentationsanalyse. *Sozialer Sinn*, 12(2), 173 – 192.

Geiger, K. (2019). *Da ist mehr möglich! Bundesweite Befragung von Einrichtungen der Kindertagesbetreuung zur Personalentwicklung*. München: WIFF.

Meyer, Nikolaus/Nittel, Dieter (2019): Transformation von Erziehung und Bildung. Begleitung als Merkmal des pädagogisch-organisierten Systems des lebenslangen Lernens. In: Olaf Dörner/Carola Iller/Ingeborg Schüller/Heide von Felden/ Sebastian Lerch (Hrsg.): *Erwachsenenbildung und Lernen in Zeiten von Globalisierung, Transformation und Entgrenzung*. Opladen: Barbara Budrich. [im Druck]

Meyer, Nikolaus/Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2020): Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen. In: Fabian Kessel/Isabell van Ackeren/Nicolle Pfaff/Carolin Rotter/Ulrich Salaschek (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen: Barbara Budrich. [im Druck]

Nittel, Dieter/Kilinc, Marlena (2019): Qualitätsentwicklung: Medium und Gegenstand von Transformationsprozessen im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens. In: Matthias Rohs/Ingeborg Schüller/Hans-Joachim Müller (Hrsg.): *Pädagogische Perspektiven auf Transformationsprozesse. Reflexionen auf Rolf Arnolds Forschen und Wirken*. Bielefeld: wbv, S. 155–174.

Nittel, Dieter/Meyer, Nikolaus (2018): Pädagogische Begleitung. Handlungsform und Systemmerkmal. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 5/2018, S. 1063–1082.

Schütz, J. (2018). *Pädagogische Berufsarbeit und Anerkennung: Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung*. Weinheim: Beltz Juventa.