



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Zwischen ‚Lückenfüller‘ und ‚Marktlücke‘ –

Zur professionellen Selbstwahrnehmung von Tagesmüttern im
Kontext einer pädagogischen Professionalisierung der
Tageselternbetreuung“

verfasst von / submitted by

Elisabeth Maria Gaupmann, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2021 / Vienna, 2021

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Ilse Schrittester

Dankesworte

In erster Linie möchte ich mich bei Univ.-Prof. Dr. Ilse Schrittmesser für die kompetente Betreuung meiner Arbeit bedanken. Ich bin froh, dass ich sie als Betreuerin gewinnen konnte.

Ebenso danke ich den Frauen, die mir im Rahmen der Interviews einen Einblick in ihren beruflichen Alltag gaben. Ohne sie wäre das Verfassen dieser Arbeit nicht möglich gewesen.

Danken möchte ich auch Barbara und Laureta für ihre Unterstützung.

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre an Eides statt, dass ich diese Arbeit selbstständig verfasst habe. Ich habe dazu nur die ausgewiesenen Quellen und Mittel verwendet und mich keinerlei unerlaubter Hilfen bedient. Die Arbeit habe ich bis dato noch keiner Prüfungskommission im In- oder Ausland vorgelegt.“

Wien, Jänner 2021

Elisabeth Gaupmann

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1. Bildungswissenschaftliche Relevanz	11
2. Gegenwärtiger Forschungsstand und daraus resultierendes Erkenntnisinteresse	11
Theoretischer Teil	13
3. Berufsbild von Tageseltern	13
4. Profession	16
5. Pädagogische Professionalisierung	18
5.1. Professionalisierung im Kontext von Geschlecht und Mütterlichkeit.....	21
5.2. Professionalisierung im Kontext von Elternschaft und Familie	22
6. Verhältnis von Professionalisierung und Professionalität.....	24
7. Pädagogische Professionalität	25
7.1. (Vor-)berufliche Sozialisation und professioneller Habitus	28
7.2. Das professionelle Selbst.....	29
8. Resümee I: Forschungstheoretische Konzeption von pädagogischer Professionalisierung und Professionalität	30
9. Professionalisierung und Professionalität in der (institutionellen) frühen Bildung und Erziehung als Referenzrahmen.....	32
10. Pädagogische Professionalisierung in der frühen Bildung und Erziehung	33
10.1. Kompetenzmodelle frühpädagogischer Fachkräfte	36
10.2. Dilemmata professionellen (früh-)pädagogischen Handelns	39
10.3. Rahmenbedingungen professionellen Handelns in der frühen Bildung und Erziehung	41
10.4. Pädagogische Qualität in der frühen Bildung und Erziehung	43
11. Resümee II: Frühpädagogische Professionalisierung als Bezugspunkt für die Tageselternbetreuung	44
12. Österreichspezifische Ausgangslage im Kontext der Professionalisierung von früher Bildung und Erziehung.....	45
12.1. Rahmenbedingungen institutionellen frühpädagogischen Handelns in Österreich	45
12.1.1. Qualifizierung von Elementarpädagog_innen	47
12.1.2. Elementarpädagogische Grundlagendokumente.....	49
12.2. Rahmenbedingung der Tageselternbetreuung in Österreich	54
12.2.1. Qualifizierung von Tageseltern.....	56
12.2.2. Empfohlenes Ausbildungscurriculum für Tageseltern	60
12.2.3. Bundesländerspezifische Ausgangslage	64
13. Resümee III: Pädagogische Professionalisierung in der Tageselternbetreuung.....	73

Empirischer Teil	77
14. Qualitatives Forschungskonzept	77
14.1. Vorstellung des selektiven Samplings	79
14.2. Problemzentriertes Leitfadenterview	81
14.3. Konzeption des Kurzfragebogen und des Interviewleitfadens	82
14.4. Qualitative Inhaltsanalyse	87
14.5. Transkription der leitfadengestützten Interviews	88
14.6. Kategoriensystem und Kodierleitfaden	90
15. Ergebnisdarstellung und -interpretation	94
16. Resümee IV: Abschluss und Ausblick	120
17. Literaturverzeichnis	126
18. Darstellungsverzeichnis	136
19. Rechtsquellen	137
Anhang	138
I. Anschreiben	138
II. Kurzfragebogen	139
III. Interviewleitfaden	140
IV. Postskriptum	143
V. Abkürzungsverzeichnis	143
VI. Kurzzusammenfassung und Schlüsselwörter	144
VII. Abstract and keywords	145

Einleitung

„Die in Österreich für KindergartenpädagogInnen immer noch gebräuchlichen [sic] Bezeichnung ‚Tante‘ ist nach Ansicht vieler Pädagoginnen und Pädagogen abwertend und verhindert die professionelle Wahrnehmung des Berufs.“ (BMfBWK 2004, 74; H.i.O.)

Dies attestierte der Bericht des damaligen österreichischen Bildungsministeriums, der als ein Beitrag zur internationalen OECD-Studie¹: *Starting Strong* 2004 konzipiert wurde, in Bezug auf die gesellschaftliche Anerkennung von Pädagog_innen im Elementarbereich in Österreich. Zu dieser Zeit sei besonders „[d]ie frühe Kindheit ... in die Mitte der Bildungsdebatte gerückt und die letzten Jahre waren von einer Vielzahl von Professionalisierungstendenzen [in diesem Feld; Anm. E.G.] bestimmt.“ (Wildgruber/ Becker-Stoll 2011, 60) Während die Professionalisierung der schulischen Bildung eng mit der Etablierung der Pädagogik als wissenschaftliche Disziplin verbunden ist (vgl. hierzu etwa Lundgreen 2011), geht sie besonders in der außerschulischen Praxis vergleichsweise langsamer voran. Das schlug sich nicht zuletzt im Sprachgebrauch nieder. So etablierte sich die Berufsbezeichnung *der/ des Elementarpädagog_in* erst in jüngster Vergangenheit. Dieser neue Begriff lässt den heutigen professionellen Anspruch an pädagogisches Handeln im Bereich der frühen Bildung und Erziehung erkennen. Damit wird diese berufliche Tätigkeit auch alltagssprachlich *ihrer familiären Kontextualisierung* entrissen. Denn wo sich die Kindeserziehung in ihrer historischen Betrachtung über weite Teile der menschlichen Geschichte geradezu als Nebeneffekt des familiären bzw. sozialen Zusammenlebens vollzog, bestand lange Zeit kein Bedarf an pädagogischem Expertentum (vgl. dazu etwa Diller/Rauschenbach 2006, 8). Letztendlich begründet sich die Notwendigkeit einer „Rollenspezialisierung und Expertisierung der Agenturen des pädagogischen Handelns“ Oevermann (2017/1996, 141) zufolge jedoch im Kontext *außerfamiliärer Bildung und Erziehung*. Denn während besonders den Eltern a priori ein spezifischer Expert_innen-Status in Bezug auf die Bildung und Erziehung ihrer Kinder zugesprochen werde, müssten Pädagog_innen einen solchen erst im Rahmen von (individuellen, aber auch strukturellen) Professionalisierungsprozessen erwerben. Nur unter diesen Voraussetzungen könnten sie als *professionell pädagogisch handelnd* anerkannt werden. (ebd., 141f.)

Ungleich komplexer stellen sich die dementsprechenden Entwicklungen im *Berufsfeld der Tageselternbetreuung* dar. Vor allem in der historischen Betrachtung galt die Tagesmutter lange Zeit als eine Art der *Ersatzmutter*, wie das Transkript einer Fernsehdiskussion über die damals neu aufkommende Betreuungsform aus 1974 zeigt. Denn so „sollen [Tagesmütter;

¹ Benett, J.; Collette, P. (2006): *Starting Strong II. Early childhood and care*. OECD: OECD Publishing.

Anm. E.G.] möglichst selbst Kinder haben“ (Lehr 1974, IX), damit im „Normalfall ... 1 bis 2 Kinder einer ... berufstätigen Mutter zusammen mit den eigenen Kindern betreut“ (ebd.) werden. Bereits diese Beschreibung der Tagesmutter als diejenige Person, die die Kinder einer „berufstätige[n] Mutter“ (ebd.) betreut, stellt den *Aspekt der Beruflichkeit der Arbeit als Tagesmutter* gegenüber anstatt ihn *mit einer solchen zu assoziieren*. Auch heute sind „ihre Familien- und Haushaltsnähe sowie ... ihre im Vergleich zu Kindertageseinrichtungen flexible Gestaltung der Betreuungszeiten und Betreuungsumfänge“ entscheidende Charakteristika der Tageselternbetreuung, wie Fuchs-Rechelin (2017, 78) schreibt. Gleichzeitig sind es aber gerade diese Aspekte - und die damit verbundene fehlende Professionalisierung -, welche diese Betreuungsform aktuell in die Kritik geraten lassen. Denn zu bemängeln seien „das deutlich unter dem Niveau von pädagogisch Tätigen in Kindertageseinrichtungen liegende Qualifikationsniveau der Tagespflegepersonen, die mangelnde Transparenz und fehlende Kontrollmöglichkeiten der Tätigkeit der Tagespflegepersonen“, wie Fuchs-Rechelin (ebd.) hierzu weiter ausführt. Balluseck (2017, 12) bezeichnet es in diesem Kontext als einen „große[n] Widerspruch ..., wenn für die ErzieherInnen in Kitas die Akademisierung vorangetrieben und in der Kindertagespflege teilweise noch ... [niederschwelligere; Anm. E.G.] Qualifizierungskurs[e] ... ausreichen.“ Auch wenn sich Balluseck (ebd.) hier auf die Situation in Deutschland bezieht, gestaltet sich dieser Umstand in Österreich sehr ähnlich, wie ich an späterer Stelle dieser Arbeit genauer ausführen möchte. Die angesprochenen Professionalisierungsbestrebungen in der frühen Bildung und Erziehung ließen die Tageselternbetreuung bis dato aber auch nicht gänzlich unberührt. So ist die Tätigkeit der Tageseltern - ebenso wie andere pädagogische Berufe - *spezifischen rechtlichen und strukturellen Rahmenbedingungen* unterworfen. Gleichzeitig ist die überwiegende Mehrheit der Praktiker_innen in diesem Feld weiblich und hat selbst Kinder (vgl. hierzu Kaindl et al. 2010). So scheinen die *eigene Mutterschaft bzw. Weiblichkeit* landläufig noch immer stark mit dem Beruf der Tagesmutter assoziiert zu sein. Demgegenüber werden *die tradierten stereotypen Frauen- und Mutterbilder* in der Erziehung und Betreuung sowohl im gesellschaftlichen als auch im wissenschaftlichen Diskurs aktuell stark hinterfragt. Dies zeigt sich nicht zuletzt an dem zunehmenden Interesse *der Gender Studies am Feld der elementaren Bildung und Erziehung* (vgl. hierzu etwa Baar et al. 2019). Vor diesem Hintergrund erscheint es spannend, zu beleuchten, wie Frauen, die in Österreich als Tagesmütter tätig sind, ihr berufliches Selbstverständnis vor dem Hintergrund solcher brisanten Entwicklungen konstruieren. Genau diesem Thema möchte sich die vorliegende Forschungsarbeit widmen. Zu Beginn geht der nächste Teil darauf ein, weshalb eine wissenschaftliche

Auseinandersetzung mit der hier explizierten Thematik (*bildungswissenschaftlich*) relevant erscheint.

1. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Die Arbeit von Tagesmüttern vollzieht sich in einem vielschichtigen und spannungsreichen Handlungsfeld. Gleichzeitig weist die aktuelle Kindertagesheimstatistik (vgl. Statistik Austria 2019, 24) die Tageseltern als wichtige Akteur_innen in der elementaren Bildungs- und Erziehungslandschaft Österreichs aus. Ihr zufolge wurden zum letzten Erhebungszeitpunkt über 11.000 Kinder durch Tageseltern betreut, wovon die überwiegende Mehrheit unter fünf Jahre alt war (ebd.). Nun ist ebendieses (Praxis-)Feld aktuell zunehmender Professionalisierungsprozesse unterworfen (vgl. hierzu etwa Wildgruber/Becker-Stoll 2011, 60). Vor diesem Hintergrund attestieren Kerl-Wienecke et al. (2013, 96), dass sich die Tageselternbetreuung „im Spannungsfeld zwischen vorberuflicher Minimalqualifizierung und tätigkeitsbegleitender Fort- und Weiterbildung sowie den steigenden Anforderungen in der Frühpädagogik“ bewegt. Es liegt in der Folge nahe, dass diese Umstände spezifische Effekte auf das professionelle Selbstverständnis von Tagesmüttern haben, wie Kerl-Wienecke et al. (ebd., 55; H.i.O.) an anderer Stelle zeigen:

„Für die Herausbildung eines Selbstverständnisses stellt sich diese Position [der Tagesmütter; Anm. E.G.] zwischen den Polen ‚Mütterlichkeit‘ und ‚Tagesmutter‘ mit öffentlichem Förderauftrag [und damit einhergehender rechtlicher bzw. struktureller Reglementierungen; Anm. E.G.] ambivalent dar.“

Insofern scheint es für den diesbezüglichen (bildungs-)wissenschaftlichen Diskurs durchaus ertragreich zu sein, sich explizit mit der Frage nach den Auswirkungen etwaiger Professionalisierungsprozesse in der Tageselternbetreuung auf das berufliche Selbstverständnis von Tagesmüttern zu beschäftigen. Eine diesbezügliche empirische Analyse könnte es ermöglichen, erste Tendenzen in Bezug auf die möglichen Problemlagen bzw. Schwierigkeiten, aber auch von Chancen und Perspektiven für die berufliche Praxis von Tageseltern auszumachen. Dafür ist es zunächst notwendig, den aktuellen Stand der pädagogischen Professionalisierung in der Tageselternbetreuung zu ermitteln. Die diesbezüglichen Daten und Forschungsarbeiten sind für den österreichischen Kontext jedoch nur sehr spärlich vorhanden. Darauf wird an späterer Stelle noch genauer Bezug genommen. Möglicherweise kann diese Arbeit im Anschluss an die Präsentation der Ergebnisse in dieser Beziehung auch zu weiterführenden Forschungsvorhaben anregen.

2. Gegenwärtiger Forschungsstand und daraus resultierendes Erkenntnisinteresse

Während das Thema der pädagogischen Professionalisierung im Kontext der institutionellen Elementarpädagogik längst Einzug in den bildungswissenschaftlichen Diskurs hielt (vgl. dazu

Baar et al. 2019; Balluseck 2017; Betz/Cloos 2014; Bischoff 2014; König et al. 2015; Kuhn 2013) und sich hierbei ebenso spezifische Forschungsarbeiten mit Österreich-Bezug finden lassen (vgl. dazu Baierl/Kaindl 2011; Dörfler/Blum 2014; Hartel et al. 2019), so stellt sich dies für das Praxisfeld der Tageselternbetreuung anders dar. In dieser Beziehung problematisieren Kaindl et al. (2010, 9), „dass Studien zum Thema Tageseltern ... - vor allem im deutschsprachigen Raum - nur in geringem Maß vorhanden sind.“ Zwar finden sich hierzu im Besonderen wissenschaftliche Beiträge mit Deutschland-Bezug (vgl. hierzu Bostelmann 2011; Fuchs-Rechelin 2017; Kerl-Wienecke et al. 2013), welche sich jedoch nicht unmittelbar auf den österreichischen Kontext übertragen lassen. Denn hierbei würden speziell die „[u]nterschiedliche[n] Rahmenbedingungen, beispielsweise beim Ausbildungsniveau der Tageseltern, ... die internationale Vergleichbarkeit“ (Kaindl et al., 2010, 9) schwierig gestalten. Die angesprochene Forschungsarbeit von Kaindl et al. (2010) stellt in dieser Beziehung selbst eine Rarität dar. Obwohl ihr Erscheinen bereits zehn Jahre zurückliegt, kann ich bis dato keine vergleichbare Studie für den österreichischen Kontext finden. Unter dem programmatischen Titel: *Tageseltern in Österreich. Rahmenbedingungen, Zufriedenheit und Motive aus Sicht von Eltern und Tageseltern* setzen sich Kaindl et al. (ebd.) in ihren Ausführungen mit ebendiesen auseinander. Die Masterarbeit von Nebeling (2013) mit dem Titel: *Professionalisierung von Tagesmüttern. Empfehlungen für die Beratung, Aus- und Weiterbildung von Tagesmüttern* befasst sich demgegenüber programmatisch mit dem Thema der pädagogischen Professionalisierung in der Tageselternbetreuung. Die Arbeit wurde an der Pädagogischen Hochschule St. Gallen verfasst und bezieht sich auf die Situation in der Schweiz. Darin kommt die Autorin zum Schluss, dass die Etablierung einer entsprechenden Grundausbildung für Tageseltern eine erste notwendige Professionalisierungsmaßnahme ist (ebd., 55). Anders als in der Schweiz müssen Tageseltern in Österreich vor Beginn ihrer Tätigkeit bzw. innerhalb des ersten Jahres der Berufsausübung eine diesbezügliche Ausbildung bzw. Grundschulung absolvieren, wobei Art und Umfang dieser Lehrgänge nicht einheitlich geregelt sind². Vor diesem Hintergrund fasst Nebeling (2013) das Konzept der Professionalisierung meines Erachtens zu kurz, da sie es *synonym als Aus- und Fortbildung* versteht. Die Dissertation von Wiemert (2009), welche an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld verfasst wurde, fokussiert sich dagegen auf eine andere Facette von Professionalisierungsprozessen: nämlich jene der (gesellschaftlichen) Anerkennung. Das Ziel ihrer Studie mit dem Titel: *Tagesmutter als Beruf. Eine Untersuchung über die prekäre Anerkennung der Kindertagespflege als Beschäftigungsfeld und das Arbeits- und Selbstverständnis von Tagesmüttern* war es, aus einer

² vgl. dazu Kapitel 12.2. *Rahmenbedingungen der Tageselternbetreuung in Österreich.*

arbeitssoziologischen Perspektive zu analysieren, inwieweit sich Tagesmütter selbst als „professionalisierte Dienstleisterinnen“ (ebd., 150) wahrnehmen. Wiemert (2009) legt den Fokus ihrer Betrachtung also auf die *Tagesmutter als Dienstleisterin* und nicht als *professionelle Pädagogin*. Vor diesem Hintergrund sprechen jedoch Nittel und Wahl (2014, 85) davon, dass eine solche Art von Forschungsperspektiven in der Regel „ein tieferes Verständnis von der Eigenlogik pädagogischer Arbeit“ vermissen ließe³. Ob der nur sehr spärlich vorhandenen Grundlagenforschung zum Thema der pädagogischen Professionalisierung in der Tageselternbetreuung Österreichs ist der empirische Teil dieser Arbeit als eine *qualitativ-explorative Studie* angelegt. Insofern es Krüger (2013, 324) zufolge ein essentielles Paradigma qualitativer Forschungsprojekte ist, „dem jeweiligen Gegenstandsbereich keine vorab formulierten Theoriekonzepte überstülpen“ zu wollen, wird versucht, das Konzept der pädagogischen Professionalisierung im Rahmen dieser Forschungsarbeit möglichst offen zu betrachten.⁴ Demgegenüber nehmen die Arbeiten von Nebeling (2013) und Wiemert (2009) jeweils sehr *spezielle Perspektiven auf Professionalisierung und Professionalität* ein. Vor dem Hintergrund gliedert sich die gegenständliche Arbeit in einen theoretischen und in einen empirischen Teil. In Ersterem wird versucht zu klären, welche Bedeutung pädagogische Professionalisierungsprozesse aktuell in der Tageselternbetreuung Österreichs haben. Im Besonderen wird dabei der Frage nachgegangen, wie bzw. inwieweit entsprechende Entwicklungen aus dem Feld der (institutionellen) Frühpädagogik auch in der Tageselternbetreuung wirksam sind. Im Anschluss daran setzt sich der empirische Abschnitt dieser Arbeit damit auseinander, welche Bedeutung die zuvor theoretisch herausgearbeiteten Aspekte möglicherweise auf die Konstitution eines professionellen Selbstbildes der interviewten Praktikerinnen haben. Auf die entsprechenden Einschränkungen, die in der Folge mit der Konzeption eines solchen Forschungsvorhabens verbunden sind, wird ebenfalls im Empirieteil eingegangen.

Theoretischer Teil

Nun beginnt die theoretische Auseinandersetzung mit der Vorstellung des *Berufes von Tageseltern*.

3. Berufsbild von Tageseltern

Laut des Berufslexikons des *Arbeitsmarktservice Österreich* (2020a, [online]) betreuen „Tagesmütter/ Tagesväter ... bei sich zuhause tagsüber [entgeltlich; Anm. E.G.] ihnen

³ vgl. dazu *Kapitel 5.: Pädagogische Professionalisierung*.

⁴ Warum dieses Vorhaben ohnehin nur mit Vorbehalt erfüllbar ist, wird an späterer Stelle dieser Arbeit anhand der Ausführungen Hirschauers (2008) verdeutlicht.

anvertraute Kinder.“ Diese Betreuung erfolgt dabei in relativ kleinen Gruppen und umfasst Kleinstkinder bis hin zu Jugendlichen (ebd.). Je nach Bundesland werden dabei zwischen maximal vier bis sechs Kindern durch eine Tagesmutter bzw. -vater betreut (Bundesverband der Tagesmütter/ -väter 2019, [online]). „Die Betreuung beinhaltet die altersspezifische Förderung der Kinder, die ... [die Tageseltern; Anm. E.G.] mit den Eltern abstimmen.“ (Berufslexikon des Arbeitsmarktservice Österreich 2020a, [online]) Vor diesem Hintergrund stellt sich das Aufgabenfeld der Tageseltern äußerst vielfältig dar und reicht von der pflegerischen Betreuung von Kleinstkindern bis zur Förderung von Kindern im Schulalter (IBW 2020, [online]). Tageseltern sind in diesen Kontexten entweder freiberuflich tätig oder bei „[p]rivaten Hilfsorganisationen und Vereine[n]“ beschäftigt (Berufslexikon des Arbeitsmarktservice 2020a, [online]). Entsprechende Trägerinstitutionen „vermitteln ... Betreuungsplätze für Kinder bei Tagesmüttern/ -vätern.“ (Bundesverband der Tagesmütter/-väter 2019, [online]) Während die Betreuung der Kinder ungeachtet der Beschäftigungsform somit in der Regel im Privathaushalt der Tageseltern geschieht, stellen die sogenannten *Betriebstageseltern* eine Sonderform dar. Sie „arbeiten in den Räumen eines Unternehmens“, wie der *Bundesverband der Tagesmütter/ -väter* (ebd.) hierzu expliziert. Betreut werden in diesen Kontexten hauptsächlich Kleinstkinder bis zum Alter von vier Jahren, „da meist WiedereinsteigerInnen des Unternehmens dieses Angebot in Anspruch nehmen“ (ebd.) würden, heißt es hierzu weiter. Das Berufslexikon des *Arbeitsmarktservice Österreich* (2020a, [online]) ordnet die Arbeit der Tageseltern den *sozialen* und - noch spezifischer - den *pädagogischen Berufen* zu. Auch ein diesbezügliches Bundesgesetzblatt, nämlich die *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22 (Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG)*, verortet die Tageselternbetreuung als ein pädagogisches Praxisfeld und stellt hier im Besonderen *Analogien zur Elementarpädagogik* her. Dementsprechend formuliert dieser Gesetzestext, dass Tageseltern Praktiker_innen

„mit einer facheinschlägigen Ausbildung sowie einer behördlichen Bewilligung im Sinne des jeweiligen Landesgesetzes [sind], die regelmäßig für einen Teil des Tages die entgeltliche Betreuung von Kindern übernehmen.“ (Art. 2 Nr. 3 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG)

Vor diesem Hintergrund differenziert die diesbezügliche Rechtslage nicht zwischen den grundsätzlichen Aufgaben der elementaren Bildungsreinrichtungen und jenen der Tageselternbetreuung (vgl. dazu Art. 3 Vereinbarung gemäß 15a B-VG). So müssten beide

„durch altersgemäße Erziehung und Bildung die körperlich-motorische, seelische, geistige, sprachliche, ethische und soziale Entwicklung [der ihnen anvertrauten Kinder; Anm. E.G.] ... fördern. [...] Darüber hinaus haben sie den Kindern die grundlegenden Werte der österreichischen Gesellschaft zu vermitteln.“ (Art. 3 Nr. 1 Vereinbarung gemäß 15a B-VG)

Die überwiegende Mehrheit der Praktiker_innen in der Tageselternbetreuung sind hierbei Frauen, so Kaindl et al. (2010, 9). Es seien aber „vereinzelt auch Männer als Tagesväter in diesem Bereich der Kinderbetreuung tätig.“ (ebd.) Dies spräche dafür, den „geschlechtsneutrale[n] Begriff ‚Tageseltern‘“ (ebd., H.i.O.) zu verwenden. Kaindl et al. (ebd.) geben in diesem Kontext jedoch zu bedenken, dass die Verwendung dieser Berufsbezeichnung

„nicht als gemeinsam ausgeübte Kinderbetreuung von Frauen als Tagesmüttern und Männern als Tagesvätern verstanden werden [dürfe]. Auch wenn dies in Einzelfällen zutrifft, ist dies grundsätzlich nicht intendiert.“

Vielmehr sind Tageseltern zumeist als Einzelpersonen tätig und arbeiten in der Regel nicht in Teams oder ähnlichen Verbindungen zusammen. In diesem Sinne wird in dieser Arbeit überall dort den Begriff *Tageseltern* verwendet, wo sich die Ausführungen auf Frauen und Männer gleichermaßen beziehen möchten. In ihrer Genese ist die Arbeit der Tageseltern jedoch stark mit Mutterschaft und Weiblichkeit assoziiert. „Die Dienstleistung der Tagesmutter etablierte sich in den 70er Jahren in Österreich.“ (BMfBWK 2004, 33) Ursprünglich entwickelte sich diese Idee als Elterninitiative in Schweden, weil der Bedarf an Kinderbetreuungsplätzen durch die öffentlichen Einrichtungen - vor allem durch Kinderkrippen - nicht zufriedenstellend gedeckt werden konnte (Frinke-Dammann/ Scholz 1998, 109). Noch 1998 schreiben Frinke-Dammann und Scholz (ebd., 73), dass es - speziell für Frauen - „viele gute Gründe [gebe], Tagesmutter zu werden. Frau betreut zu Hause ohnehin gerade ein eigenes Kind, da könnten noch andere dazukommen.“ In diesen Ausführungen zeigt sich eine starke *Assoziation von persönlicher Mutterschaft und Tagesmutterchaft*. So attestieren etwa Kerl-Wienecke et al. (2013, 23) für die Tageselternbetreuung im deutschsprachigen Raum, dass „zum überwiegenden Teil Personen tätig [sind], die selbst bereits Eltern sind“. Frinke-Dammann und Scholz (ebd., 9f.; H.i.O.) betrachten zwar schon damals die Perspektive kritisch, wonach sich die Tätigkeit der Tagesmütter als „eine Aufwertung des konservativen ‚Mutter‘-Gedankens ... [denken ließe]: Wenn schon nicht die leibliche Mutter zur Verfügung steht, dann eben eine Art ‚Leihmutter‘ - Hauptsache Mutter.“ Gleichzeitig steht die Verbesserung „der Beziehung zwischen Müttern und Tagesmüttern“ (ebd., 11) klar im Fokus ihres diesbezüglichen Ratgebers aus 1998, wodurch die Kinderbetreuung vor allem dem Tätigkeitsfeld von Frauen und Müttern zugesprochen wird. Überdies fragen Frinke-Dammann und Scholz (ebd., 97; H.i.O.) schon zu diesem Zeitpunkt: „Eine Tagesmutter ..., die ganz alleine neben ihren eigenen Kindern zwei, drei, vier oder gar fünf andere mit versorgt und erzieht – die soll nicht ‚richtig berufstätig‘ sein?“ Diese Ausführungen legen die Vermutung nahe, dass sich etwaige Professionalisierungsprozesse in der Tageselternbetreuung schon seit ihren Anfängen schwierig gestalten. Im nächsten Abschnitt sollen nun diejenigen forschungsrelevanten

Begriffe geklärt werden, die es u. a. auch ermöglichen sollen, die gerade aufgeworfene Frage in einen theoretischen Kontext zu setzen. In Anlehnung an Combe (2005, 7) wird mit der Vorstellung der Begriffe *Profession*, *Professionalisierung* und *Professionalität* begonnen. Dabei ist anzumerken, dass es die gegenständliche Abhandlung nicht leisten kann, einen vollständigen Überblick des diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskurses zu geben. Vielmehr sollen ausgewählte theoretische Perspektiven näher beleuchtet werden, welche im Kontext des zugrundeliegenden Forschungsinteresses relevant erscheinen. Aus epistemologischer Sicht ist jedoch zu beachten, dass die vorherige Festlegung eines spezifischen theoretischen Blickes auf das zu beforschende Phänomen gleichzeitig auch die daraus generierten (empirischen) Erkenntnisse (mit-)bedingen kann (vgl. dazu etwa Hirschauer 2008, 167). Hirschauer (ebd.) spricht in diesem Kontext von der „Theoriegeladenheit“ der empirischen Forschung. Die so gewonnenen Erkenntnisse können in der Folge auch keine universelle Realität - insofern es eine solche geben möge - abbilden, sondern betrachten bestimmte Sachverhalte lediglich aus diesen bestimmten (theoretischen) Perspektiven. Begonnen wird diese theoretische Auseinandersetzung jetzt mit der Vorstellung des Konzeptes der *Profession*.

4. Profession

Der Begriff der Profession kommt aus der *soziologischen Berufsforschung* und bezieht sich in seiner ursprünglichen Verwendung auf „Berufsgruppen mit einer deutlich herausgehobenen Stellung am Arbeitsmarkt“ (Lundgreen 2011, 9). Ihre Ursprünge haben die diesbezüglichen Theorien im angloamerikanischen Raum der 1930er Jahre (Combe 2005, 7). Hier verweist Combe (ebd.) auf die grundlegende Arbeit von *Carr-Saunders und Wilson* mit dem Titel: *The Professions*⁵, in welcher jene die „Merkmale und Eigenschaften dieser hervorgehobenen Berufe“ (ebd.) erstmals diskutieren. Aus einer historischen Perspektive lassen sich allen voran *Freie Berufe*, wie etwa jene der Ärzt_innen, Rechtsanwält_innen oder jüngst Psychotherapeut_innen, als Professionen bezeichnen so Lundgreen (2011, 9). Dabei hätten sich in der soziologischen Forschungstradition idealtypische Charakteristika entwickelt, die eine Berufsgruppe als Profession ausweisen würden (ebd.). Für Lundgreen (1999, 20) ist das spezielle „Fachwissen ..., um exklusive Kompetenz glaubhaft zu behaupten“, ein zentrales Merkmal, über welches Angehörige einer Profession verfügen müssen. Daneben hätten selbige immer auch eine spezifische „professionelle Identität durch eigene Berufsverbände“ (ebd.). Damit einhergehend unterlegen Professionen einer „berufsständische[n] Selbstkontrolle“ (ebd.) und somit keiner bzw. nur sehr geringen äußeren Reglementierungen. Ein wichtiges Merkmal

⁵ Carr-Saunders, A.M.; Wilson, P. A. (1964): *The Professions*. Cass: London/Liverpool.

einer Profession sei ebenso ihr „öffentliches Image als am Gemeinwohl orientierte unabdingbare Dienstleistung.“ (ebd.) Nicht zuletzt würde sich eine klassische Profession auch durch ihre „rechtlichen Privilegierungen“ (ebd.) kennzeichnen, worunter Lundgreen (ebd.) beispielsweise spezielle „Berechtigungsmonopole ... auf dem Arbeitsmarkt“, wie „Lizensierung ... [oder] Titelschutz“, versteht. Lundgreens (1999; 2011) einleitende Definition rezipiert hier einerseits eine *funktionalistische Perspektive* auf das Konzept der Profession, welche sich Combe und Helsper (2017/ 1996, 9) zufolge „auf die Deskription der gesellschaftlichen Funktion von Professionen und ihrer Merkmale“ fokussiert. Sie (Combe/Helsper ebd.) führen diesen theoretischen Ansatz auf Hartmann (1972)⁶ zurück. Andererseits schwingt in Lundgreens (1999; 2011) Ausführungen auch eine *machttheoretische Sichtweise* mit. Durch die Etablierung als Professionen sei es bestimmten Berufsgruppen nämlich ebenso gelungen, sich „für relevante soziale Bereiche eine expertenhafte Zuständigkeit zu sichern und zu institutionalisieren.“ (Combe/Helsper 2017/ 1996, 11). Hier verweisen Combe und Helsper (ebd.) auf Abbott (1988)⁷. Aus einer machttheoretischen Perspektive beherrschen Professionen demnach „als eine Art Praktikerelite ein Marktsegment“ (Combe/Helsper 2017/ 1996, 11). Combe und Helsper (ebd.) erwähnen in diesem Kontext ebenso die „Prozeßhaftigkeit ... [der] sozialen Etablierung und Durchsetzung von Professionen“ und deuten damit bereits auf die zentrale Bedeutung von diesbezüglichen Ansätzen in Bezug auf *die Professionalisierung von spezifischen Berufsfeldern* hin. Dieser Aspekt wird im Kontext von *Professionalisierung und Geschlecht* noch genauer herausgearbeitet. Aus einer *systemtheoretischen Perspektive* lassen sich Professionen mit Nittel (2011, 42) als „soziale Einheiten mit klaren Mitgliedschaftsregeln und zugleich Wissenssysteme“ beschreiben. Sie stünden dabei als „komplexe, relativ abgeschlossene Sinnwelten und soziale Gruppen“ in einem spezifischen „Verhältnis zur Gesamtgesellschaft, zu ihrem Publikum (Klienten, Patienten), zur Wissenschaft und schließlich zu sich selbst“ (ebd.). Die hier referierten „[m]erkmalstheoretische[n] Modelle“ (Cloos 2014, 101) seien „jedoch vorwiegend deskriptiv und wenig theoretisch fundiert.“ Dabei merkt auch Nittel (2011, 44; H.i.O.) kritisch an, dass die dementsprechenden Ansätze „den Dimensionen ‚Professionalisierung‘ und ‚Professionalität‘ keine Eigenlogik“ zugestehen, obwohl diese auch losgelöst vom Konstrukt der Profession gedacht werden könnten. So würden beispielsweise „[n]icht alle Vorgänge der ‚Professionalisierung‘ ... zur Bildung einer Profession“ (Wildgruber/ Becker-Stoll 2011, 62; H.i.O.) führen. Heute gelte das „klassische Professionenverständnis [aber ohnehin] ... als

⁶ Hartmann, H. (1972): „Arbeit, Beruf, Profession“. In: T. Luckmann, W.M. Sprondel (Hrsg.). Berufssoziologie. Kiepenheuer/Witsch: Köln, 36-52.

⁷ Abbott, A. (1988): *The System of Professions: An essay on the division of expert labor*. University of Chicago Press: Chicago/London.

veraltet“, wie u. a. Terhart (2011, 203) attestiert. Dies führt er vor allem darauf zurück, dass sich die oben angeführten „traditionellen Professionen ... in großen Teilen zu gewöhnlichen Berufen mit straffer organisatorischer Gängelung und typischer Angestelltenmentalität“ (ebd.) zurückbildeten. Andere Praxisbereiche hätten sich demgegenüber „in neue Statusdimensionen, Tätigkeitsfelder, Ausbildungsformen etc. hinein bewegt, die mit dem klassischen Professionskonzept analytisch nicht zu fassen sind.“ (ebd.) Dies gelte umso mehr für die pädagogische Praxis, da hier „die klassische Professionen-Konzeption ... [nie] wirklich analytische Kraft“ (ebd., 204) gehabt hätte, sondern die diesbezüglichen Berufe „notwendig als semi-professionell“ (ebd.) dargestellt habe.⁸ Vor dem Hintergrund der gerade präsentierten Positionen erscheint es also durchaus vertretbar, sich im Rahmen einer Forschungsarbeit besonders mit *der pädagogischen Professionalisierung und Professionalität im Kontext der Tageselternbetreuung* zu befassen, auch wenn die Berufsgruppe der Tageseltern prinzipiell nicht als Profession bezeichnet werden kann. Dazu werden jetzt ausgewählte Perspektiven auf das *Phänomen der (pädagogischen) Professionalisierung* vorgestellt.

5. Pädagogische Professionalisierung

Mit Nittel (2011, 44) gesprochen, erfolgt die (theoretische) Auseinandersetzung mit dem Konzept der Professionalisierung zumeist aus einer *Prozessperspektive*. Dabei könnten sich die dementsprechenden Entwicklungen von spezifischen Praxisfeldern sowohl in Bezug auf verschiedene Länder als auch im Kontext von unterschiedlichen Berufen sehr heterogen gestalten (ebd.). Der Begriff der Professionalisierung verweise nämlich „sowohl auf kollektive wie auf individuelle Prozesse der Aufwertung und Institutionalisierung einer spezifischen Form von Beruflichkeit im Strom der Zeit“ (ebd.). Hier spricht Nittel (ebd.) sowohl die *historische* als auch die *machttheoretische Dimension* von Professionalisierung an. Im Kontext der spezifischen historischen Entwicklungen in den pädagogischen Handlungsfeldern sieht Lundgreen (2011, 36f.; H.i.O.) Professionalisierung in einer engen Verknüpfung mit den Prozessen von „Akademisierung“ und „Verwissenschaftlichung“. Unter Professionalisierung versteht er dabei „die Interessen und Strategien von Absolventen und Berufsangehörigen an Aufstieg und Gleichstellung (Titel, Besoldung, privilegierte Stellung auf dem Arbeitsmarkt)“ (ebd., 37). Akademisierung beschreibe eine „Dynamik des Bildungssystems, für die Anpassung von Institutionen an ‚höhere‘ Niveaus der Ausbildung“ (ebd.; H.i.O.). Die Entwicklung „vom Lehrerseminar zur Pädagogischen Hochschule“ (ebd.) sei dafür beispielhaft. Verwissenschaftlichung könne demgegenüber „für die objektive

⁸ vgl. dazu *Kapitel 7.: Pädagogische Professionalität*.

Komplexität vieler ... Handlungsbereiche in der modernen Expertenkultur“ stehen. Der Begriffe meine aber auch „die subjektive Überzeugung von der Überlegenheit professionellen Expertenwissens.“ (ebd.) Lundgreen (ebd.) zufolge bedingen sich diese Prozesse gegenseitig bzw. verschränken sich. Die ohnehin komplexen Professionalisierungsprozesse stellen sich in den pädagogischen Handlungsfeldern ungleich komplizierter dar. So fasst etwa Lundgreen (ebd., 10) die diesbezügliche Problemlage unter der Frage: „Welches ist das Fachwissen, das privilegierende Kompetenz begründet?“ zusammen. Helsper (2012, 577) schreibt in diesem Kontext, dass die diesbezügliche „Wissensbasis ... weniger klar vom Alltagswissen abgesetzt, das Technologiedefizit besonders deutlich, [und] die professionellen Kompetenzen weniger scharf definiert“ sind. Nicht zu vergessen sei dabei auch „das Handeln in Spannungen“ (ebd.), welches einerseits konstitutiv für pädagogische Tätigkeiten ist, sie andererseits aber problematisch erscheinen lässt. Auf diesen Gedanken gründen sich schließlich auch die *Dilemmata (früh-)pädagogischen professionellen Handelns*, die ich an späterer Stelle u. a. mit Kuhn (2013) genauer diskutieren möchte. Lundgreen (2011, 10) sieht darüber hinaus die prekäre Situation von pädagogischen Professionalisierungsprozessen eng mit jener *der Pädagogik als Wissenschaft* verknüpft. Denn während andere Berufsgruppen auf eine etablierte (wissenschaftliche) Leitdisziplin, wie beispielsweise die Medizin für Ärzt_innen oder die Ingenieurwissenschaften für technische Berufe, zurückgreifen könnten, gestalte sich dies für die wissenschaftliche Pädagogik ungleich komplizierter (ebd.). Zum einen habe sich die Pädagogik als Wissenschaft nämlich erst relativ spät an den Universitäten des deutschsprachigen Raumes etablieren können. Wogegen die pädagogischen Berufe historisch betrachtet jedoch weitaus älter seien. (ebd.) Zum anderen ist die Reflexion über die pädagogische Praxis viel älter als die wissenschaftliche Pädagogik. Dazu schreibt z.B. Blankertz (1979, 28), dass die Pädagogik „ihre kurze Geschichte als Wissenschaft zugleich auf eine sehr lange und hoch bedeutsame Geschichte der Pädagogik beziehen“ müsse. In der Tradition dieser Reflexion hätten sich dabei immer wieder „weltanschaulich bestimmte Erziehungslehren, auch Theorien im empathischen, philosophischen Verständnis, Umgangsweisheit und populärpädagogisches Jedermannswissen“ (ebd.) vermischt. Lundgreen (2011, 36; H.i.O.) schreibt in diesem Kontext weiter, dass „[d]ie Ausbildung für pädagogische Berufe ... zwischen ‚Schule‘ und ‚Universität‘ [und somit] ... zwischen Berufsorientierung und Wissenschaftsorientierung“ pendelt. Auch *diese Heterogenität* der pädagogischen Berufsfelder erschwert in der Folge die pädagogischen Professionalisierungsprozesse. So können zum Beispiel Erwachsenenbildner_innen, Elementarpädagog_innen, Lehrer_innen, Sozialpädagog_innen oder Sonderpädagog_innen zu den pädagogischen Berufen gezählt

werden. Ihre Aufgabenfelder und Berufsprofile sind dementsprechend vielfältig, wie auch Helsper (2012, 577) diagnostiziert. Analog dazu liege „[f]ür die pädagogischen Berufe ... somit kein einheitlicher Professionalisierungsprozess vor.“ (Tenorth/Tippelt 2012, 580). Diese Tätigkeiten würden sich nämlich teilweise stark in ihrer „beruflichen Organisationsform“ (ebd.), aber vor allem auch in „entsprechend differenziertem Einkommen und Prestige“ unterscheiden (ebd.) Dabei scheint die *Professionalisierung der außerschulischen Berufsfelder* sowohl praktisch als auch theoretisch lange Zeit vernachlässigt worden zu sein. So kritisiert etwa Lundgreen (1999, 13) „die professionstheoretische Tradition“ für ihren Fokus auf die Akademisierung als das entscheidende Kriterium von Professionalisierung. Denn diese Konzentration „auf die universitären bzw. auf Fachhochschulen ausgebildeten Pädagogen“ führe zu einer „Blickverengung“, wodurch quantitativ große Berufsgruppen aus der pädagogischen Praxis unbeachtet geblieben wären (ebd.). Konkret steht für Lundgreen (2011, 26) in diesem Zusammenhang die „Verberuflichung“ spezifischer pädagogischer Tätigkeiten, die größtenteils von Frauen ausgeübt wurden, im Zentrum. Auch Combe und Helsper (2017/1996, 19) plädieren, dass „es zu kurz gegriffen [wäre, Professionalisierungsprozesse; Anm. E.G.] ... nur unter dem Gesichtspunkt der Berufsaufwertung qua akademischer Ausbildung zu betrachten“. Lundgreen (2011, 26; H.i.O.) spricht dabei von einer „(partielle[n]) Professionalisierung von ‚Helfen als Beruf‘“. Dabei sei „die Qualifizierung von Erzieherinnen und Wohlfahrtspflegerinnen für expansive Teilarbeitsmärkte der Dienstleistungsgesellschaft“ eng „mit Emanzipation und sozialem Aufstieg von Frauen im Beruf“ (ebd.) verbunden gewesen. An dieser Stelle zeigt sich somit auch der *fundamentale Zusammenhang zwischen der Professionalisierung spezifischer Berufsfelder und deren gesellschaftlicher Wertschätzung*. So geht die soziale Anerkennung als Expert_in nämlich auch mit einer privilegierten Stellung am Arbeitsmarkt einher. Ebenso wird hier die Bedeutung der Beziehung von *Geschlecht und Professionalisierung* thematisiert. Dabei kann die Assoziation spezifischer Berufe mit Weiblichkeit diese Professionalisierungsprozesse auch behindern bzw. den Personen, die in diesen Berufen tätig sind, die dafür konstitutive (gesellschaftliche) Beachtung verwehren. Denn „[o]b bestimmte Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen als [professionelle; Anm. E.G.] Qualifikationen eingestuft werden, ist in gewissem Ausmaß immer Ergebnis gesellschaftlicher ... Aushandlungsprozesse“, so Lundgreen (1999, 41). Besonders in der (historischen) Vorstellung von spezifischen Tätigkeiten als *Frauenberufe* erscheint dieser Ansatz äußerst relevant. Wie die einleitenden Gedanken zeigen wollten, gilt dies zweifelsohne auch für den *Beruf der Tagesmutter*. Der angesprochene Zusammenhang von Geschlecht und Professionalisierung wird im folgenden Abschnitt genauer diskutiert.

5.1. Professionalisierung im Kontext von Geschlecht und Mütterlichkeit

Besonders in der außerschulischen Praxis handelt es sich „bei den Sozial- und Erziehungsberufen vorwiegend um Frauenberufe“, wie Lundgreen (1999, 12) ausführt. An dieser Stelle ist anzumerken, dass Lundgreens (1999) Überlegungen auch nach zwanzig Jahren noch aktuell sind. Das zeigt sich nicht zuletzt an der quantitativen Überlegenheit der weiblichen Praktikerinnen in betreuenden und pädagogischen Berufen (vgl. dazu etwa BMFG 2017, 19). Die Zuschreibung von spezifischen berufsrelevanten Kompetenzen und Fähigkeiten als *weiblich* ist problematisch. So schreibt etwa Heidenreich (1999, 43), dass „eine noch so glaubwürdige Zusicherung von Fähigkeiten ... keine Monopolisierung von Erwerbschancen [bedingt], wenn sie als Jedermannsqualifikationen gelten.“ Auch Rabe-Kleberg (2017/ 1996, 293) zufolge gilt „doch grundsätzlich, daß wesentliche Dienstleistungstätigkeiten, die von Frauen erbracht werden, auch privat und unbezahlt erbracht werden können, also diffus gegenüber Wissens- und Handlungsbereichen von Laien sind.“ Münchmeier (1999, 350) erklärt in seiner historischen Betrachtung, dass „der Sozialberuf ...als Frauenberuf“ begann. Entsprechende Tätigkeiten hätten sich aus der grundlegenden Idee entwickelt, die als weiblich betrachteten „Fähigkeiten und Begabungen im Bereich von Erziehung, Pflege, Fürsorge, Emotionalität und Wärme ... als gesellschaftliche Problemlösestrategie wirksam werden zu lassen“ (ebd., 349). Im Prinzip entspricht diese Idee einem „essentialistische[n] Verständnis von Geschlecht, das auf naturgegebene und natürliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern ... rekurriert.“ (Baar et al. 2019, 33). Demgegenüber verstehen „sozial(de)konstruktivistische Perspektiven ... Geschlecht als ein - gesellschaftlich bedingtes und psychisch zum Teil tief verankertes - Tun, als erlernt, erworben, gestalt- und veränderbar“, wie Baar et al. (ebd.) schreiben. Auch heute würde sich die „die ungleiche[...] Verteilung im gesamten *Care*-Bereich, dem Feld sorgender, pflegender und erziehender Tätigkeiten, und einem hier nach wie vor anzutreffenden geschlechtshierarchischen Arbeitsmarkt“ (ebd., 35; H.i.O.), aus der subtilen Unterstellung spezifischer weiblicher Eigenschaften legitimieren und somit „zugleich auch die niedrige Bewertung und Entlohnung dieser Tätigkeiten“ (ebd.) mitbedingen. Dass dieser Mechanismus in der Umkehrung jedoch in gleicher Weise Männern den Zugang zu ebendiesen Berufen erschwert, zeigt sich beispielsweise in den Ausführungen von Rabe-Kleberg (2017/1996, 284f.; H.i.O.), wenn sie schreibt, dass „Handlungsorientierungen, die wie Liebe und Gefühl, Sorge und moralisches Pflichtgefühl umschrieben werden können, ... als ‚Mütterlichkeit‘ auf das eine Geschlecht und ausschließlich auf dieses projiziert“ werden. Analog dazu stellen Fegter et al. (2019, 144; H.i.O) in ihrer Forschungsarbeit fest, dass auch die Forderung nach mehr männlichem Personal in den

frühpädagogischen Einrichtungen u. a. auf einer „geschlechterdifferenzierenden Familienordnung“ beruht. Vor diesem Hintergrund würden in der elementarpädagogischen Praxis starke Analogien zum Konzept der klassischen Familie hergestellt werden, was in einer Betrachtung „männlicher Kollegen als Ersatz des Vaters in dessen Abwesenheit resp. weiblicher Kolleginnen als Ersatz der Mutter in deren Abwesenheit“ (ebd. 144) resultieren würde. So plädieren Fegter et al. (ebd., 146; H.i.O.) zusammenfassend dafür, die „*Bezüge auf Eltern und Familie*“ vor dem Hintergrund „der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität“ genauer zu betrachten. Eine solche Analyse sei besonders dahingehend relevant, „um nachvollziehen zu können, wie im Zuge neuer Aufmerksamkeiten für Eltern und Familien auch solche Familienbilder in professionellen Selbstverständnissen und Wissensordnungen zu elementarpädagogischer Professionalität (re-)produziert werden, die ... traditionelle Geschlechter- und Familienordnungen in Bewegung bringen oder stabilisieren und verfestigen.“ (ebd.) Nicht zuletzt manifestieren sich ebendiese *familiären Bezüge* in der *Berufsbezeichnung der Tagesmutter bzw. des Tagesvaters oder der Tageseltern*. Vor diesem Hintergrund wird sich der empirische Teil dieser Arbeit in zentraler Weise mit der Frage nach *der Bedeutung von Weiblichkeit und Mutter- bzw. Elternschaft sowie von spezifischen Rollenklischees für das professionelle Selbstverständnis von Tagesmüttern heute* befassen. Unter Bezugnahme auf die Ausführungen Oevermanns (2017/ 1996) soll jetzt genauer auf die *Bedeutung von Elternschaft im Kontext von pädagogischen Professionalisierungsentwicklungen* eingegangen werden.

5.2. Professionalisierung im Kontext von Elternschaft und Familie

Zunächst ist „[p]ädagogisches Handeln ... von der *naturwüchsigen sozialisatorischen Praxis* in Familie, Verwandtschaft und Siedlungsgemeinschaft systematisch zu unterscheiden“ wie Oevermann (2017/1996, 141; H.i.O.) feststellt. In der Folge bedürfe eine entsprechende pädagogische Tätigkeit, die außerhalb der Familie bzw. der jeweiligen sozialisatorischen Gemeinschaft stattfindet, nämlich einer spezifischen „Begründung und Rechtfertigung“ (ebd.). Damit würden „auch die Kriterien der Kompetenz“ (ebd.) dieser pädagogisch tätigen Personen bestimmt werden. In diesem Kontext thematisiert er (Oevermann ebd., 171) an zentraler Stelle die „Beteiligung der Eltern am ... Arbeitsbündnis“ zwischen Pädagog_innen und Schüler_innen. Denn „[s]olange die Kinder nicht mündig sind [...] erfüllen die Eltern komplementär dazu einerseits den Stellenwert stellvertretender Partner in Arbeitsbündnissen, die Existenzprobleme der Kinder zum Gegenstand haben“ (ebd.). Oevermann (ebd., 181) zufolge stößt eine „gelingende Professionalisierung“ der pädagogischen Praxis auf „schier

unüberwindliche Barrieren“ (ebd.), die nicht zuletzt auf ebendieses Verhältnis von Eltern und Pädagog_innen zurückzuführen seien.

„Ein wesentlicher Grund ist in den Schwierigkeiten der Abgrenzung zwischen der Kompetenz der Eltern als Agenten einer naturwüchsigen ... sozialisatorischen Praxis einerseits und der spezifisch pädagogischen Kompetenz von Lehrern und Erziehern in einer notwendigen Ergänzung zu dieser Praxis andererseits zu sehen“, schreibt Oevermann (ebd.) hierzu.

Obwohl er sich in seiner Abhandlung explizit auf den Kontext der Schule bezieht, lassen sich Oevermanns (ebd.) Überlegungen auch auf außerschulische Zusammenhänge umlegen. Hierzu problematisiert er im Weiteren, dass die Eltern

„alles worin die pädagogische Praxis in ihrer Wirksamkeit und Zuständigkeit über diese Funktionen [der Wissens- und Normenvermittlung im Zuge der Schulbildung; Anm. E.G.] hinausgeht, der Tendenz nach als Kritik an sich selbst und als Kompetenz- Konkurrenz empfinden müssen“ (ebd.).

Besonders für das Feld der Tageselternbetreuung können Oevermanns (ebd.) diesbezügliche Ausführungen besondere Bedeutung haben, wenn Fuchs-Rechelin (2017, 78) die „fehlende[n] Kontrollmöglichkeiten der Tätigkeit der Tagespflegepersonen“ als einen der essentiellen Kritikpunkte gegenüber der häuslichen Tageselternbetreuung vorstellt. Dazu merkt etwa Schmidt-Hertha (2011, 156f.) an, dass besonders „[d]er bislang kaum durch rechtliche Vorgaben oder staatliche Kontrolle tangierte Bereich der Früherziehung ... praktisch ausschließlich den Eltern und ggf. dem Träger verantwortlich“ ist. Somit würden die Eltern in den vorschulischen Bereichen die zentrale *Kontrollinstanz in Bezug auf die Qualität von Bildungs- und Betreuungsangeboten* für ihre Kinder darstellen (ebd., 157). Im Gegensatz zum Kindergarten- bzw. Schulbesuch ist die Inanspruchnahme einer Tageselternbetreuung freiwillig - wenn auch in vielen Fällen wohl notwendig -, wodurch den Eltern hier (nahezu) uneingeschränkte Entscheidungsfreiheit zukommt. Diese Umstände könnten das berufliche Selbstbild von Tagesmüttern auf vielfältige Weise herausfordern. Demgegenüber nimmt

„[d]ie Zusammenarbeit mit Eltern ... speziell in der Kindertagespflege einen besonderen Stellenwert ein, da es sich in der Betreuung vorwiegend um kleine Kinder handelt und das Betreuungssetting auf die einzige Bezugsperson Tagesmutter oder Tagesvater ausgerichtet ist“, wie Kerl-Wienecke et al. (2013, 67) anmerken.

Cloos et al. (2018, 54) sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass eine ebenbürtige Zusammenarbeit von Eltern und den (pädagogischen) Fachkräften im Sinne einer Kooperation von „ExpertInnenschaft und Ko-ExpertInnenschaft“ potentiell problematisch ist. Im Anschluss an Betz (2015)⁹ problematisieren sie:

⁹ Betz, T. (2015): Das Ideal der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Kritische Fragen an eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtungen, Grundschulen und Familien. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.

„Wenn Professionalisierung mit einer verstärkten Statusdifferenzierung und damit unweigerlich einer Hierarchisierung - zwischen Laien und ExpertInnen - einhergehen soll, so laufen dem Forderungen nach einer ebenbürtigen Kooperation auf Augenhöhe programmatisch zuwider“ (Cloos et al. 2018, 54).

Auch Wulfekühler (2013, 57) greift diese grundsätzliche Paradoxie im Arbeitsbündnis zwischen den pädagogischen Fachkräften und Eltern auf und „stellt ... die Frage, wie die Balance gelingen kann zwischen der Expertise, die die Profession mitbringt und der Expertise, die Eltern einbringen“. Hier problematisiert schon Oevermann (2017/1996, 181), dass

„[e]in wesentlicher Grund ... [für die mangelhafte Professionalisierung in den pädagogischen Praxisfeldern; Anm. E.G.] in den Schwierigkeiten der Abgrenzung zwischen der Kompetenz der Eltern als Agenten einer naturwüchsigen ... sozialisatorischen Praxis einerseits und der spezifischen pädagogischen Kompetenz von Lehrern und Erziehern ... andererseits zu sehen“ ist.

In diesem Zusammenhang könnte besonders das spezielle Setting der Tageselternbetreuung im eigenen Haushalt der Praktiker_innen, „die Eltern an Privatheit erinnern Dadurch können die professionellen Grenzen von Nähe und Distanz möglicherweise leicht überschritten werden.“ (Kerl-Wienecke et al. 2013, 55). Tietze et al. (2015, 6) explizieren daran anschließend, dass

„Kindertagespflege ... häufig von Frauen ausgeübt [wird], die aufgrund ihrer Erfahrung in der Erziehung eigener Kinder den Wunsch hegen, sich darüber hinaus mit der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern aus anderen Familien zu beschäftigen“.

Damit rückt auch die mögliche eigene Elternschaft der Praktiker_innen in der Tageselternbetreuung in den Fokus des diesbezüglichen Diskurses. Vor diesem Hintergrund erscheint es besonders spannend, empirisch aufzuarbeiten, wie Tagesmütter *die Arbeitsbündnisse mit den Eltern ihrer Tageskinder vor dem Hintergrund einer etwaigen eigenen Mutterschaft sowie dem weitestgehenden Fehlen externer Qualitätskontrollen erleben und gestalten*. Der kommende Abschnitt widmet sich nun speziell *dem Verhältnis von (pädagogischer) Professionalisierung und Professionalität*.

6. Verhältnis von Professionalisierung und Professionalität

Für Wildgruber und Becker-Stoll (2011, 62) sind Professionalisierungsprozesse Entwicklungen, „die zu weitgehend individuell definierten Formen von professionellem Handeln führen.“ So ist auch für Hippel (2011, 251) „die Förderung von Professionalität ... [ein wesentlicher; Anm. E.G.] Teil von Professionalisierungsbestrebungen“. Dabei sei „Professionalisierung [ein] ... zweidimensionaler Prozess“, in dem es „zum einen ... um die Befähigung der pädagogischen Akteure zu professionellem Handeln [ginge], zum anderen um die Gestaltung der Rahmenbedingungen, damit professionelles Handeln möglich ist“ (ebd.). Professionalisierung setzt also einerseits bei der Generierung konkreter Wissens-, Erfahrungs- und Handlungsressourcen der Praktiker_innen an. In gleicher Weise meint der Begriff

andererseits aber auch die Entwicklung entsprechender struktureller, historischer, institutioneller und nicht zuletzt gesellschaftlicher Bedingungen, unter denen die Voraussetzung für professionelles Handeln erst geschaffen werden bzw. unter denen professionelles Handeln erleichtert wird. Die Konzepte von Professionalisierung und Professionalität sind für Nittel (2011, 50; H.i.O.) „wichtige, ja sogar unverzichtbare analytische Werkzeuge in der erziehungswissenschaftlichen Berufsforschung“. Letztendlich erscheint es essentiell für die Analyse von (pädagogischen) Professionalisierungsprozessen auch mitzudenken, dass (pädagogische) Professionalität „keine statische und zeitunabhängig zu bestimmende Kategorie“ ist, wie Thole und Polutta (2011, 105) schreiben. Sie weisen in diesem Kontext auf *die Vielfalt an professionstheoretischen Konzepten* hin, in welchen Professionalität - und dementsprechend auch Professionalisierung - sehr heterogen gedacht werden (ebd., 110). Thole und Polluta (ebd., 114) sensibilisieren in besonderer Weise auch dazu, im Hinterkopf zu behalten, „dass einerseits Professionalität über die handelnden AkteurInnen“ und andererseits über die gesellschaftlichen Anforderungen und Erwartungen generiert wird. Nicht zu vergessen ist in diesem Kontext, dass professionelles Handeln auch mit „neuen Anspruchssteigerungen“ an die Praktiker_innen verbunden ist, wie Helsper und Tippelt (2011, 282) ausführen. Professionalität knüpfe sich in diesem Kontext an

„Reflexivität, Selbstbezüglichkeit, das ständige Mitdenken nicht intendierter Nebenfolgen des eigenen Handelns, gesteigerte Begründungs- und Legitimationsverpflichtung sowohl gegenüber Adressaten, aber auch im Kontext von Institutionen und insbesondere gegenüber ... staatlichen Akteuren und der Öffentlichkeit“ (ebd.).

In der Folge bedürfe es wiederum spezifischer Professionalisierungsmaßnahmen, um die dafür nötigen Rahmenbedingungen zu gewährleisten (ebd.). In diesem Kontext könnten etwa Hilfsangebote wie „Supervision, Coaching, [oder] professionelle[...] Beratungssettings“ (ebd., 283) unterstützend wirken. Im nächsten Teil werden nun spezifische theoretische Perspektiven auf das Konzept von *Professionalität* vorgestellt. Dabei wurden entsprechende Theorien ausgewählt, auf deren Grundlage sich Professionalität - mehr oder weniger - *empirisch* fassen lässt.

7. Pädagogische Professionalität

Nittel (2011, 48; H.i.O.) zufolge „legt der Begriff ‚Professionalität‘ eine dezidiert handlungstheoretische, auf die konkrete Situation bezogene Betrachtungsweise nahe“. Dies bedeutet in der Folge, dass sich Professionalität in der jeweiligen konkreten Praxissituation als *professionelles Handeln* manifestiert. Denn dieselbe beschreibe „einen spezifischen Modus im Arbeitsvollzug selbst, der verlässliche Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung und das Können des beruflichen

Rollensträger erlaubt.“ (ebd.) An anderer Stelle beschreibt Nittel (2004, 15) Professionalität als „gekonnte Beruflichkeit [und somit] ... als Indikator für qualitativ hochwertige Arbeit“. Rabe-Kleberg (2017/1996, 302) betont zudem die starke *Subjekt-Bezogenheit* von Professionalität. So inkorporiere dieser Begriff „die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex der anerkannten Professionen hinaus.“ (Nittel 2011, 48) Im Anschluss an diese Perspektive ergeben sich für Bischoff (2017, 103) „wiederum zwei Blickrichtungen ..., um professionelles (früh-)pädagogisches Denken und Handeln zu betrachten.“ Erstere „zielt darauf, professionelles Handeln (empirisch) von seiner Binnenlogik her zu erschließen und zentrale Kernelemente des Handelns zu identifizieren“ (ebd., 104). Um sich dem Handlungskonstrukt der Professionalität vor diesem Hintergrund zu nähern, postuliert Bischoff (ebd.) die folgende Frage:

„Was heißt es, in einem pädagogischen Feld ... professionell zu agieren, was sind die Kernaktivitäten, Logiken, Spannungen, Dilemmata, Handlungsanforderungen und Elemente gekonnter Beruflichkeit und wie sind diese eingebettet?“

Demgegenüber betrachte „[d]ie zweite Blickrichtung ... Professionalität stärker von den handelnden Akteuren aus.“ (ebd., 103) Die grundlegende Frage sei dabei, „wie Kernaktivitäten und Handlungsprobleme professionell *bewältigt* werden.“ (ebd.; H.i.O.) Bischoff (ebd.) schreibt dazu, dass sich beide Perspektiven stark verschränken bzw. aufeinander beziehen. In der Folge ließe sich Professionalität „[n]eben einer *kompetenztheoretischen* Perspektive ... auch stärker *differenztheoretisch* betrachte[n]“ (ebd.). Eine *kompetenztheoretische Perspektive* fokussiere sich auf die „Fertigkeiten und Fähigkeiten ..., welche vom beruflichen Rollensträger benötigt werden, um bestimmte Aufgabenstrukturen zu erfüllen.“ (ebd.) Für Baar et al. (2019, 38) ergibt sich Professionalität in diesem Kontext „im Zusammenspiel von professionellem Wissen ... und affektiv-motivalem Charakteristika [das sind etwa] ... fachbezogene und persönliche Überzeugungen ... [und] Berufsmotivation.“ Vor diesem Hintergrund sei professionelles Handeln entwickel- und verbesserbar (ebd.). Demgegenüber beziehen sich *differenztheoretische Ansätze* besonders „auf die Ungewissheit pädagogisch verantworteter Entscheidungen in offenen Situationen oder die Antinomien, denen Pädagog_innen ausgesetzt sind.“ (Baar et al. 2019, 38f.). In ihren diesbezüglichen Ausführungen stützt sich Bischoff (2017, 103.f.) zentral auf Schütze (2017/1996). Die professionell tätigen Personen stehen in diesem Verständnis vor der Aufgabe,

„mit diesen Paradoxien (sach-)angemessen umzugehen, indem sie die auftretenden Gegensätze - wie beispielsweise das pädagogische Grunddilemma des exemplarischen Vormachens und die Gefahr, den Klienten damit unselbstständig zu machen - ausbalancieren.“ (Bischoff 2017, 104)

Nittel (2011, 49) zufolge verfolgt Schütze (2017/1996) einen *interaktionistischen Ansatz* in der Professionsforschung, in welchem „die Rekonstruktion der fragilen Eigenschaften im professionellen Handeln in den Mittelpunkt der Forschung ... rücken.“ Schütze (2017/1996, 187) schreibt dazu, „daß in der interaktionistischen Theoriebildung und Forschung insbesondere das Paradoxe das Zerbrechliche, das Fehlerhafte des professionellen Handelns sowie die Irritationen der professionellen Identität“ im Fokus stehen. Als eine weitere differenztheoretische Perspektive lässt sich die Professionstheorie Oevermanns (2017/1996) denken. Nach Baar et al. (2019, 38f.) ist Oevermann (2017/1996) ein Vertreter des *strukturtheoretischen Ansatzes* in der Professionsforschung. Auch für Oevermann (2017/1996, 75) ist „die Krise“ das entscheidende Moment, in dem Praktiker_innen ihre Handlungsfähigkeit aufrechterhalten sollten, wenn ihre eigenen (bekannten) Handlungsrouninen dafür nicht mehr ausreichen. Sie müssten in der Folge *innovativ* handeln. Dadurch kommt es zu einer „*Erzeugung des Neuen durch Krisenbewältigung*“ (ebd., 81; H.i.O.). Entscheidend für ein professionelles Handeln ist im Anschluss daran aber, dass die neuen Handlungs- oder Verhaltensstrukturen nachträglich reflektiert und überprüft werden (ebd., 82ff.). Daraus ergebe sich „in jedem Falle ... eine tendenzielle von der Praxis-Verantwortung ... sich entfernende, geistig-intellektuell sich verselbstständige Bearbeitung von Geltungsansprüchen von normativen und deskriptiv-analytischen Problemlösemustern der Praxis.“ (ebd. 84) Genau in „dieser *eigenständigen Bearbeitung von Geltungsfragen* wurzelt letztlich die Strukturlogik professionalisierten Handelns“, so Oevermann (ebd., 85). Schließlich spricht er den zentralen Aspekt der „Entlastung [der Praktiker_innen; Anm. E.G.] durch Professionalisierung“ (ebd., 180) an. In ähnlicher Weise findet sich dieser Gedanke auch bei Schütze (2017/ 1996, 190f.), wenn dieser das Professionswissen als für „das berufliche Handeln orientierungsrelevant ... [versteht, in das] der Professionsnovize einsozialisiert werden muß.“ Letztlich bestehe „[p]rofessionelles pädagogisches Handeln ... im Anschluss daran also darin, mit Unsicherheiten umzugehen und feldtypische Dilemmata und Anforderungen zu bearbeiten.“ (Bischoff 2017, 116f.) Neben einer *kompetenz- und differenztheoretischen Sichtweise auf Professionalität* plädiert u. a. Terhart (2011) für die Erweiterung dieser Ansätze um eine *berufsbiographische Perspektive*. Sie könne nämlich beide Standpunkte verbinden, indem sie im Kontext von *Professionalität* auch

„[d]ie Prozesse des allmählichen Kompetenzaufbaus und der Kompetenzentwicklung, die Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge, die Kontinuität und Brüchigkeit der beruflichen Entwicklung über die gesamte Spanne der beruflichen Lebenszeit ... [und] die Verknüpfung von privatem Lebenslauf und beruflicher Karriere“ (Terhart 2011, 208) berücksichtige.

Im Anschluss an die Ausführungen Terharts (ebd.) wird mit Bischoff (2017, 113) das Konzept des *professionellen Habitus* vorgestellt.

7.1. (Vor-)berufliche Sozialisation und professioneller Habitus

In Rückbezug auf Giesecke (1989)¹⁰ versteht Bischoff (2017, 113) *den professionellen Habitus* „als Produkt (vor-)beruflicher Sozialisation“. Vor dem Hintergrund des gegenständlichen Forschungsthemas ist diese Perspektive insofern interessant, als dass der Beruf der Tagesmutter in der Regel auf dem zweiten Bildungsweg ergriffen wird. Hierzu attestieren etwa Kerl-Wienecke et al. (2013, 23), dass Tageseltern normalerweise „über Vorerfahrungen in der Kindererziehung verfügen ... sowie eine Berufsausbildung abgeschlossen haben.“ In dieser Beziehung merken Tietze et al. (2015, 6) jedoch an, dass Tagespflegepersonen dabei primär „keine pädagogische Berufsausbildung absolviert haben.“

Nach Bischoff (2017, 107) greifen professionstheoretische Forschungsprojekte demnach zu kurz, wenn sie den Aspekt des beruflichen Habitus unbeachtet ließen. Denn so könne

„[e]s ... als professionstheoretischer Konsens gelten, dass fachspezifisches Wissen alleine und die Kenntnis von Theorien und Modellen professionellen Handelns nicht hinreichend sind, um professionelles pädagogisches Denken und Handeln in der Praxis zu fassen und zu erklären. Professionalität ist - aus handlungstheoretischer Perspektive – (auch) eine Frage des Habitus.“ (ebd.)

Demnach würden spezifische professionelle Einstellungen „im Sinne eines persönlichen, biographischen und berufsbiographisch geprägten Habitus ‚hinter‘ jedem professionellen Handlungsvollzug“ (Nentwig-Gesemann/ Fröhlich-Gildhoff 2015, 52; H.i.O.) liegen. Bischoff (2017, 113) schreibt, dass Giesecke (1989) zufolge, „[d]er berufliche Habitus einer Person ... durch berufsspezifisches Wissen und die dazugehörigen Fähigkeiten bestimmt“ wird. Der berufliche oder „feldspezifische[...] Habitus“ (Bischoff 2017, 119) gelte als Ausdruck der Strukturlogik eines (Berufs-)Feldes. Dabei würden sich aber professionelle Handlungskompetenzen und Einstellungen - *im Sinne einer spezifischen professionellen Haltung* - nicht alleine durch die (gegenwärtigen) beruflichen Rahmenbedingungen und in der aktuellen Praxis generieren, sondern seien oftmals auch *durch die vorberuflichen Erfahrungen mitbedingt* (ebd., 114). Im Kontext einer *Analyse des professionellen Selbstverständnisses von Tagesmüttern* scheinen besonders die Ausführungen Nentwig-Gesemanns et al. (2011, 17; H.i.O.) relevant, die hierzu schreiben, dass „[d]ie eigene ... ‚Betreuungsbiographie‘, das gesellschaftliche und persönliche Bild von Mutterschaft, Familie und Kindheit ... sich in ... [der] Handlungspraxis“ von pädagogischen Fachkräften widerspiegeln und „es demnach zu den zentralen Anforderungen [an die persönliche professionelle Haltung gehöre; Anm. E.G.], diese

¹⁰ Giesecke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg: Oldenburg.

handlungsleitenden Orientierungen immer wieder kritisch und mit Bezug zur eigenen Biographie zu *reflektieren*.“ Eine Einschränkung, die auch im Hinblick auf die empirische Aufarbeitung dieser biographischen Erfahrungen im Rahmen qualitativer Interviews mit Tagesmüttern gilt, beschreiben Nentwig-Gesemann et al. (ebd., 10), wenn sie im Weiteren ausführen, dass solche Erlebnisse „häufig den Handelnden selbst nicht so ohne Weiteres reflexiv zugänglich sind.“ Abschließend wird nun das Konzept des *Professionellen Selbst* von Bauer (1998; 2005) vorgestellt. Vor dem Hintergrund der spärlichen Forschungsarbeiten im Kontext der pädagogischen Professionalisierung bzw. Professionalität in der Tageselternbetreuung scheinen Bauers (ebd., 346) Ausführungen vor allem deshalb ein adäquates theoretisches Konzept darzustellen, weil seine „Definition versucht ..., Professionalität weitgehend unabhängig von formalen Kriterien zu bestimmen.“ So ist es in der Folge möglich, Bauers (1998; 2005) Modell für die Analyse des beruflichen Selbstverständnisses von Tagesmüttern zu adaptieren, auch wenn er sich selbst auf das Konzept der Professionalität von Lehrer_innen bezieht.

7.2. Das professionelle Selbst

Bauer (1998, 344; H.i.O.) vertritt „die These, dass die Begriffe ‚pädagogisches Handlungsrepertoire‘ und ‚professionelles Selbst‘ als Schlüsselkategorien dazu geeignet sind, ein empirisch gut begründetes Modell pädagogischer Professionalität zu entwickeln.“ In Bezug auf dieses pädagogische Handlungsrepertoire merkt er an, dass „[z]wischen pädagogischem Wissen und pädagogischem Können ... eine erhebliche Differenz“ (ebd.) besteht. Dabei drücke sich in diesem „Können ... auch insofern verborgenes Wissen [aus], als Wissen teilweise erst im Vollzug der Handlung, also durch Können, entfaltet wird.“ (ebd., 345) Expert_innen greifen in der Folge auf diesen Wissensbestand zurück und generieren in der konkreten Handlungssituation neues „explizites Wissen“ (ebd.) „[D]iese nichtbewußten, nur teilweise explizierbaren, nur begrenzt kognitiven Wissensbestände, die dem Können zugrunde liegen“, seien die Basis des professionellen Handlungsrepertoires (ebd.). Über dieses Handlungsrepertoire schreibt Bauer (ebd.; H.i.O.) explizit:

„Diese Kombinationen von motorischen Abläufen und Wissenskernen bilden vermutlich Gruppen, die untereinander kombinierbar sind. Sie werden mit Wahrnehmungen und Situationsinterpretationen verknüpft, die ebenfalls nicht vollständig explizierbar sind. Begriffe wie ‚implizites Wissen‘, ‚Intuition‘, ‚Erfahrung‘ finden hier ihre Begründung.“

In diesem Sinne vereinen sich in diesem Handlungsrepertoire *professionelle Kompetenzen* und *professioneller Habitus*. In der Folge gilt ein/e Praktiker_in dann als *professionell*, wenn sie „gezielt ein berufliches Selbst aufbaut“ (ebd., 346). „Ausbildung, Berufssozialisation [oder auch] der Kontakt mit Kollegen und Vorgesetzten“ (ebd., 354) prägen das professionelle Selbst.

Es müsse sich darüber hinaus einerseits „eines umfassenden pädagogischen Handlungsrepertoires zur Bewältigung von Arbeitsaufgaben sicher“ (ebd.) sein. Andererseits solle es durch die stetige (innere) Vermittlung „zwischen pädagogischen Werten und Zielen, subjektiven Motiven und persönlichen Kompetenzen ... [sowie] den Erwartungen eines vorgestellten kritischen Beobachters“ (Bauer 2005, 82) aufrecht erhalten werden. Für die Bewältigung dieser Vermittlungsaufgabe „sucht oder erfährt [das professionelle Selbst] soziale Unterstützung in der Kooperation mit Kollegen“ (ebd.). Bauer (ebd.) verweist hier aber auch auf Inanspruchnahme von Hilfsangeboten wie Supervision oder Coaching. In der Auseinandersetzung mit den beruflichen (Vermittlungs-)Aufgaben und deren stetiger Reflexion erhält und erneuert es sich permanent (Bauer 1998, 354). Auch Mecheril (2002, 25) schreibt dazu: „Professionelles Handeln ist darauf angewiesen, in ein grundlegendes reflexives Verständnis zu dem eigenen professionellen Handeln, seinen Bedingungen und Konsequenzen treten zu können.“ Für Bauer (1998, 343) „geht es ... immer wieder um die Überwindung der eigenen professionellen Unvollkommenheit durch Reflexion und Verbesserung der eigenen Praxis.“ Dazu müsse das Individuum aber fähig sein, „die eigene Unvollkommenheit anzunehmen, wie sie ist, und sie auf die äußeren Umstände zurückzuführen.“ (ebd., 355) Diese könnten spezifische institutionelle, organisatorische, strukturelle, aber auch personenbezogene Voraussetzungen, wie etwa „die eigene (schlechte) Ausbildung“ (ebd.) oder ähnliches sein. Das Modell Bauers (1998; 2005) eignet sich vor diesem Hintergrund auch deshalb als Referenzpunkt für meine Forschungsarbeit, weil die geplante Datenerhebungsmethode mittels qualitativer Interviews von den befragten Tagemüttern verlangt, sich mit ihrem subjektiven professionellen Selbstbild, ihren persönlichen und beruflichen Kompetenzen und Erfahrungen sowie mit den spezifischen Rahmenbedingungen des eigenen beruflichen Handelns *reflexiv auseinandersetzen* zu können. Diese Bedingung stellt gleichzeitig eine *grundlegende Prämisse* des empirischen Vorgehens dieser Arbeit dar. Jetzt werden die einleitenden Überlegungen in einem ersten Resümee vereint, welches zeigen will, wie Professionalisierung und Professionalität im Kontext dieser Forschungsarbeit verstanden werden.

8. Resümee I: Forschungstheoretische Konzeption von pädagogischer Professionalisierung und Professionalität

Betrachtet man *die charakteristische „Familien- und Haushaltsnähe“* (Fuchs-Rechelin 2017, 78) der Tagesbetreuung sowie *die starke Überrepräsentation von Frauen in betreuenden und pflegenden Berufen* (vgl. hierzu Baar et al. 2019, 33; Rabe-Kleberg 2017/1996), liegt es nahe, eine empirische Analyse des professionellen Selbstverständnisses von Tagesmütter vor dem theoretischen Hintergrund der *Zusammenhänge von Geschlecht, Familie und pädagogischer*

Professionalisierung durchzuführen. Die dementsprechenden Professionalisierungsprozesse verlaufen Hippel (2011, 251) zufolge *zweidimensional*. Sie betreffen nämlich einerseits die äußeren bzw. strukturellen Bedingungen, die professionelles Handeln ermöglichen oder erleichtern sollen. Andererseits richten sie sich auf die individuellen Voraussetzungen der handelnden Subjekte. (ebd.) Hierbei sei es essentiell, dass „sich durch diese Entwicklungsprozesse ... hervorragend arbeitende Experten ausbilden können, auch wenn die Gruppe an Berufstätigen, die betrachtet wird, ... nicht eine Profession nach klassischen Kriterien konstituiert.“ (Wildgruber/ Becker-Stoll 2011, 63) Ohne eine inhaltliche Definition vorwegzunehmen, kann man Professionalität mit Nittel (2004, 15) dementsprechend als „gekonnte Beruflichkeit“ beschreiben, die sich als *professionelles Handeln* der Praktiker_innen manifestiert. Für Bischoff (2017, 103; H.i.O.) ergibt sich im Anschluss an dieses Verständnis die zentrale Frage, „wie Kernaktivitäten und Handlungsprobleme [einer spezifischen beruflichen Tätigkeit; Anm. E.G.] professionell bewältigt werden“ können. Daraus resultieren die grundsätzlichen Zugänge, Professionalität *kompetenz- und/oder differenztheoretisch* zu betrachten (ebd.). So gestalten sich Professionalisierungsprozesse in pädagogischen Praxisfeldern ob ihrer Spezifika (vgl. hierzu etwa Helsper 2012, 577) mitunter problematisch. Im Besonderen vollzieht sich die berufliche Tätigkeit von Tageseltern in einem spannungsreichen Theorie- und Praxisfeld, wie die Bezüge auf Balluseck (2017), Fuchs-Rechelin (2017), Frinke-Dammann/Scholz (1998), Kerl-Wienecke et al. (2013) und Rabe-Kleberg (2017/1996) in den einleitenden Gedanken dieser Arbeit zeigen wollten. Vor diesem Hintergrund stützt sich die theoretische Basis des gegenständlichen Forschungsvorhabens zentral auf die *professionstheoretischen Überlegungen Oevermanns* (2017/1996). Schließlich begründet er die Schwierigkeiten in Bezug auf die Professionalisierung pädagogischer Tätigkeitsgebiete vor allem durch die problematische *Abgrenzung zwischen der elterlichen und der professionellen Expert_innenschaft* (ebd., 181). Diesen Umstand deutet so auch Fuchs-Rechelin (2017, 78) als einen essentiellen Kritikpunkt an der Tageselternbetreuung. Darüber hinaus ist die Etablierung professioneller Arbeitsbündnisse zwischen Eltern und Pädagog_innen ebenso ein zentrales Moment der Oevermann'schen Professionstheorie (2017/1996, 152f.). Vor diesem Hintergrund legen es die Bezüge auf Kerl-Wienecke et al. (2013, 23; 67), Schmidt-Hertha (2011, 156f.) und Tietze et al. (2015, 6) nahe, dass das berufliche Verhältnis von Tageseltern und Eltern für die Konzeption eines professionellen Selbstverständnisses von Tagesmüttern bedeutend sein kann. Da Wienecke et al. (2013) in diesem Kontext speziell auf die Bedeutung vorberuflicher Erfahrungen - im Sinne einer etwaigen eigenen Elternschaft - der Tageseltern hinweisen, ermöglichen es im Besonderen die

Ausführungen von Bischoff (2017) in Bezug auf den *professionellen Habitus*, entsprechende Aspekte in der späteren empirischen Analyse zu berücksichtigen. Das Konzept *des Professionellen Selbst* (Bauer 1998/2005) erlaubt es schließlich, die bereits thematisierten theoretischen Implikationen in einem gemeinsamen Konzept aufeinander zu beziehen. Denn Bauers (1998, 346) „Definition versucht ..., Professionalität weitgehend unabhängig von formalen Kriterien zu bestimmen.“ In Anbetracht der spärlichen Forschungslage zur Thematik der gegenständlichen Arbeit, kann Bauers (ebd.) Ansatz somit als *theoretische Prämisse* betrachtet werden, auf deren Basis sich die gegenständliche Forschungskonzeption gründet. Im Kontext des zugrundeliegenden Forschungsinteresses ist es im Rückgriff auf Bauer (1998, 343; 355) entscheidend, dass sich die interviewten Praktikerinnen - im Sinne ihres *professionellen Selbsts* - zu ihren persönlichen und beruflichen Voraussetzungen und Erfahrungen sowie zu den spezifischen Rahmenbedingungen ihres eigenen beruflichen Handelns reflexiv in Beziehung setzen und dementsprechend auch mögliche Entwicklungs- und Veränderungspotentiale erkennen und benennen können.

Das nächste Teil dieser Arbeit beleuchtet die Konzepte von Professionalisierung und Professionalität im Kontext der elementaren bzw. frühen Bildung und Erziehung. Zunächst gehen die Ausführungen jedoch darauf ein, inwiefern diese Perspektiven auf das Praxisfeld der Tageselternbetreuung übertragbar sein könnten.

9. Professionalisierung und Professionalität in der (institutionellen) frühen Bildung und Erziehung als Referenzrahmen

Während „in der Vergangenheit vor allem die klassischen bzw. stolzen Professionen der MedizinerInnen und JuristInnen die Vergleichsfolie“ (Nittel/ Wahl 2014, 84) in der ursprünglichen Professionalisierungsforschung gewesen seien, schloss dieser Ansatz Nittel und Wahl (ebd., 85) zufolge „ein tieferes Verständnis von der Eigenlogik pädagogischer Arbeit ... aus.“ Vor diesem Hintergrund sollen im Rahmen dieser Arbeit spezifische theoretische Ansätze in Bezug auf Professionalisierung und Professionalität aus der (institutionellen) frühen Bildung und Erziehung herangezogen werden, um in der Folge entsprechende *Analogien und Differenzen zum Stand der Professionalisierung und Professionalität im Feld der Tageselternbetreuung in Österreich* ermitteln zu können. Dieses Vorgehen wird im Anschluss an ein Forschungsprojekt von Nittel und Wahl (2014) gewählt, in welchem sie u. a. eine „Gegenüberstellung von zeithistorischen Umständen und den aktuellen politischen Rahmenbedingungen“ (ebd., 84) der beruflichen Tätigkeit von Erzieher_innen und Erwachsenenbildner_innen durchführen, um „die Professionalisierungschancen“ (ebd.) dieser Berufsgruppen zu vergleichen. Einerseits gibt es im Kontext des gegenständlichen

Forschungsthemas nämlich einfach zu wenig diesbezügliche wissenschaftliche Arbeiten mit Österreich-Bezug. Für ein solches Vorgehen lässt sich andererseits aber auch mit Cloos (2014, 110) argumentieren, welcher dafür plädiert, künftig eine *kindheitspädagogische Professionsforschung* zu forcieren, „die sich nicht nur als Kindergartenforschung [versteht, sondern] ... die professionelle Bildungsförderung im Kindergarten, mit der Familienbildung, der Tagesbetreuung oder mit informellen und kommerziellen Settings oder anderen Handlungsfeldern vergleich[t].“ Auch Wildgruber und Becker-Stoll (2011, 60) fassen unter der „berufliche[n] Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit ... neben den Tageseinrichtungen für Kinder vor allem die Tagespflege sowie andere Formen der familienergänzenden Kindertagesbetreuung“ zusammen. Vor dem Hintergrund dieser Perspektiven erscheint es durchaus adäquat, professionstheoretische Überlegungen aus dem Kontext der (institutionellen) Früh- bzw. Elementarpädagogik für den Bereich der Tagesbetreuung zu adaptieren, um den Status quo, den (künftigen) Bedarf und die herrschenden Rahmenbedingungen einer Professionalisierung dieses Praxisfeldes zu diskutieren. Schließlich ist es ein essentieller Gesichtspunkt dieses Forschungsvorhabens, empirisch zu beleuchten, welche *Effekte* die entsprechenden *Aspekte einer pädagogischen Professionalisierungsprozesse* u. U. auf das *professionelle Selbstverständnis* der Tagesmütter haben. Im Kontext dieser Ausführungen wird der Begriff *der frühen Bildung und Erziehung* verwendet, um alle Felder anzusprechen, die sich mit *einer vorschulischen Bildung und Erziehung* befassen (vgl. hierzu Cloos 2014).

10. Pädagogische Professionalisierung in der frühen Bildung und Erziehung

Seit Anfang des 21. Jahrhunderts ist „[d]ie frühe Kindheit ... in die Mitte der Bildungsdebatte gerückt“, wie Wildgruber und Becker-Stoll (2011, 60) konstatieren. Im Zuge des PISA-Schocks sei eine Diskussion um die Qualität schulischer Bildung losgetreten worden, die sich schließlich auch auf die vorschulischen Institutionen ausgeweitet hätte (ebd.f.). In diesem Kontext wurden „Bildungspläne für die (frühe) Kindheit entwickelt“ (ebd., 61), welche „[a]ls Ausdruck der öffentlichen, politischen und fachlichen Wahrnehmung von gesellschaftlichen Veränderungen, Bedarfen und des bestehenden Wissens“ (ebd.) gesehen werden könnten. In Österreich wurde hierzu 2009 der *Bundesländerübergreifende BildungsRahmenPlan* in der Zusammenarbeit zwischen dem Bund und den Ländern etabliert. Die dementsprechenden Bildungspläne seien „wesentliche Bezugspunkte und Auslöser für die fachliche Diskussion um die Qualität frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung und damit auch um die Professionalisierung des pädagogischen Personals“ (ebd.). Auch der steigende Bedarf an Betreuungsplätzen für Kinder im Vorschulalter werfe „neben der Herausforderung der Deckung des Personalbedarfs

auch die Frage nach der Qualifizierung des Personals auf.“ (ebd., 62) Dies habe so zu einer „Vielzahl an Professionalisierungsmaßnahmen“ (ebd., 60) in diesem Feld beigetragen. Diese „deutlich gewachsene[...] öffentliche[...] Aufmerksamkeit für die frühe Kindheit“ (Betz/ Cloos 2014, 9) sei „mit weitreichenden Professionalisierungserwartungen, der Formulierung neuer Anforderungen an pädagogische Fachkräfte und der Ausweitung hochschulischer Studienangebote“ (ebd.) verbunden. Nicht zuletzt sei damit ein „neues Professions- und Forschungsfeld“ entstanden, wie Betz und Cloos (ebd.) feststellen. Dieser Versuch der Kindheitspädagogik¹¹ ziele darauf, „ihre marginalisierte Stellung in der Erziehungswissenschaft zu verlassen“ (ebd.). Mit der gegenständlichen fortschreitenden Neukonzeption dieses Forschungs- und Praxisfeldes geht Betz und Cloos (ebd., 13) zufolge auch einher, eine solche „Kindheitspädagogik nicht alleine als ein professionelles Handlungsfeld ... [von Elementarpädagog_innen] zu fokussieren[, sondern] ... aus einer breiteren, einer feldtheoretischen Perspektive zu betrachten“. Dies habe zur Konsequenz „zum einen SozialpädagogInnen, HeilpädagogInnen, Tagespflegepersonen, FachberaterInnen, ForscherInnen etc. und die multiprofessionelle und mitunter auch institutionenübergreifende Zusammenarbeit von Professionen und Institutionen zu berücksichtigen, die das Handlungsfeld in Zukunft stärker prägen wird.“ Zu den zentralen Entwicklungslinien im Rahmen der Professionalisierung in der Elementarpädagogik zählen Wildgruber und Becker-Stoll (2011, 67; H.i.O.) daneben beispielsweise die Gründung der Kommission „Pädagogik der frühen Kindheit“¹² der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft.“ Das Ziel solcher Interessensverbände sei es nämlich, „die bildungssektorenübergreifende Vernetzung der verschiedenen Akteurinnen und Akteure im Feld der Pädagogik der Kindheit“ zu stärken, um „die weitere Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte in diesem Feld voranzubringen.“ (ebd.) In diesem Kontext sollen etwa Entscheidungsträger_innen der spezifischen Studiengänge, der Fachschulen oder entsprechender Weiterbildungsangebote zur Zusammenarbeit angeregt werden. (ebd.) Auch in Österreich wurde „[i]m Jahr 2010 ... an der Universität Graz am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft der Arbeitsbereich ‚Elementarpädagogik‘¹³ mit einer in der Zwischenzeit unbefristeten Universitätsprofessur und mehreren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eingerichtet“, wie Hartel et al. (2019, 187; H.i.O.) hierzu ausführen. Ebenso wurde „2015 ... an der Universität Innsbruck eine Stiftungsprofessur

¹¹ Cloos (2014) verwendet den Begriff der *Kindheitspädagogik* - gemäß seiner Theorie -, um alle (Fach-)Bereiche anzusprechen, die mit der Bildung und Erziehung von Kindern befasst sind.

¹² vgl. dazu DGfE: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2020): Online unter: [<https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-8-sozialpaedagogik-und-paedagogik-der-fruehen-kindheit/kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit.html>] (letzter Stand: 13.01.2020)

¹³ vgl. dazu Universität Graz (2020): Online unter: (<https://erziehungs-bildungswissenschaft.uni-graz.at/de/institut/arbeitsbereich-elementarpaedagogik/>) (letzter Stand: 13.01.2020)

für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühe Bildung und Erziehung besetzt.“ (ebd.)¹⁴ Inhaltlich würden sich die diesbezüglichen Forschungsprojekte im Besonderen mit Fragen in Bezug auf *die Qualität frühpädagogischer Institutionen* beschäftigen (ebd.). Dazu nennen Hartel et al. (2019, 187) beispielhaft die Nationale Arbeitsgruppe „Pädagogische Qualität in Kindergärten und Krippen“, in welcher die diesbezüglichen Fachbereiche der Universitäten Graz und Innsbruck kooperieren¹⁵. Nichtsdestotrotz betonen sie in diesem Kontext wiederum den „Mangel an österreichspezifischer Grundlagenforschung“ (ebd.). Auch aus dieser Perspektive lässt sich dafür argumentieren, sich im Rahmen der gegenständlichen Arbeit in Form einer qualitativen Studie *speziell auf den österreichischen Kontext* zu beziehen. Darüber hinaus führen Wildgruber und Becker-Stoll (2011, 68) auch *die Weiterentwicklung und den Ausbau der diesbezüglichen Fort- und Weiterbildungslandschaft* als Indiz für eine fortschreitende Professionalisierung des (Praxis-)Feldes der frühen Bildung und Erziehung an. Bis in die 1970er Jahre seien demgegenüber nämlich vor allem die Aus- und Weiterbildungsangebote für die Berufsgruppe der Elementarpädagog_innen marginalisiert worden, was nicht zuletzt dem „traditionellen Wertebild von Erziehung und Betreuung als Aufgaben von ‚guten‘ Müttern“ (ebd. 64; H.i.O.) geschuldet gewesen sei. „Damit verbunden war nicht nur eine gesellschaftliche Geringschätzung gegenüber institutioneller Kinderbetreuung, insbesondere in den ersten drei Lebensjahren“, wie Wildgruber und Becker-Stoll (ebd.) schreiben. Vielmehr hätte diese Ansicht dazu beigetragen, dem Beruf der Elementarpädagog_innen eine entsprechende gesellschaftliche Anerkennung zu verwehren und ihn eher „mit Beaufsichtigung denn mit Bildung und Lernen in Verbindung“ (ebd.) zu denken. Darüber hinaus würden sich nach Wildgruber und Becker-Stoll (ebd., 69; H.i.O.) „auch in der ‚Wissensbasis‘ ... [etwa in Bezug auf einschlägige wissenschaftliche; Anm. E.G.] Publikationen ... deutliche Zuwächse und Tendenzen zur Professionalisierung“ (ebd.) erkennen lassen. So zeichnen sich etwa „[i]n der Publikationslandschaft, insbesondere von praxisorientierten Büchern und Zeitschriften ... deutliche Zuwächse ab.“ Hier sei etwa die Zeitschrift: *Frühkindliche Bildung*, die seit 2011 im Hogrefe-Verlag erscheint, beispielhaft (ebd.) An dieser Stelle ist auch die Zeitschrift: *Kleinstkinder in Kita und Tagespflege* zu erwähnen, die im Verlag Herder erscheint, weil sie sich explizit auch an Tageseltern richtet.

¹⁴ vgl. dazu Universität Innsbruck (2020): Online unter: [<https://www.uibk.ac.at/psyko/forschung/elementarpaedagogik-fruehe-bildung-und-erziehung.html>] (letzter Stand: 13.01. 2020)

¹⁵ vgl. dazu Universität Innsbruck (2020): Online unter: [<https://www.uibk.ac.at/psyko/qualitaet-kindertageseinrichtung/nationale-arbeitsgruppe.html>] (letzter Stand: 13.01. 2020)

Da die entsprechenden Professionalisierungsprozesse eng mit *spezifischen Vorstellungen von Professionalität* verbunden sind¹⁶, finden sich diesbezügliche Theorien ebenso *für den speziellen Kontext der elementaren Bildung und Erziehung*. So werden im Folgenden ausgewählte *kompetenztheoretische Perspektiven auf (früh-)pädagogische Professionalität* vorgestellt. Im Anschluss daran wird auf Kuhn (2013) Bezug genommen, um - im Sinne eines *differenztheoretischen Ansatzes* - spezifische Dilemmata (früh-)pädagogischen Handelns zu präsentieren.

10.1. Kompetenzmodelle frühpädagogischer Fachkräfte

Nentwig-Gesemann et al. (2011, 11) und Anders (2012, 9) stützen sich in ihren Kompetenz-Definitionen auf Weinert (2001). Ihm zufolge beschreiben Kompetenzen

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, 27f.).

Dahinter steht die Prämisse, „dass professionelle Kompetenzen grundsätzlich erlernbar und dementsprechend durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote ansprechbar und veränderbar sind.“ (Anders 2012, 9) In diesem Sinne könnten sie „sich fortlaufend während der professionellen Karriere eines Individuums in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt“ (ebd.) ausbilden bzw. erweitern. In diesem Kontext gibt Faas (2014, 178) zu bedenken, „dass das in Ausbildungskontexten vermittelte Wissen nicht [zwangsläufig; Anm. E.G.] identisch ist mit dem professionellen Wissen pädagogischer Fachkräfte[, welches ebenso] ... im Kontext der beruflichen Tätigkeit ... erst entwickelt und in konkrete Handlungspraktiken überführt werden“ müsse. In diesem Sinne stellen auch Fröhlich-Gildhoff und Nentwig-Gesemann (2015, 22) *ein Kompetenzmodell (früh-)pädagogischer Fachkräfte* vor, welches die beiden Dimensionen von „Disposition“ und „Performanz“ aufeinander bezieht. Unter *Disposition* sei dabei „die potentielle Möglichkeit, in bestimmter Weise zu handeln“ (ebd., 50) gemeint. Hierunter fallen die spezifischen Kompetenzen bzw. die entsprechenden Wissensinhalte und Fähigkeiten. Dagegen beziehe sich *Performanz* auf den „tatsächlich realisierten Handlungsvollzug, dem faktisch-situativen Können und Wollen“ (ebd.). Als eine zentrale Kompetenzdomäne (früh-)pädagogischer Fachkräfte führt Anders (2012, 17) zunächst *das Professionswissen* an. Dieses Wissen teile sich dabei in „die grundlegenden Kategorien Fachwissen („content knowledge“ = CK), fachdidaktisches Wissen („pedagogical content knowledge“ = PCK) und allgemeines pädagogisches Wissen („pedagogical knowledge“ = PK)“ (ebd.; H.i.O.). Dabei verweise *das Fachwissen*, auf die Kenntnis der zu vermittelnden Bildungsinhalte. Für die institutionelle

¹⁶ vgl. dazu Kapitel 6.: *Verhältnis zwischen Professionalisierung und Professionalität*.

Elementarpädagogik sind nach Anders (ebd., 18) hier besonders die „in den Bildungsplänen beschriebenen Bildungsbereiche“ relevant. Demgegenüber bezieht sich *das fachdidaktische Wissen* auf Kenntnisse

„darüber, wie Fachinhalte Lernenden verfügbar gemacht werden können, also beispielsweise das Wissen über typische fachbezogene Kognitionen von Kindern (z.B. das Wissen über Vorstellungen von Kindern, Wissen über typische Denkfehler)“ (ebd.).

Schließlich sei auch *das allgemeine pädagogische Wissen* ein Aspekt des Professionswissen (ebd.). Darunter könne man

„die fächerübergreifenden Wissensfacetten [verstehen], welche zur Gestaltung der Lernangebote und der pädagogischen Interaktion notwendig sind. Beispielhaft sind hier zu nennen: Wissen über Lernformen, Wissen über Strategien der Gruppenführung, entwicklungspsychologisches Wissen, Wissen über Beziehungsgestaltung.“ (ebd.)

Zusammenfassend attestiert Anders (ebd.) aber, dass „es kaum empirisch-fundierte Erkenntnisse über Struktur und Bedeutung des Professionswissens von pädagogischen Fachkräften im frühpädagogischen Bereich“ gibt. Als eine weitere Domäne (früh-)pädagogischer Kompetenz beschreibt Anders (ebd.) *die Pädagogische Orientierung und die diesbezüglichen Einstellungen der Pädagog_innen*. Konkret versteht sie (ebd., 19) im Anschluss an Tietze et al. (1998)¹⁷ hierunter

„allgemein pädagogische Vorstellungen, Haltungen, Werte und Überzeugungen der Fachkräfte ..., wie z.B. pädagogische Ziele und Normen, das Rollenverständnis gegenüber den Kindern, Vorstellungen über die kindliche Entwicklung sowie Aufgaben des Kindergartens aus Sicht der Erzieherinnen und Erzieher“.

Diese grundsätzlichen Einstellungen seien ein essentieller Aspekt der pädagogischen Haltung und damit eine wichtige Entscheidungsgrundlage für das berufliche Handeln (Anders 2012, 19). Im Kontext meines Forschungsthemas könnten hierbei die „Vorstellungen über die eigene pädagogische Rolle“ (ebd.) besonders relevant sein, wenn man an das heterogene Tätigkeitsfeld von Tageseltern denkt. Anders (ebd., 19f.) fragt in diesem Zusammenhang,

„wie sich die pädagogische Fachkraft in ihrem professionellen Verständnis zu Kindern, Kollegen und Eltern definiert. Sieht sie sich in den verschiedenen Beziehungen z.B. als Freund/-in, Partner/-in, Lehrer/-in, Lernbegleiter/-in oder Aufsichtsperson?“

In ihren weiteren Ausführungen geht Anders (ebd., 21) auf „die motivationalen und emotionalen Aspekte des professionellen Handelns“ ein. So können sich ihr zufolge (Anders ebd., 22) etwa diejenigen *Einstellungen und Gefühle*, welche die pädagogische Fachkraft mit spezifischen Bildungsbereichen - wie beispielsweise sportlichen oder musischen Angeboten - verbindet, „sowohl mit positiver als auch mit negativer Färbung auf die Kinder übertragen“. Damit eng verbunden sei *der „Enthusiasmus in Bezug auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten“*,

¹⁷ Tietze, W. (Hrsg.) (1998): *Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Beltz: Weinheim.

welcher sich u. U. ebenso auf „das Erleben und Lernen der Kinder ... auswirken“ (ebd., 22). Im besonderen Kontext der Arbeit mit sehr jungen Kindern stellen auch *Empathie und Feinfühligkeit* nach Nentwig-Gesemann et al. (2011, 27) essentielle Fähigkeiten dar, weil es

„[z]u den [diesbezüglichen] Schlüsselkompetenzen gehört ..., Signale von emotionalen Stimmungen, Bedürfnissen, Interessen und Kompetenzen des Gegenübers zu erkennen und dabei zwischen eigener Intuition, eigenen Wertungen und spontanen Reaktionen sowie dem, was sie tatsächlich bei ihrem Gegenüber wahrnehmen zu unterscheiden.“

In Bezug auf Bandura (1997)¹⁸ erachtet Anders (2012, 22) auch *die Fähigkeit der Selbstwirksamkeit* als wichtig für pädagogische Praktiker_innen. Sie versteht darunter den „Glaube[n] einer Person in ihre eigenen Fähigkeiten, Anforderungen bewältigen zu können“ (ebd.). Dieser Glaube könne sich wiederum positiv auf die Gestaltung der eigenen Praxis auswirken. Auch *Selbstregulatorische Fähigkeiten* zählt Anders (ebd., 24) zu den zentralen Fertigkeiten (früh-)pädagogischer Fachkräfte. Hierunter versteht sie in Rückbezug auf Albisser et al. (2009)¹⁹ u. a. „überfachliche Problemlösungsressourcen ... [wie etwa] Distanzierungsfähigkeit, offensive Problembewältigung, geringe Resignationstendenz bei Misserfolg und innere Gelassenheit“ (Anders 2012, 24). Diese Fähigkeiten ergänzt sie durch „[ü]bergreifende Aspekte des Selbst- und Rollenverständnisses“ (ebd., 25). Darunter fasst die Autorin (ebd.) beispielsweise *die Reflexionsfähigkeit*, als jene Kompetenz der pädagogischen Fachkraft, die eigene berufliche Praxis laufend kritisch zu hinterfragen und zu verbessern. Analog zu den Professionalisierungstendenzen in der Elementarpädagogik, die ja auf eine zunehmende Kooperation der spezifischen Praxisfelder abzielt, führt Anders (ebd.) auch *die Kooperationsfähigkeit der Frühpädagog_innen* als einen bedeutenden Aspekt eines dementsprechenden Kompetenzspektrum an. Hierbei zeichnen sich pädagogische Fachkräfte durch „die Fähigkeit und den Willen zur Kommunikation, Interaktion und Kooperation mit Akteuren des professionellen Umfeldes“ (ebd., 25) aus. Im Kompetenzmodell Nentwig-Gesemanns et al. (2011, 21) ist dazu passend die Fähigkeit der *Ressourcenorientierung* beschrieben. Diese konkretisieren, dass

„Ressourcenorientierung [bedeutet], ... mit einer wertschätzenden, respektvollen und interessierten Haltung die persönlichen und lebensweltlichen Kompetenzen und Motivationen der verschiedenen Familienmitglieder [bzw. des persönlichen Umfeldes des Kindes; Anm. E.G.] ins Auge zu fassen“ (ebd.).

Diese *Ressourcenorientierung* soll nach Nentwig-Gesemann et al. (ebd.) aber auch im Kontext *der Netzwerkarbeit zwischen den professionellen Pädagog_innen* gedacht werden. Die frühpädagogische Fachkraft müsse fähig sein,

¹⁸ Bandura, A. (1997): Self-efficacy. The exercise of control. Freeman: New York.

¹⁹ Albisser, S.; Kirchhoff, E.; Albisser, E. (2009): Berufsmotivation und Selbstregulation: Kompetenzentwicklung und Belastungserleben von Studierenden, berufseinstiegenden und erfahrenen Lehrpersonen. In: Unterrichtswissenschaft, 37 (3). Springer: Wiesbaden, 262-288.

„die eigenen Kompetenzen klar von denen kooperierender interdisziplinärer Partner abgrenzen zu können, [um] somit selbstbewusst und wertschätzend fachlichen Fähigkeiten und Aufgaben externer Fachkräfte anzuerkennen und sie neben den eigenen gewinnbringend in den Dienst der Begleitung von Kindern und Familien stellen zu können.“ (ebd.)

Nach Balluseck (2017, 15) „gehört zur Professionalisierung [des frühpädagogischen Feldes somit auch] ein Verzicht auf Überlegenheitsansprüche.“ Ihre Ausführungen spielen wiederum auf die *machttheoretische Perspektive von Professionalisierung* an. Kaindl et al. (2010, 35f.) betonen vor diesem Hintergrund, dass die Förderung solcher fachlicher Kooperationen *im Kontext der Tageselternbetreuung* besonders am „Übergang[...] von der Betreuung durch Tageseltern in eine ausschließliche institutionelle Betreuung, beispielsweise den Kindergarten“, verstärkt fokussiert werden sollten. Darüber hinaus sollten pädagogische Fachkräfte ebenso in der Lage sein, ihren „eigenen Weiterbildungsbedarf“ stets kritisch zu hinterfragen und dementsprechende Aktionen zu setzen, wie Anders (2012, 25) anmerkt. Nicht zuletzt deutet sie *Offenheit* als die Fähigkeit, „sich selbst, anderen und der Welt gegenüber offen“ (ebd.) zu sein, ebenso als nötige Fähigkeit (früh-)pädagogischer Fachkräfte (ebd.). Dadurch fiele es ihnen leichter, „mit Ungewissheit im professionellen Handeln umzugehen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang stelle ich im nächsten Abschnitt mit Kuhn (2013) solche *spezifischen (früh-)pädagogischen Handlungsdilemmata* vor. Nicht zuletzt gehört nämlich auch für Nentwig-Gesemann et al. (2011, 9; H.i.O.)

„ein Selbstverständnis, das diese Ungewissheit als Aufforderung zur kontinuierlichen fachlichen und persönlichen Reflexion des eigenen professionellen Handelns versteht [und] ... nach Reflexionswissen und nicht nach ‚Rezeptwissen‘ sucht“, zum (früh-)pädagogischen Kompetenzspektrum.

10.2. Dilemmata professionellen (früh-)pädagogischen Handelns

Nach Wimmer (2017/1996, 431) „muß der professionelle Pädagoge wissen, daß er es [angesichts der Nicht-Bestimmtheit der menschlichen Natur; Anm. E.G.] nicht weiß und wissen kann.“ Dies entbindet professionelle Pädagog_innen aber gerade nicht davon, sich spezifische Wissensinhalte und Kompetenzen anzueignen. Vielmehr ermöglichen es die entsprechenden Fähigkeiten erst, die Unsicherheiten und Paradoxien des pädagogischen Handelns zu erkennen und mit ihnen umzugehen. Denn „[u]m das Wissen *als* Wissen zu wissen und damit dessen Grenze wissen zu können, muß man nicht etwa nichts, sondern im Gegenteil sehr viel wissen“, expliziert Wimmer (ebd.; H.i.O.) hierzu sehr plakativ. Im Feld der (institutionellen) Elementarpädagogik sieht Kuhn (2013, 215) die Praktiker_innen zentral mit dem *Differenzdilemma* konfrontiert. Hierbei handeln die Pädagog_innen in einem Spannungsfeld, in dem

„die organisatorische Berücksichtigung, Anerkennung und Thematisierung von Differenz zu Besonderungen führt, die individuell als Stigmatisierungen erfahren werden können, [während] ... die Nicht-Berücksichtigung von Differenz ebenfalls zu vielfältigen Benachteiligungen“ führen könnte.

Gleichzeitig würde aber ebenso ein gleiches Behandeln aller, die herrschenden Disparitäten - etwa durch unterschiedliche individuelle Bedürfnisse der Kinder - verstärken. (ebd.) Dieses pädagogische Handlungsdilemma gilt selbstverständlich nicht nur für die Elementarpädagogik, sondern stellt wohl ein grundlegendes Paradoxon des pädagogischen Handelns dar. Auch das von Kuhn (ebd., 251) beschriebene *Autonomiedilemma* trifft nicht nur auf frühpädagogische Kontexte zu. In vielfältigen Situationen des Kindergartenalltages würden die „Autonomiebestrebungen der Kinder [nämlich] mit den heteronomen Regeln der Organisation, die von den ErzieherInnen prozessiert [werden, kollidieren]“. So definiert beispielsweise auch der *Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich* (2009, 5) den „Anspruch des Menschen auf Selbstbestimmung“ als ausgewiesenes Bildungsziel des Kindergartens. Gleichzeitig steht außer Frage, dass sich die Kinder an spezifische Regeln in der Gemeinschaft des Kindergartens halten müssen, obgleich diese möglicherweise ihren unmittelbaren Autonomieansprüchen entgegenstehen. Schließlich beschreibt Kuhn (2013, 274) auch das *Paternalismusedilemma*. Dieses beziehe sich auf „diejenigen Phänomene im [frühpädagogischen] Feld, in denen die Professionellen *im Sinne von* oder *für* einzelne oder mehrere Kinder intervenieren.“ (ebd.; H.i.O.) „Insofern diese evokatorischen Praktiken die Kinder *ermächtigen* sollen, *entmächtigen* sie sie paradoxerweise zugleich“, expliziert Kuhn (ebd.; H.i.O.) hierzu. Sie verdeutlicht dies am Beispiel von Sprache (ebd.). Wenn Pädagog_innen im Kindergartenalltag in spezifischen Situationen für die Kinder sprechen, weil sie annehmen, diese könnten sich gerade nicht bzw. nicht angemessen ausdrücken, ergebe sich ein solches Handlungsdilemma. Wie bereits in den einleitenden Gedanken ausgedrückt werden sollte, vollzieht sich auch die berufliche Tätigkeit der Tagesmütter in einem spannungsreichen Feld. So führen Kaindl et al. (2010, 31; H.i.O.) dazu aus, dass „[d]urch das Aufeinanderprallen verschiedener, mitunter gegenläufiger Interessen ... das Gesamtsystem ‚Tageselternbetreuung‘ ein gewisses Spannungs- und Konfliktpotenzial in sich“ birgt. Somit liegt die Vermutung nahe, dass die berufliche Praxis von Tageseltern dementsprechend dilemmatischen Situationen beinhaltet.

An dieser Stelle soll nicht vergessen werden, dass „Qualitätsmängel in der Frühen Bildung nicht allein und auch nicht primär an der Qualifikation und dem Engagement des Personals festgemacht werden“ (Balluseck 2017, 10) dürften. Weshalb beispielsweise auch Wildgruber und Becker-Stoll (2011, 76) für „angemessene Rahmenbedingungen“ (ebd.) im Zuge einer Professionalisierung der elementaren Bildung und Erziehung plädieren. So widmet sich der nächste Abschnitt diesen Rahmenbedingungen des professionellen Handelns im Kontext der frühen Bildung und Erziehung.

10.3. Rahmenbedingungen professionellen Handelns in der frühen Bildung und Erziehung

In entsprechender Weise sieht Viernickel (2017, 39) den Professionalisierungsdiskurs im deutschsprachigen Raum - teilweise zu stark - „durch eine Fokussierung auf die professionellen Handlungskompetenzen pädagogischer Fachkräfte“ geprägt. Daneben würden aber „auch gute Arbeitsbedingungen, ... sowie die Zuerkennung fachlich und ethisch begründeter Handlungsautonomie und Eigenverantwortung zu den Indikatoren von Professionalisierung“ (ebd.) zählen. In diesem Kontext müssten demnach besonders

„die gegebenen strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen, ... sowie Merkmale ‚höherer‘ Ordnung wie trägerseitige Unterstützungsangebote und -maßnahmen oder die gesellschaftliche Anerkennung der Leistung frühpädagogischer Fachkräfte, wie sie sich z.B. in der Bezahlung ausdrückt, in den Blick genommen werden.“ (ebd. 40; H.i.O.)

Dabei unterscheidet Viernickel (ebd., 40f.) explizit *politische, organisatorische und organisationskulturelle Rahmenbedingungen*. Unter den Ersteren versteht sie „gesetzliche Festlegungen zu Personalschlüsseln, Gruppengrößen, zu Zeiten für mittelbare pädagogische Arbeit und für Leitungstätigkeiten sowie formale Qualifikationsvoraussetzungen und tarifliche Eingruppierungen für das pädagogische ... Personal.“ (ebd., 40) Auf diese Vorgaben hätten weder die spezifischen Einrichtungen noch die Pädagog_innen selbst direkten Einfluss (ebd.). Im Kontext der Tageselternbetreuung kann dies auch insofern relevant sein, als dass die Praktiker_innen in Österreich prinzipiell entweder freiberuflich arbeiten oder bei Trägerorganisationen angestellt sind. Vor diesem Hintergrund besteht seit 2004 „ein[...] Kollektivvertrag für Tagesmütter und BetreuerInnen in Kindergruppen und Privatkindertagesheimen“ (BMfBWK 2004, 73).²⁰ Sind Tageseltern jedoch auf freiberuflicher Basis tätig, so gelten diese gesetzlichen Bestimmungen nicht. (ebd.) Zu den *organisatorischen Rahmenbedingungen* gehören nach Viernickel (2017, 41) demgegenüber „die konkrete Ausgestaltung der gesetzlichen Rahmenbedingungen ... über den Personal- und Mitteleinsatz vor Ort.“ Die diesbezüglichen Entscheidungen liegen bei der jeweiligen Trägerorganisation bzw. der direkten Leitung. Dazu zählen etwa die Verteilung von Personal- und Zeitressourcen. (ebd.) Viernickel (ebd.) führt hier z.B. die Entscheidung über

„Zeiten für Teamsitzungen und pädagogische Planung, für Beobachtung und Dokumentation, Tätigkeiten im Kontext der Zusammenarbeit mit Familien und Grundschulen, Zeiten für konzeptionelle Arbeiten und Arbeiten im Zusammenhang mit Qualitätssicherung und -entwicklung wie für interne und externe Evaluation“ an.

²⁰ vgl. dazu Österreichischer Gewerkschaftsbund (2020): Mindestlohntarif für Arbeitnehmer/innen in privaten Kinderbetreuungseinrichtungen 1. Jänner 2020. Online unter: [<https://www.kollektivvertrag.at/kv/private-kinderbetreuungseinrichtungen>] (letzter Stand: 18. 04. 2020)

Ebenso wichtige Aspekte der *organisatorischen Rahmenbedingungen* seien aber auch „die Unterstützungsstrukturen, die ein Träger in Form von Fachberatung, Weiterbildungsangeboten oder Supervision zur Verfügung stellt“. (ebd.) In diesem Kontext wirken sich Viernickel (ebd., 42) zufolge besonders der „Personalschlüssel bzw. die Fachkraft-Kind-Relation und die Qualifikation des pädagogischen Personals“ auf ein professionelles pädagogisches Handeln aus. Es gebe demnach, [m]ittlerweile ... genügend empirische Evidenz, um Empfehlungen für den Personalschlüssel bzw. die in der direkten pädagogischen Arbeit realisierten Fachkraft-Kind-Relationen wissenschaftlich abzusichern.“ (ebd., 43) Im diesbezüglichen fachlichen Diskurs bestünde ein grundsätzlicher Konsens darüber, dass „pädagogische Interaktionen, bildungsanregende Impulse und Aktivitäten sowie räumlich-materielle Arrangements“, umso positiver gestaltet werden könnten, je „günstiger die Fachkraft-Kind Relation und je höher die einschlägige formale Qualifikation“ (ebd.) der Pädagog_innen sei. Die entsprechenden Empfehlungen rieten zu einem Betreuungsschlüssel von 1:4 für Kleinkinder bis drei Jahren und für Kinder bis zum Schuleintritt einen Betreuungsschlüssel von 1:9. (ebd.) Letztendlich könne das professionelle Handeln pädagogischer Fachkräfte auch von *organisationskulturellen Merkmalen* beeinflusst werden (ebd.). Viernickel (ebd., 41f.) versteht darunter etwa den „Führungsstil von Leitungs- und Trägerverantwortlichen ... [oder] die Kommunikationskultur und Innovations- bzw. Veränderungsbereitschaft im Team“. Diese Umstände seien „grundsätzlich relativ stabil, aber insbesondere durch Reflexion, Diskurs und fachliche Weiterentwicklung auch durch die Leitung und die Teammitglieder selbst gestalt- und veränderbar.“ (ebd.) So hätten Trägerschaft bzw. die Leitungskräfte großen Einfluss auf „die pädagogische Qualität als auch auf die Arbeitszufriedenheit und -motivation der pädagogischen Fachkräfte“ (ebd., 44). Für ein professionelles pädagogisches Handeln seien schließlich auch eine wertschätzende interne Kommunikationskultur und eine positiv erlebte Zusammenarbeit innerhalb des Teams und mit den Vorgesetzten entscheidend (ebd.). Dörfler und Blum (2014, 57) schreiben, dass „Tageseltern ... österreichweit zu zwei Dritteln bei einem Verein als Träger angestellt“ sind. Dies zeigt, dass auch *organisatorische und organisationskulturelle Umstände* für ein professionelles Handeln von Tagesmüttern relevant sein können, obwohl die Letzteren prinzipiell alleine in ihrem eigenen Haushalt tätig sind. Kaindl et al. (2010, 30) erachten vor diesem Hintergrund die Möglichkeit des „Erfahrungsaustausch[es] mit anderen Tageseltern“ als ein entscheidendes Kriterium, das „zur Erweiterung [von deren] ... Kompetenzen“ (ebd.) beiträgt. So bedürfe es für die Tageseltern „eine[r] größere[n] Anstrengung, sich ohne Leitung und/oder den Rückgriff auf ein Team in der alltägliche Handlungspraxis und besonders in konflikthaften Prozessen professionell zu verhalten oder sich Unterstützung zu organisieren.“

(Kerl-Wienecke et al. 2013, 56) In diesem Kontext würden manche „Trägerorganisationen Tageseltern gezielt [in dieser Beziehung unterstützen], indem regelmäßige Vernetzungsveranstaltungen angeboten werden.“ (ebd.) Letztendlich richten sich *strukturelle Professionalisierungsbestrebungen* - im Sinne einer Etablierung entsprechender Rahmenbedingungen - sowie *individuelle Professionalisierungsprozesse* - im Sinne der vorgestellten Kompetenzmodelle -, auf die *Gewährleistung spezifischer (pädagogischer) Qualitätsstandards*. Deshalb setzt sich der nächste Teil mit dem Konzept der pädagogischen Qualität in der frühen Bildung und Erziehung auseinander.

10.4. Pädagogische Qualität in der frühen Bildung und Erziehung

Wie Hartel et al. (2019, 190) zeigen, kann man das Phänomen der *pädagogischen Qualität* unterschiedlich interpretieren. So hänge deren „Definition ... von der Perspektive sowie von kurz- bzw. langfristigen (gesellschaftlichen) Zielsetzungen ab“ (ebd.). In Bezugnahme auf Stamm/Edelmann (2013)²¹ bzw. Tietze et al. (2013)²² unterscheiden Hartel et al. (2019, 190) dementsprechend verschiedene Auslegungen einer solchen pädagogischen Qualität, nämlich: *die Pädagogische Orientierungsqualität, die Pädagogische Strukturqualität, die Pädagogische Prozessqualität* und *die Qualität des Familienbezugs*. Die Erstere beziehe sich auf *die grundsätzliche pädagogische Haltung der Fachkraft* (ebd.). Hierbei hätten ebenso „gesellschaftlich und fachlich erwünschte Orientierungen[, die sich] in Dokumenten wie dem BildungsRahmenPlan [ausdrücken, Einfluss auf] [...] die berufliche Sozialisation“ (ebd.) der Fachkräfte und somit auf ihre diesbezüglichen Einstellungen. Die *Pädagogische Strukturqualität* richte sich demgegenüber auf Aspekte wie „Gruppengröße, Altersmischung der Gruppe, Personal-Kind-Schlüssel, Anzahl und Größe der zur Verfügung stehenden Räume“, wie die Autoren (ebd.) konkretisieren. Daneben beschreibe die *Pädagogische Prozessqualität* beispielsweise die „Dynamik des pädagogischen Geschehens [bzw. den] ... Umgang mit dem Kind“ (ebd.). Unter der *Qualität des Familienbezugs* könnte man die „Zusammenarbeit zwischen elementaren Bildungseinrichtungen und den Familien der Kinder ... [oder die] Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern“ (ebd.) verstehen. Schließlich ergänzen Kerl-Wienecke et al. (2013, 28) hierzu noch die *Kontextqualität*, womit sie das „Vorhandensein, [die] Erreichbarkeit und [die] Qualität von externen Unterstützungssystemen (Fachberatung, Fortbildung, Vernetzung)“ für die Fachkräfte meinen. An dieser Stelle sei angemerkt die gerade präsentierten Perspektiven auf das Konzept der *pädagogischen Qualität*

²¹ Stamm, M.; Edelmann, D. (2013): Zur pädagogischen Qualität frühkindlicher Bildungsprogramme: Eine Kritik an ihrer ethnozentrischen Perspektive. In: M. Stamm, D. Edelmann (Hrsg.). Handbuch frühkindliche Bildungsforschung. Springer: Wiesbaden, 325-341.

²²Tietze, W.; Becker-Stoll, F.; Bensel, J.; Eckhardt, A.G.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B. et al. (2013): NUBBEK. Nationale Untersuchungen zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Das Netz: Weimar.

zunächst rein *formal* sind. Erst durch konkrete rechtliche Vorgaben, organisationspezifische Leitbilder, Lehr- oder Bildungspläne erhalten sie ihre *inhaltliche Definition* bzw. ihren gegebenenfalls *normativen Charakter*. Der nächste Abschnitt möchte die gerade präsentierten Ansätze aufeinander beziehen, um daraus das methodische Vorgehen für das qualitative Forschungsprojekt dieser Arbeit ableiten und begründen zu können.

11. Resümee II: Frühpädagogische Professionalisierung als Bezugspunkt für die Tageselternbetreuung

Um empirisch herauszuarbeiten, welche Bedeutung die gegenwärtigen Professionalisierungstendenzen in der Tageselternbetreuung für das professionelle Selbstbild von Tagesmüttern haben, ist es zunächst erforderlich, den momentanen Stand sowie die möglichen künftigen Entwicklungen und Bedarfslagen in Bezug auf die entsprechenden Entwicklungen zu ermitteln. Als Referenzrahmen für eine solche Bestandsaufnahme werden die diesbezügliche Abhandlungen aus dem *Feld der (institutionellen) Frühpädagogik* herangezogen. Dieses Vorgehen wird analog zu Nittel und Wahl (2014) gewählt. Diese (ebd., 85) sehen *im binnenspezifischen professionstheoretischen Vergleich* zweier pädagogischer Praxisfelder nämlich „die Eigenlogik pädagogischer Arbeit“ berücksichtigt. Die aktuelle Kindertagesheimstatistik (vgl. Statistik Austria 2019, 24) zeigt, dass sich überwiegend Kleinkinder in der Tageselternbetreuung befinden. Dieser Umstand macht Tageseltern *zu wichtigen Akteur_innen im Kontext der frühen Bildung und Erziehung*. Somit liegt es nahe, *den diesbezüglichen theoretischen Diskurs als Ausgangspunkt* für die Analyse von Professionalisierungsentwicklungen in der Tageselternbetreuung heranzuziehen. Vor diesem Hintergrund konnten mit Anders (2012) und Nentwig-Gesemann et al. (2011) spezifische Kompetenzmodelle aus der institutionellen Frühpädagogik vorgestellt werden. Daneben wurden die Ausführungen Kuhns (2013) präsentiert, welche sich mit den besonderen Handlungsdilemmata der frühpädagogischen Praxis auseinandersetzt. *Da professionelles Handeln* nicht nur von der individuellen Tätigkeit der Fachkräfte bzw. deren Kompetenzen abhängt, sondern auch die dafür nötigen strukturellen Rahmenbedingungen mitbedacht werden müssen, konnten mit Viernickel (2017, 40f.) entsprechende *politische, organisatorische und organisationskulturelle Rahmenbedingungen* speziell für den Kontext der frühen Bildung und Erziehung verortet werden. Letztendlich richten sich die individuellen und strukturellen Professionalisierungsprozesse auf die Gewährleistung spezifischer Domänen von pädagogischer Qualität. An dieser Stelle kann man mit Hartel et al. (2019, 190) im frühpädagogischen Kontext zwischen *Pädagogischer Orientierungsqualität, Pädagogischer*

Strukturqualität. Pädagogischer Prozessqualität und der Qualität des Familienbezuges differenzieren.

12. Österreichspezifische Ausgangslage im Kontext der Professionalisierung von früher Bildung und Erziehung

Sowohl die angesprochenen Qualitätskonzepte als auch die strukturellen Rahmenbedingungen professionellen pädagogischen Handelns sind ihrem Zweck nach nicht rein formal, sondern vermitteln spezifische Ansichten in Form von gesetzlichen Regelungen, Lehr- und Bildungsplänen oder organisatorischen Voraussetzungen. Vor diesem Hintergrund befasst sich der nächste Teil mit den österreichspezifischen strukturellen Voraussetzungen, in deren Kontext sich professionelles Handeln im Praxisfeld der (institutionellen) frühen Bildung und Erziehung vollzieht. In Bezug auf Viernickel (2017, 40) geht der angesprochene Abschnitt vor allem auf die dementsprechenden politischen Rahmenbedingungen in Österreich ein. Dies geschieht, weil die *organisatorischen bzw. organisationskulturellen Umstände von pädagogischen Professionalisierungsprozessen* stark von den individuellen Gegebenheiten der einzelnen Trägerorganisation bzw. Leitungspersonen sowie dem jeweiligen Team abhängen. Vor diesem Hintergrund sollen diese spezifischen Gegebenheiten im empirischen Teil der Arbeit thematisiert und in dieser Beziehung auch auf ihre etwaige Bedeutung für das professionelle Handeln bzw. das professionelle Selbstverständnis der Praktikerinnen analysiert werden.

12.1. Rahmenbedingungen institutionellen frühpädagogischen Handelns in Österreich

Laut des letzten Kindertagesheimberichts der Statistik Austria (2019, 11) besuchten zum Stichtag des aktuellen Berichtjahres 2018/19 österreichweit 365.359 Kinder sogenannte *Kindertagesheime*. Von diesen 9.342 Institutionen stellen die Kindergärten mit 4.565 Einrichtungen die große Mehrheit dar. Bundesweit finden sich im entsprechenden Jahr daneben 2.185 Betreuungsinstitutionen für Kleinkinder sowie „1.005 Horte und 1.587 altersgemischte Betreuungseinrichtungen.“ (ebd.) In den letzten fünf Jahren hat dabei besonders „die Anzahl der Krippen und Kleinkindbetreuungseinrichtungen [um mehr als die Hälfte; Anm. E.G.] ... zugenommen“ (ebd.). Als *institutionell* begreift der Kindertagesheimbericht der Statistik Austria (ebd., 21) Einrichtungen, die sich durch *regelmäßige und ganzjährige Öffnungszeiten* von mindestens 4 Tagen bzw. 15 Stunden pro Woche sowie mindestens 30 Wochen jährlich kennzeichnen. Darüber hinaus beschäftigen sie *pädagogisch ausgebildetes Personal* und haben *Anspruch auf öffentliche Förderungen*. (ebd.) Außerdem erfolgt die Betreuung der Kinder „ohne Anwesenheit der Eltern“ (ebd.). Der Bericht der Statistik Austria (ebd., 24) unterscheidet

diese institutionellen Betreuungsformen von der „Kinderbetreuung bei Tageseltern bzw. in Kindergruppen“, welche die oben genannten Merkmale nicht bzw. nicht zur Gänze erfüllen.

In zentraler Weise stellt das *bundesweit verpflichtende letzte Kindergartenjahr* einen relevanten Aspekt im Kontext der österreichspezifischen Rahmenbedingungen früher Bildung und Erziehung dar, welches gemäß *des Artikels 15a der Bundesverfassung (BV-G)* geregelt ist (Hartel et al. 2019, 189). Derselbe

„verpflichtet alle Kinder, die bis zum 31. August das 5. Lebensjahr vollendet haben, zum Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung im Ausmaß von mindestens 16 bis 20 Stunden an mindestens vier Tagen pro Woche“, wie Hartel et al. (ebd.) ausführen.

In diesem Kontext ist „der halbtägige Besuch zur Entlastung der Familien kostenlos“ (ebd.). Darüber hinaus bieten die Bundesländer - bis auf Salzburg, der Steiermark und Vorarlberg - in unterschiedlichen Umfängen die generelle Möglichkeit *eines kostenlosen Besuches ihrer elementarpädagogischen Institutionen* an. Auch in diesem Zusammenhang ist zumeist der *halbtägige Besuch* der Einrichtungen unentgeltlich. Das Burgenland und Wien stellen aktuell den ganztägigen kostenlosen Besuch von Krippe bzw. Kindergarten für alle Kinder zwischen 0 und 6 Jahren zur Verfügung. (BMfDW 2020, [online]) Der Großteil der Kindergärten ist hierbei in der öffentlichen Hand von Bund, Ländern oder Gemeinden, während sich „bei Krippen[,] ... Kleinkindbetreuungseinrichtungen und altersgemischten Betreuungseinrichtungen die Mehrheit in privater Trägerschaft“ (Statistik Austria 2019, 11) befinden. Dieser Aspekt stellt insofern eine relevante Rahmenbedingung dar, als dass Kindergartenpädagog_innen somit in der Regel in Form von *unselbstständigen Arbeitsverhältnissen im öffentlichen Dienst beschäftigt* sind. „Die Gesetzgebung und -vollziehung des elementaren Bildungsbereichs obliegt vorwiegend den Bundesländern“, wie Hartel et al. (2019, 184) ausführen. Hierunter verstehen sie im Besonderen die „Festlegung von personellen, strukturellen, pädagogischen und finanziellen Rahmenbedingungen [sowie die] Fachaufsicht“ (ebd.). Sie (Hartel et al. ebd., 193) stellen somit „[i]m Bereich der Strukturqualität ... solide gesetzliche Regelungen“ fest, die jedoch bundeslandspezifisch unterschiedlich ausgestaltet sein können (ebd.). Demnach variiert Hartel et al. (ebd.) zufolge etwa

„[d]er gesetzlich festgelegte Personal-Kind-Schlüssel ... je nach Bundesland ... für Krippen- bzw. Kindergartengruppen. Die Gruppengröße liegt in Krippen bei 10 bis 15 Kinder für eine Pädagogin/ einen Pädagogen und meist eine Assistentkraft. [...] Für Kindergärten gilt: eine Pädagogin/ ein Pädagoge plus mindestens eine halbe Assistentkraft sind für bis zu 25 Kinder zuständig.“ (ebd.)

Auch „die Besoldung der KindergartenpädagogInnen [ist] in den Landesgesetzen festgelegt“ (BMfBWK 2004, 72). Auch hier gestaltet sich die Situation ... in den einzelnen Bundesländern marginal unterschiedlich“ (ebd.). Im Allgemein orientieren sich die diesbezüglichen

Regelungen jedoch an den Gehaltsvorgaben für Pflichtschullehrer_innen und fallen im Vergleich zu diesen ungefähr 20% geringer aus (ebd.). Auch die Qualitätskontrollen an elementaren Bildungseinrichtungen fällt in der Regel in die föderale Zuständigkeit der einzelnen Bundesländer, welche „[z]ur externen Überprüfung und Sicherung der Qualität ... Inspektorinnen und Inspektoren bzw. Qualitätsverantwortliche und teilweise Fachberater/innen ein[setzen]“ (Hartel et al. 2019, 193). Demgegenüber ist „der Bund in erster Linie für die Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen verantwortlich“ (ebd., 184). Diese ist damit *bundesweit einheitlich geregelt*. Dabei gilt ein *BAfEP-Abschluss* in allen österreichischen Bundesländern „als Anstellungsvoraussetzung für eine gruppenführende Position“ (ebd., 199) an einer öffentlichen elementaren Bildungseinrichtung.

12.1.1. Qualifizierung von Elementarpädagog_innen

Diese Ausbildung für Kindergartenpädagog_innen, wie die offizielle Berufsbezeichnung für dieses Fachpersonal in Österreich lautet, ist an den *höheren Bundeslehranstalten für Elementarpädagogik* (kurz: BAfEP) - vormals Bundeslehranstalten für Kindergartenpädagogik (kurz: BaKiP) - zu absolvieren. Die erwähnte Umbenennung geschah aufgrund einer inhaltlichen Neukonzeption der Ausbildung im Zuge des „Schulrechtsänderungsgesetzes 2016“ (ebd., 196). Dabei kam es zu einer „Ausweitung der Ausbildung für alle Schüler/innen bzw. Studierende für Kinder vom 1. bis zum 6. Lebensjahr“ (ebd.). Die BAfEP zählt zu den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS). Dies bedeutet, dass sie mit einer Reife- und Diplomprüfung abschließt und somit neben einer Berufsausbildung auch die Aufnahme einer tertiären Ausbildung, wie einem Hochschulstudium, ermöglicht. Der Besuch einer solchen Schule dauert fünf Jahre und schließt an die Unterstufe an. (ebd.). „Alternativ kann die Ausbildung [im zweiten Bildungsweg] als (berufsbegleitendes) Kolleg absolviert werden.“ (ebd.) Eichen und Krenn-Wache (2020, 275) führen in Bezug auf das Curriculum der BAfEP aus, dass

„[d]ie Unterrichtsgegenstände ... in fünf Cluster (Religion; Sprachen und Kommunikation; Allgemeinbildung; Theorie und Praxis der Elementarpädagogik; Ausdruck; Gestaltung und Bewegung) gegliedert [sind], die sich laut Lehrplan inhaltlich und thematisch vermitteln sollen. Insgesamt umfasst die Ausbildung 170 Wochenstunden. Bei Wahl zur zusätzlichen Ausbildung Hortpädagogik erweitert sich das Stundenmaß auf 183 Wochenstunden“.

Vor diesem Hintergrund seien 54,1% der Ausbildung berufsbildender Natur, während 45,9% „auf allgemeinbildende[...] und musich-kreative[...] Fächer[...]“ (ebd.) entfielen.

Obwohl *die formale Mindestqualifikation für Assistenzkräfte in den Kindergärten und Krippen* bis dato nicht einheitlich geregelt ist und es hier wiederum unterschiedliche bundesländerspezifische Regelungen gibt, „wird ... seit dem Schuljahr 2018/19 österreichweit

eine dreijährig Form der BAfEP als berufsbildende mittlere Schule (BMS) für pädagogische Assistentinnen und Assistenten angeboten“ (Hartel et al. 2019, 196). Dabei sei Österreich Hartel et al. (ebd., 197) zufolge aber „eines der letzten Länder Europas ohne grundständige tertiäre Ausbildung“ für Elementarpädagog_innen. Mit der Anerkennung des *Bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans für elementare Bildungseinrichtungen* werden in allen österreichischen Bundesländern Fortbildungsangebote für Kindergartenpädagog_innen angeboten. (ebd.) Art und Umfang dieser Maßnahmen sind jedoch wiederum sehr heterogen ausgestaltet und reichen „von jährlich 20 Stunden, zwei oder drei Tagen verpflichtender Fortbildung während der Arbeitszeit bis zu fünf Tagen“ (ebd.). In Bezug auf die Finanzierung dieser Fortbildungen führen Hartel et al. (ebd.) aus, dass „[z]ahlreiche Angebote ... kostenlos oder mit einem sehr geringen Selbstbehalt von Fortbildungseinrichtungen der Bundesländer oder den Rechtsträgern angeboten“ werden. Vor allem im Bereich der *Sprachförderung* bieten zudem auch die Pädagogischen Hochschulen entsprechende Fortbildungsangebote an (ebd.). Im *nationalen Bildungsbericht* von 2018 empfehlen Hartel et al. (2019, 209) im Zuge einer zunehmenden Professionalisierung des elementarpädagogischen Bereichs schließlich die Kooperation zwischen den Fachkräften zu stärken:

„Zur Verbesserung der Kontinuität kindlicher Bildungsprozesse am Übergang [vom Kindergarten in die Schule; Anm. E.G.] ist [nämlich] der fachliche Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen beider Institutionen über Bildungs- und Lehrpläne zu forcieren, der durch gemeinsam Aus-, Fort- und Weiterbildungen erreicht werden kann.“ (ebd.)

Eine solche Zusammenarbeit wird auch als Handlungsprinzip im Bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (BMfUKK 2009, 24) beschrieben, wobei die Pädagog_innen „institutionsübergreifende Aktivitäten [forcieren] ... und zu Gesprächen mit allen Beteiligten einladen“ sollen. Während sich die gerade vorgestellten gesetzlichen Regelungen vor allem *auf die Strukturqualität der pädagogischen Arbeit beziehen* (vgl. dazu Hartel et al. 2019, 190), richten sich die (elementar-)pädagogischen Grundlagendokument vorrangig auf die *Domänen der Pädagogischen Orientierungs- und Prozessqualität* sowie die *Qualität des Familienbezuges* (vgl. dazu Viernickel 2017, 40). In den entsprechenden Leitfäden werden diese Qualitätsdimensionen inhaltlich definiert. Vor diesem Hintergrund setzt die *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22* (Vereinbarung gemäß Art. 15a BV-G) als ein verbindlicher Gesetzestext fest, dass in den elementaren Bildungsinstitutionen „die pädagogischen Grundlagendokumente ... anzuwenden“ (Art. 3 Abs. 2 Vereinbarung gemäß 15a BV-G) sind. Da das verpflichtende letzte Kindergartenjahr unter speziellen Umständen

auch im Rahmen der Tageselternbetreuung absolviert werden kann, gilt diese Verpflichtung in diesen Fällen auch für die Tageseltern (vgl. dazu Art. 5 Abs. 6 Verordnung gemäß 15a BV-G). Darüber hinaus haben die Tageseltern in ihrer beruflichen Praxis jedoch „jedenfalls den Werte- und Orientierungsleitfaden ... sowie den Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern ... anzuwenden.“ (Art. 3 Abs. 2 Verordnung gemäß 15a BV-G)

12.1.2. Elementarpädagogische Grundlagendokumente

In diesem Abschnitt werden die verpflichtenden Grundlagendokumente, die der entsprechende Gesetzestext (vgl. dazu Art. 6 Abs. 6 Verordnung gemäß 15a BV-G) anführt, genauer vorgestellt. Neben dem *Werte- und Orientierungsleitfaden*, dem *Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern* sind das auch der *Leitfaden zur sprachlichen Förderung*, das *Modul für Fünfjährige* und in zentraler Weise der bereits angesprochene *Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan* (vgl. dazu ebd.). Da sie auf die *Bundesverfassung (BV-G)* Bezug nimmt, ist die *Verordnung gemäß 15a BV-G österreichweit verbindlich*. Ich präsentiere nun als ersten dieser pädagogischen Leitfäden den *Bundesübergreifenden Bildungsrahmenplan*.

Bundesländerübergreifender Bildungsrahmenplan

Grundsätzlich stelle der *Bundesländerübergreifende Bildungsrahmenplan* „als erstes bundesweit einheitliches und verbindliches Dokument einen Meilenstein in der österreichischen Elementarpädagogik“ (Hartel et al. 2019, 188) dar. Derselbige wurde 2009 als „eine Maßnahme zur Sicherung pädagogischer Qualität“ (BMfUKK 2009, 1) in der Zusammenarbeit zwischen dem Bund und den Ländern konzipiert. Hartel et al. (2019, 188) zufolge ist das diesbezügliche Abkommen „die Grundlage elementarer Bildungsprozesse“. Darin heißt es an prominenter Stelle, dass die Pädagog_innen in ihrer täglichen Praxis dazu angehalten sind, „ein anregendes Umfeld [zu gestalten], dass eine Balance zwischen selbst gesteuerten Lernprozessen der Kinder und den vielfältigen Impulsen und Bildungsangeboten der pädagogischen Fachkräfte ermöglicht.“ (BMfUKK 2009, 2) Den „Bezugsrahmen für die pädagogische Praxis in elementaren Bildungseinrichtungen“ (ebd., 9) bilden dabei die sogenannten Bildungsbereiche, da sie „eine Strukturierung der pädagogischen Arbeit“ (ebd.) erlauben würden. Diese Bildungsbereiche umfassen die Themenfelder: *Emotionen und soziale Beziehungen, Ethik und Gesellschaft, Sprache und Kommunikation, Bewegung und Gesundheit, Ästhetik und Gestaltung* sowie *Natur und Technik* (ebd. 9f.). Dabei stünden „die Bedürfnisse und Interessen der Kinder im Mittelpunkt und werden zum Maßstab der Qualität einer elementaren Bildungseinrichtung“ (ebd., 25). Das *Modul für das letzte Jahr in elementaren Bildungsbereichen*, so die explizite Benennung des entsprechenden Dokumentes, ist als

vertiefendes Bildungskonzept zum Bildungsrahmenplan gedacht (BMfWFJ 2010a, 12). Der folgende Abschnitt befasst sich nun näher mit diesem Leitfaden.

Modul für Fünfjährige

In diesem Dokument steht neben *der inhaltlichen Vertiefung* der bereits vorgestellten Bildungsbereiche, die Vorbereitung der Kinder auf einen *gelingenden Übertritt* in die Volksschule im Fokus. (vgl. dazu BMfWFJ 2010a) In diesem Kontext möchte das Konzept „die Pädagoginnen und Pädagogen in elementaren Bildungseinrichtungen ... [dazu anregen,] den Übergang in die Schule aktiv mit[zugestalten]“. (ebd., 47) In ihrer Funktion als „Moderatorinnen und Moderatoren“ (ebd.) solcher Verläufe sollen die Pädagog_innen dazu in der Lage sein, „eine eventuelle Überforderung durch den Übergang in die Schule früh zu erkennen und individuelle Unterstützungsangebote für Kinder und Eltern anzubieten.“ (ebd.) Dies ermögliche „[d]ie laufende Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung sowie durch regelmäßige Elterngespräche“ (ebd.). Für das Gelingen entsprechender Prozesse seien auch die „Fähigkeit und Bereitschaft der beteiligten Bildungspartnerinnen und -partner zu Kommunikation und Kooperation“ (ebd., 48) entscheidend. In diesem Kontext forciert das vorliegende Bildungskonzept (ebd., 48f.), die Zusammenarbeit von Fachkräften in schulischen und vor- bzw. außerschulischen Bereichen, den Eltern und „externen Fachkräften“ (ebd., 49). In diesem Kontext könnte vor allem eine „Zusammenarbeit mit Fachkräften z.B. aus dem psychologischen, medizinischen, logopädischen oder ergotherapeutischen Bereich erforderlich“ (ebd.) sein. Im nächsten Teil wird mit dem *Sprachleitfaden* ein weiteres diesbezügliches Grundlagendokument präsentiert.

Leitfaden zur sprachlichen Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Volksschule

Der Sprachleitfaden formuliert den „wesentliche[n] Auftrag elementarer Bildungseinrichtungen ..., Kinder beim Spracherwerb zu begleiten.“ (BMfB 2016, 11) Hierbei wird es als zentrale Anforderung an die Pädagog_innen verstanden, *Kenntnisse in Bezug auf den kindlichen Erstspracherwerb* sowie über die diesbezüglichen Abweichungen und dementsprechende Fördermaßnahmen zu haben (ebd.ff.). Dabei werden die Pädagog_innen z. B. mit sprachwissenschaftlichen Grundlagen vertraut gemacht (ebd. 22ff.). Insofern Deutsch als Bildungssprache im österreichischen Schulsystem fungiert, thematisiert der Sprachleitfaden (ebd., 26; 29) auch den Zweitspracherwerb und die daran anschließenden Fördermöglichkeiten durch die Pädagog_innen. Wiederum stehen auch Anregungen zur Kooperation mit Fachkräften aus dem Bereich der Sprachförderung oder den Eltern im Fokus (ebd., 43f.). Der nächste Abschnitt geht jetzt näher auf den *Wert- und Orientierungsleitfaden* ein.

Werte und Orientierungsleitfaden

Der Werte- und Orientierungsleitfaden definiert „Wertebildung ... [als] ein[en] wichtige[n] Bestandteil des Kindergartenalltags“ (ÖIF o.J., 5). So möchte das entsprechende Konzept Anregungen dazu geben, „[w]ie Wertebildung im Kindergarten praktiziert werden kann“ (ebd.). An zentraler Stelle heißt es hierzu:

„Für Österreich definiert die Bundesverfassung (Art. 14 Abs. 5a B-VG) Grundwerte der Schule, die sich auch auf die Bildungseinrichtung Kindergarten übertragen lassen: Demokratie, Humanität, Solidarität, Friede und Gerechtigkeit sowie Offenheit und Toleranz gegenüber den Menschen sind Grundwerte unserer Bildungseinrichtungen.“ (ebd., 10; H.i.O.)

Pädagog_innen hätten darauf basierend u. a. die Aufgabe, diese Werte in ihrer pädagogischen Praxis implizit und explizit erfahrbar zu machen sowie ihre persönlichen Wertevorstellungen einer stetigen Reflexion zu unterziehen (ebd. 8f.). Abschließend soll nun der *Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern* vorgestellt werden.

Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern

Der entsprechende Leitfaden versteht sich als Orientierungsrahmen, der u. a. den Tageseltern *Anregungen für ihre pädagogische Arbeit* bieten möchte (BMfWFJ 2010b, 6). Ausgehend von der grundsätzlichen Möglichkeit, das verpflichtende letzte Kindergartenjahr auch im Rahmen einer Tageselternbetreuung zu absolvieren, haben die Praktiker_innen in diesem Kontext „auch fünf- und sechsjährigen Kindern, die keine elementare Bildungseinrichtung besuchen, bestmögliche Chancen für ihre weitere Bildungslaufbahn und das lebenslange Lernen zu bieten.“ (ebd.) Grundsätzlich stellt der Leitfaden *spezifische Ansprüche an das Rollenverständnis von Tageseltern*, welche sich „als liebevolle und verlässliche Bezugspersonen zur Verfügung [stellen sollen, die den] ... Kindern Wertschätzung entgegen [bringen] und ...sie in ihrer Entwicklung“ unterstützen. (ebd., 9). Hierbei sind die Praktiker_innen angehalten, ihr berufliches Handeln nach „allgemein anerkannte[n] wissenschaftliche[n] Erkenntnisse[n] der Pädagogik“ (ebd.) auszurichten, wobei an dieser Stelle nicht näher definiert wird, was darunter zu verstehen ist. Ein zentraler Anspruch ist dabei ebenso, dass die Tageseltern „kindliche Bildungsprozesse“ (ebd., 12) begleiten und fördern. Explizit sollen sie das besonders in jenen Bildungsbereichen tun, die der Bildungsrahmenplan formuliert. (ebd., 15) Hier bietet der Tageseltern-Leitfaden (vgl. dazu etwa ebd., 10) konkrete Beispiele und Impulse, wie dieser Anspruch im konkreten Betreuungsalltag - etwa bei der Zubereitung der Mahlzeiten - umgesetzt werden könnte. An zentraler Stelle wird dazu die Bedeutung einer „entwicklungsfördernde[n] Spiel- und Lernumgebung“ (ebd., 29) thematisiert. Ebenso werden die Praktiker_innen angehalten, die Kinder aktiv am Übergang in die Schule „zu begleiten und zu unterstützen“ (ebd., 34). Dazu hätten sie wiederum die Kooperation und

den Austausch mit den Eltern zu forcieren. (ebd., 34f.) Sie werden ebenso aufgefordert, Kontakte zu Schule und Nachmittagsbetreuung zu bahnen und bei Bedarf „mit therapeutischen Fachkräften ... z. B. aus dem psychologischen, medizinischen, logopädischen oder ergotherapeutischen Bereich“ (ebd., 35) zusammenzuarbeiten.

Resümierend lässt sich in Bezug auf die Bedeutung der pädagogischen Grundlagendokumente festhalten, dass sie die *elementarpädagogischen Institutionen in Österreich* in zentraler Weise *als Bildungseinrichtungen* definieren, welche u. a. die *Übergangsprozesse der Kinder in die Schule vorbereiten und unterstützen* sollen. Vor allem die Etablierung des *Werte- und Orientierungsleitfadens* sowie des *Sprachleitfadens* überträgt die *Enkulturationsfunktion der Schule* schon auf die entsprechenden vorschulischen Institutionen. In diesem Kontext führen die elementaren Bildungseinrichtungen in die grundsätzlichen Norm- und Wertvorstellungen der österreichischen Gesellschaft ein. Vor diesem Hintergrund transportieren die vorgestellten Bildungskonzepte eine spezifische Vorstellung im Hinblick auf die berufliche Rolle der Kindergartenpädagog_innen. Während die angesprochenen pädagogischen Leitfäden zum wiederholten Mal auf die *notwendige Kooperationsfähigkeit* von frühpädagogischen Fachkräften hinweisen, werden die Praktiker_innen als ebenbürtige *Kooperationspartner_innen* von Eltern und Lehrer_innen anerkannt. Damit sind sie bedeutende Akteur_innen in den Bildungsbiografien der ihnen anvertrauten Kinder. *Die Vereinbarung gemäß Art. 15a BV-G* räumt die grundsätzliche Möglichkeit ein, das verpflichtende letzte Kindergartenjahr in der Obhut von Tageseltern zu absolvieren. Denn

„[a]uf Antrag von Erziehungsberechtigten kann das Land verfügen, dass die Besuchspflicht eines Kindes ... bei Tagesmütter und -vätern absolviert werden kann. Dies setzt voraus, dass das Kind keiner Förderung in der Bildungssprache Deutsch bedarf und dass die Erfüllung der Bildungsaufgaben und der Werteerziehung gewährleistet ist.“ (Art. 5 Abs. 6 Vereinbarung gemäß Art. 15a BV-G)

Dieser Umstand hat eine fundamentale Bedeutung für die Konzeption *des professionellen Profils der Tageselternbetreuung in Österreich*. Dieselbe kann dadurch nämlich auch *als Bildungsinstitution* fungieren. Vor diesem Hintergrund haben die Tageseltern ihre Arbeit nach spezifischen pädagogischen Konzepten auszurichten und ausgewiesene Qualitätsstandards zu erfüllen. Diese Etablierung der angesprochenen Grundlagendokumente verkörpert einen entscheidenden Professionalisierungsschritt in der österreichischen Tageselternbetreuung, welcher möglicherweise auch relevante Effekte auf *das professionelle Selbstverständnis der Tageseltern* mit sich bringt. Schließlich stellen die ausgewiesenen Leitfäden über weite Teile *dieselben professionellen Ansprüche an Elementarpädagog_innen wie an Tageseltern*. Mit dieser Annahme setzt sich der empirische Teil dieser Arbeit genauer auseinander. In diesem Zusammenhang lassen sich jedoch nicht nur die angesprochenen Rahmenpläne für die

pädagogische Arbeit der Tageseltern finden. Analog dazu konnten sich auch *spezifische Qualitätsmessinstrumente* durchsetzen. Populär sind in diesem Kontext z. B. die *Family Day Care Rating Scale (FDCRS)*, die *Tagesbetreuungsskala (TAS)*, die *Caregiver Interaction Scale (CIS)* und den *HOME Inventory – Child Care and Toy Questionnaire (CC-HOME)*, wie Kaindl et al (2010, 27) auflisten. Da sich der österreichische *Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern* (vgl. dazu BMfWFJ 2010b, 36ff.) zentral auf die Qualitätsdomänen beruft, die die TAS angibt, wird dieselbe jetzt genauer vorgestellt.

Kindertagespflege-Skala (TAS-R)

Erstmals erschienen ist die Tagesbetreuungsskala (TAS) 2005. Hierfür wurde die *Family Child Care Environment Rating Scale* für den deutschsprachigen Raum adaptiert. Die TAS-R liegt nun seit 2015 als überarbeitete Form der TAS vor. (Tietze et al. 2015, 5) Die Kindertagespflege-Skala möchte dabei

„den verschiedenen Akteuren in der Kindertagespflege, den Tagespflegepersonen selbst, Ausbildnern und Weiterbildnern, Fachberatern und Trägern wie auch Wissenschaftlern in diesem Bereich ein Instrumentarium an die Hand geben, ...[um die] Feststellung, Entwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität auf eine möglichst ... intersubjektiv nachvollziehbare und wissenschaftsorientierte Grundlage zu stellen.“ (ebd.)

Tietze et al. (ebd., 7) explizieren, dass das Konzept der pädagogischen Qualität in der Tageselternbetreuung durchaus sehr heterogene Zugänge erlaubt. So könnte man darunter beispielsweise aus der Perspektive der Tageseltern die „Arbeitsplatzqualität ... [oder eine] hinreichende Entlohnung der Arbeit“ (ebd.) verstehen²³. Jedoch stellen Tietze et al. (ebd.) fest, dass im diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskurs allgemeiner Konsens darüber bestünde, „dass dem Wohlbefinden und der Förderung von Kindern Priorität zukommt.“ (ebd.) Deshalb sei

„[p]ädagogische Qualität ... in der Kindertagespflegestelle dann gegeben, wenn diese das Kind körperlich, emotional, sozial, sprachlich und kognitiv fördert, seinem Wohlbefinden sowie seiner gegenwärtigen und zukünftigen Bildung dient und damit auch Familien in ihrer Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsverantwortung für das Kind unterstützt.“ (ebd.; H.i.O.)

In diesem Zusammenhang beinhaltet die TAS-R normative Kriterien, nach denen unterschiedliche Bereiche pädagogischer Qualität in einer siebengliedrigen Skala (von unzureichend bis ausgezeichnet) bewertet werden können (ebd., 9). „Die TAS-R ist eine Einschätzungsskala, deren Ergebnisse auf der Grundlage einer mehrstündigen Beobachtung durch geschulte Beobachter, ergänzt um bestimmte Fragen an die Tagespflegepersonen, zustande kommen“, wie Tietze et al. hierzu explizieren (ebd., 11). Dabei werden die nachstehenden Bereiche in die Beurteilung der pädagogischen Qualität einbezogen: *Platz und*

²³ vgl. dazu Kapitel 10.4.: *Pädagogische Qualität in der frühen Bildung und Erziehung.*

Ausstattung, Betreuung und Pflege der Kinder, Zuhören und Sprechen, Aktivitäten, Interaktionen, Strukturierung der pädagogischen Arbeit, Eltern und Tagespflegepersonen und Übergänge. (ebd.) In Anlehnung an die Qualitätskriterien der TAS-R führt der bereits angesprochene *Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern* (BMfWFJ 2010b, 36f.) ebenfalls *normative Merkmale* in Bezug auf die verschiedenen Domänen der pädagogischen Qualität an. Die nachstehende Tabelle möchte die entsprechenden Definitionen aus dem angeführten Dokument (vgl. dazu BMfWFJ 2010b, 36f.) darstellen, wobei sich diese Ausführungen im Konkreten auf *die Prozess-, Orientierungs-, und Strukturqualität* im Kontext der Tageselternbetreuung beziehen.

Prozessqualität	<ul style="list-style-type: none"> -) <i>stabile sichere Beziehungsgestaltung</i> -) <i>Förderung kindlicher Partizipationserfahrungen und kindlicherer Selbsttätigkeit sowie kindlicher Bildungsprozesse</i> -) <i>Achtung der Individualität des Kindes</i>
Orientierungsqualität	<ul style="list-style-type: none"> -) <i>Reflexion der persönlichen pädagogischen Einstellungen durch die Betreuungsperson</i> -) <i>Reflexion der persönlichen Erwartungen an das Kind</i> -) <i>Teilnahme an Fort- und Weiterbildung</i> -) <i>Austausch und Kooperation mit Eltern und (anderen) Fachkräften</i>
Strukturqualität	<ul style="list-style-type: none"> -) <i>kindgerechte Ausstattung</i> -) <i>Schaffung einer anregenden Spiel- und Lernumgebung</i> -) <i>ausreichende Bewegungsmöglichkeiten im Innen- und Außenbereich</i>

Darstellung 1: Domänen pädagogischer Qualität in der Tageselternbetreuung nach BMfWFJ 2010b

Im Hinblick auf die Frage nach *einem professionellen Selbstverständnis von Tagesmüttern* erscheinen vor allem die „Nutzungsmöglichkeiten der TAS-R“ (Tietze et al. 2015, 16) wichtig. So ist die Tagespflege-Skala „ein Verfahren zur Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität, das [...] sowohl ... [zur] Fremdeinschätzung als auch ... [zur] Selbsteinschätzung genutzt werden“ (ebd.) soll. Vor diesem Hintergrund können Tageseltern dieses Instrument zur *Evaluation ihrer beruflichen Praxis* nutzen, um „Stärken und Möglichkeiten der Veränderung“ (ebd.) zu identifizieren. Diesen Aspekten wird sich der empirische Abschnitt noch genauer widmen. Der nächste Teil setzt sich zunächst noch mit den *strukturellen Rahmenbedingungen* auseinander, in deren Kontext sich die berufliche Praxis der Tageseltern in Österreich vollzieht.

12.2. Rahmenbedingung der Tageselternbetreuung in Österreich

Baierl und Kaindl (2011, 72) führen bereits 2011 aus, dass sich in Bezug auf die Betreuungszeiten und die Gruppengröße aufgrund der flexiblen und individuellen

Inanspruchnahme der Tageselternbetreuung „keine zum institutionellen Bereich vergleichbaren Rahmenwerte ermitteln“ lassen. „Die einzigen verfügbaren Zahlen beziehen sich [demnach] auf die Altersstruktur der Kinder“, so die Autoren (ebd.f.) weiter. In Österreich waren laut *der letzten Kindertagesheimstatistik aus 2018/19* 2.391 Tageseltern tätig (Statistik Austria 2019, 24). Diese Personen betreuten zum Erhebungszeitpunkt insgesamt 11.127 Kinder (ebd.). Am häufigsten befanden sich dabei Kleinkinder bis zum Alter von zwei Jahren in der Tageselternbetreuung. Ihre Zahl betrug gesamt 6.616 Kinder. Zudem wurden 2.406 Kinder im Alter zwischen drei und fünf Jahren und 1.750 zwischen sechs und neun Jahren durch Tageseltern betreut. Mit 335 war die Zahl der über zehnjährigen Kinder in der Tageselternbetreuung marginal. (ebd.) Grundsätzlich sind „Tageseltern ... in Österreich weder ein typisch ländliches noch typisch urbanes Phänomen“, wie Dörfler und Blum (2014, 56) ausführen. Jedoch lässt sich ihre Aussage, wonach diese Art der Kinderbetreuung „in der Bundeshauptstadt Wien ... vergleichsweise schwächer vertreten ... [sei] als anderswo“ (ebd.), zum jetzigen Stand nicht mehr stützen. Die letzte diesbezügliche Erhebung der Statistik Austria (2019, 24) zeigt, dass die wenigsten Personen im Burgenland, gefolgt von Vorarlberg, als Tageseltern tätig sind. Korrespondierend hierzu befinden sich in diesen beiden Bundesländern auch die wenigsten Kinder in der Betreuung von Tageseltern. (ebd.) Auch die Feststellung Kaindl et al. (2010, 39), wonach *Mobile Tageseltern* zentral in Kärnten vertreten sind, lässt sich heute so nicht mehr bestätigen. Zehn Jahre später ist dieses Betreuungskonzept auch in den übrigen Bundesländern gängig. Im Vergleich zu institutionellen elementarpädagogischen Betreuungsformen, die zu einem großen Teil kostenlos in Anspruch genommen werden können, fallen für die Tageselternbetreuung vergleichsweise höhere Kosten für die Eltern an (Kaindl et al. 2010, 19f.). Vor diesem Hintergrund kann eine entsprechende Kinderbetreuung jedoch durch spezifische Zuschüsse des jeweiligen Bundeslandes an die Trägerorganisationen bzw. an die Eltern selbst gefördert werden (ebd., 11). In diesem Zusammenhang lassen sich laut Kaindl et al. (ebd. 38) „[a]ufgrund der föderalen Zuständigkeit im Bereich der Kinderbetreuung ... in Österreich unterschiedliche rechtliche Grundlagen ... [für die] Tageselternbetreuung“ finden. Dementsprechend stellen sie in ihrer Studie die länderspezifischen Rahmenbedingungen des Berufes für die österreichischen Bundesländer separat dar. Dabei sei vorweggenommen, dass die grundsätzliche „Definition von Tageseltern und deren Aufgaben zwischen den Bundesländern nur geringfügig“ (ebd., 38) variere. Wichtige Charakteristika seien dabei

„das Fehlen eines nahen Verwandtschaftsgrades und die Unterstützung der Kunden-Familien bei der Betreuung und Erziehung der Kinder auf Basis anerkannter pädagogischer Konzepte. Eine gewisse Regelmäßigkeit bzw. ein Mindestbetreuungsausmaß werden dabei ebenfalls angeführt.“ (ebd.)

Auf der Homepage des Bundeskanzleramtes (2020, [online]) ist in diesem Zusammenhang zu lesen: „Sie [die Tageseltern; Anm. E.G.] sind in den meisten Bundesländern verpflichtet, eine pädagogische Ausbildung nachzuweisen. Ständige Weiterbildung wird erwartet.“ Welcher Art diese Aus- bzw. Weiterbildungen sein sollen, wird an dieser Stelle nicht konkretisiert. Seit 1982 besteht in Österreich mit dem *Bundesverband der Tagesmütter/-väter* eine gemeinsame Interessensvertretung für die Trägerorganisationen, welche Tagesmütter vermitteln bzw. anstellen (Bundesverband der Tagesmütter/-väter 2020a, [online]). Seiner Selbstbeschreibung nach „fördert und unterstützt [der Bundesverband] seine Mitgliedsorganisationen bei der Entwicklung fachlicher Standards und allgemeiner Rahmenbedingungen.“ (ebd.) Ebenso möchte er die *österreichweite Vernetzung von Tageseltern begünstigen* und fungiert als gemeinsamer Ansprechpartner für politische Entscheidungsträger_innen (ebd.). Stellvertretend betreibt der *Bundesverband der Tagesmütter und -väter* „Öffentlichkeitsarbeit für mehr gesellschaftliche Anerkennung der Arbeit von Tagesmüttern und -vätern“ (ebd.). Er stellt „Fortbildungsangebote[...]“ (ebd.) zur Verfügung und bietet gemeinsame „Konzepte und Projekte betreffend Berufsbild, Ausbildung und Qualitätskriterien“ (ebd.). Vor diesem Hintergrund findet z. B. seit 2011 einmal jährlich der *österreichweite Aktionstag der Tagesmütter und -väter* statt, welcher vom Bundesverband initiiert wird (Bundesverband der Tagesmütter/ -väter 2020b, [online]). Dabei „klären Tagesmütter und -väter ... [im Rahmen verschiedener Projekte; Anm. E.G.] über ihren anspruchsvollen Beruf auf“, wie auf der Homepage des Bundesverbandes (ebd.) hierzu expliziert wird. In diesem Kontext wird auch das seit 2011 von der Regierung vergebene *Gütesiegel für Ausbildungslehrgänge für Tagesmütter und -väter* angeführt (ebd.). Auf die *spezifische Ausbildungssituation von Tageseltern in Österreich* geht das nächste Kapitel ein.

12.2.1. Qualifizierung von Tageseltern

Dazu ist auf der Homepage des Bundeskanzleramtes (Bundeskanzleramt 2020, [online]) zu lesen, dass

„[d]as Bundesministerium für Arbeit, Familie und Jugend ... zusammen mit Expertinnen ein bundesweit einheitliches Gütesiegel für die Qualifikation der Tageseltern erarbeitet [hat], das an Ausbildungsträger vergeben wird.“

Im Rahmen dieser Zusammenarbeit wurde *ein spezielles Ausbildungscurriculum* für die diesbezüglichen Lehrgänge formuliert (ebd.). Die darin beschriebenen Standards „sollen einen Beitrag zu einer einheitlichen Ausbildungsqualität in Österreich leisten“. (ebd.) Dementsprechend kann „[d]as Bundeskanzleramt ... Trägern von Ausbildungslehrgängen für Tageseltern bei der Erfüllung der Voraussetzungen ..., ein Gütesiegel ... verleihen.“ (Bundeskanzleramt 2019a, 3) *Dieses Gütesiegel* soll „durch positive Auszeichnung die Qualität

der [zertifizierten; Anm. E.G.] Lehrgänge“ (Bundeskanzleramt 2020) transparent machen. Diese Beschreibung auf der Homepage des Bundeskanzleramtes (ebd.) impliziert somit aber auch, dass es - im Gegensatz zu den Ausbildungsstandards für Kindergartenpädagog_innen in Österreich - *keine bundesweit verpflichtenden Mindestanforderungen* an die formale Qualifizierung von Tageseltern gibt. Vielmehr werden diese in der *jeweiligen Gesetzgebung der einzelnen Bundesländer* definiert, wie diese Arbeit an späterer Stelle noch genauer zeigen möchte. Die nachstehende Abbildung (vgl. Darstellung 2) zeigt das angesprochene Gütesiegel, welches in den Ausführungen auf der Homepage des Bundeskanzleramtes (ebd.) in der Bildunterschrift als *Logo Tagesmütter/väter* tituiert wird. Dementsprechend dient die Verwendung bzw. das Führen dieses Logos durch die Ausbildungsanbieter_innen, die Trägervereine oder durch die Tageseltern selbst *der Repräsentation dieses Berufsstandes in der Öffentlichkeit*, welche in diesem Sinne stark mit der *diesbezüglichen Ausbildung* assoziiert zu sein scheint.



Darstellung 2: Logo Tagesmütter/väter

Die nachfolgende Tabelle stellt diese zertifizierten Ausbildungsträger_innen nach Bundesländern geordnet dar. Diese Auflistung erfolgt auf Grundlage der „Liste zertifizierter Träger“, die auf der Homepage des Bundeskanzleramtes (2019b, [online]) downloadbar ist. Zuletzt aktualisiert wurde diese Liste am 01. 11. 2019 (ebd.).

Niederösterreich	-) Hilfswerk Niederösterreich, <i>St. Pölten</i>
Burgenland	-) Verein Tagesmütter Burgenland, <i>Eisenstadt</i>
Steiermark	-) Hilfswerk Steiermark, <i>Graz</i> -) Verein Tagesmütter Graz-Steiermark, <i>Graz</i> -) Volkshilfe Steiermark, <i>Graz</i>
Salzburg	-) Hilfswerk Salzburg, <i>Puch bei Hallein</i> -) Verein Zentrum für Tageseltern Salzburg (TEZ), <i>Salzburg</i>
Tirol	-) Aktion Tagesmütter des Katholischen Familienverbandes Tirol (KFVT), <i>Innsbruck</i> -) Verein Frauen im Brennpunkt, <i>Innsbruck</i>
Kärnten	-) Verein Kinderbetreuung, <i>Klagenfurt</i>

Darstellung 3: Liste zertifizierter Ausbildungsträger_innen nach Bundeskanzleramt 2019b

Diese Tabelle zeigt, dass es zum Stand der letzten Erhebung in Wien, Vorarlberg und Oberösterreich keine entsprechenden Organisationen gibt, die zertifizierte Lehrgänge anbieten. Zu bemerken ist darüber hinaus, dass es sich bei den angeführten Anbieter_innen jeweils um *gemeinnützige Organisationen bzw. Vereine* handelt, die als Träger_innen ebenso Tageseltern beschäftigen bzw. vermitteln. Ich nehme hierauf an späterer Stelle dieser Arbeit noch genauer Bezug. Aktuell finden sich in der österreichischen Ausbildungslandschaft jedoch auch spezifische *Ausbildungen zur/ zum Tagesmutter bzw. -vater*, die nicht auf der Liste des Bundeskanzleramtes (vgl. dazu Bundeskanzleramt 2019b) aufgeführt sind und vor diesem Hintergrund die geforderten Kriterien nicht bzw. nicht zur Gänze erfüllen. In Anlehnung an den *Ausbildungskompass des Arbeitsmarktservices Österreich* (2020, [online]) werden die Anbieter_innen dieser Lehrgänge nun ebenso in einer nach Bundesländern differenzierten Tabelle dargestellt, wobei die diesbezügliche Auflistung des AMS durch die Ergebnisse einer vertiefenden Recherche ergänzt werden. Der letzte Stand dieser Auflistung ist dabei der 10. 03. 2020.

Niederösterreich	<ul style="list-style-type: none"> -) Caritas der Diözese St. Pölten, <i>St. Pölten</i> -) Akademie der Volkshilfe Niederösterreich, <i>Wiener Neustadt</i> -) Verein Tagesmütter – Initiative Sonnenkinder, <i>Wiener Neustadt</i>
Steiermark	<ul style="list-style-type: none"> -) Bfi Berufsförderungsinstitut Steiermark, <i>Graz, Kapfenberg, Mürzzuschlag, Hartberg</i>
Wien	<ul style="list-style-type: none"> -) jobs mit herz GmbH – Bildungsinstitut für Natur- und Elementarpädagogik -) Verein Wiener Kinderdrehscheibe -) Institut für Persönlichkeitsentwicklung und Sozialkompetenz (IfPS) -) Bildungsweg Zukunft e.U. – Zentrum für Bildung, Beratung & Begleitung -) familybox – Pädagogisches Bildungsinstitut -) BILDUNGSFORUM – Institut Dr. Rampitsch -) JBBZ – Jüdisches Berufliches Bildungszentrum
Oberösterreich	<ul style="list-style-type: none"> -) Bfi Berufsförderungsinstitut Oberösterreich, <i>Ried, Vöcklabruck, Linz, Grieskirchen, Kirchdorf</i>
Vorarlberg	<ul style="list-style-type: none"> -) Schloss Hofen – Wissenschafts- und Weiterbildungszentrum des Landes Vorarlberg und der FH Vorarlberg, <i>Lochau</i>
Kärnten	<ul style="list-style-type: none"> -) Herzog Personaltraining, <i>Villach; Spittal/Drau</i> -) BILDUNGSFORUM- Institut Dr. Rampitsch, <i>Klagenfurt</i>

Darstellung 4: Liste weiterer Ausbildungsträger_innen

Die Ausbildungslehrgänge der in dieser Tabelle präsentierten Anbieter_innen entsprechen in einem oder mehreren Aspekt(en) nicht den Kriterien, die das Mustercurriculum der Regierung (vgl. dazu Bundeskanzleramt 2019c) definiert. So kann die angebotene Ausbildung beispielsweise einen zu geringen Umfang haben (vgl. dazu Bfi OÖ [online]; Caritas St. Pölten 2020a, [online]; Volkshilfe NÖ 2020a, [online]). Oftmals liegt das geforderte Mindestalter für die Teilnahme an einem der diesbezüglichen Lehrgang unter 24 Jahren (vgl. dazu Bfi OÖ 2020 [online]; Bfi Steiermark 2020, [online]; Bildungsforum Dr. Rampitsch 2020 [online]; Bildungsweg Zukunft 2020, [online]; familybox 2020, [online]; Herzog Personaltraining 2020 [online]; IfPS 2020, [online]; Initiative Sonnenkinder 2020, [online]; jobs mit herz GmbH 2020, [online]; Schloss Hofen, 2020 [online]). In einigen Fällen wird auch das erwartete Sprachniveau unter C1 angegeben (vgl. dazu Bfi Steiermark 2020, [online]; Bildungsforum Dr. Rampitsch 2020, [online]; Initiative Sonnenkinder 2020, [online]; Schloss Hofen 2020, [online]). Hierzu ist jedoch anzumerken, dass alle angebotenen Ausbildungen den jeweiligen *bundeslandspezifischen gesetzlichen Vorgaben* entsprechen. So setzt die Wiener Tagesbetreuungsverordnung (vgl. dazu §4 WTBVO) z. B. eine entsprechende Qualifizierung voraus, die im Hinblick auf *ihre Inhalte und ihren Umfang* über die geforderten Standards hinausgeht. Zudem qualifizieren die meisten dieser Lehrgänge *nicht ausschließlich zur/zum Tagesmutter/-vater*, sondern gleichzeitig auch *zur/zum Kindergruppenbetreuer_in bzw. Kindergartenassistent_in* (vgl. dazu Bfi OÖ 2020, [online]; Bfi Steiermark 2020, [online]; Bildungsforum Dr. Rampitsch 2020, [online]; jobs mit herz GmbH 2020, [online]; Schloss Hofen 2020, [online]). Diese Tatsache ist wohl dem Umstand geschuldet, dass für die Ausübung beider Berufe dieselben *gesetzlichen Anforderungen an die formale Qualifikation der Praktiker_innen* in den jeweiligen Bundesländern gelten. Dabei arbeiten Kindergruppenbetreuer_innen in der Regel als Betreuungspersonen in *nicht öffentlich geführten bzw. elternverwalteten Kinderbetreuungseinrichtungen* (Berufslexikon AMS 2020b, [online]). Demgegenüber sind *Kinderbetreuer_innen* meist an öffentlichen Betreuungseinrichtungen - wie Kindergärten und -krippen - tätig. Die Berufsbezeichnungen *Kinderbetreuer_in, Kindergartenassistent_in und Kindergartenhelfer_in* werden meist synonym verwendet, wobei sich ihr Gebrauch in der Regel bundeslandspezifisch unterscheidet. Im Allgemeinen befähigt eine entsprechende Ausbildung zu *assistierenden Tätigkeiten im Betreuungsalltag* an institutionellen Einrichtungen. So unterstützen Kinderbetreuer_innen z. B. die Kindergartenpädagog_innen in ihrer Praxis und führen hierbei vor allem pflegerische oder hauswirtschaftliche Tätigkeiten durch. (Berufslexikon AMS 2020c, [online]). Die Kombination beider Berufe in einer Ausbildung lässt in diesem Kontext wohl auch spezifische Rückschlüsse

auf die *Konzeption des Berufes der/ des Tagesmutter bzw. -vater* zu. Sie verortet denselben wiederum stark im Feld der frühen Bildung und Erziehung und fokussiert neben pädagogischen Inhalten, vor allem pflegerische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten. Dabei liegt das (formale) Qualifikationsniveau der Tageseltern unter jenem für Kindergartenpädagog_innen. Demgegenüber sind die Lehrgänge derjenigen Anbieter_innen, deren Ausbildungen zertifiziert sind, explizit als *Ausbildungslehrgänge zur/zum Tagesmutter bzw. -vater* betitelt. Dies ist wohl dem Aspekt geschuldet, dass sie in ihrem Umfang zumeist über die geforderten länderspezifischen Mindeststandards hinausgehen (vgl. dazu Aktion Tagesmütter 2020a, [online]; Hilfswerk NÖ 2020a, [online]; Hilfswerk Salzburg 2020, [online]; IBB 2020, [online]; Verein Frauen im Brennpunkt 2020, [online]; Verein Tagesmütter Burgenland 2020a, [online]; Verein Zentrum für Tagesbetreuung 2020a, [online]). In der Steiermark richten sich die entsprechenden Lehrgänge mit Zertifizierung auch an die Kinderbetreuer_innen, da die gesetzlichen Mindestanforderungen an die formale Qualifikation der Praktiker_innen hier vergleichsweise hoch angesetzt sind. (vgl. dazu Hilfswerk Steiermark 2020a, [online], Verein Tagesmütter Graz-Steiermark 2020, [online], Volkshilfe 2020, [online]). Eine Rarität stellt in diesem Kontext die aufgeführte Ausbildung von Herzog Personaltraining in Kärnten dar (vgl. dazu Herzog Personaltraining 2020 [online]). Hier ist die dementsprechende Ausbildung nämlich als *Lehrgang: Diplomierte Kleinkinderzieherin: Tagesmutter und -vater* benannt (ebd.). Die divergierende Berufsbezeichnung verortet die Tageselternbetreuung ebenfalls stark im frühpädagogischen Feld. Der nächste Teil befasst sich jetzt mit dem *empfohlenen Ausbildungscurriculum der Regierung*. In seiner aktuellen Fassung liegt dieses *Curriculum Ausbildungslehrgang für Tageseltern (Tagesmütter und/oder -väter)* - so der konkrete Titel des Lehrplanes - in der Version vom 01. 09. 2019 vor (vgl. dazu Bundeskanzleramt 2019c).

12.2.2. Empfohlenes Ausbildungscurriculum für Tageseltern

Als „[a]llgemeines Bildungsziel [formuliert der angesprochen Lehrplan] ..., Tageseltern zu befähigen, die ihnen anvertrauten Kinder bestmöglich und kompetent in ihrer Gesamtentwicklung zu begleiten, zu unterstützen und zu fördern.“ (Bundeskanzleramt 2019c, 4). Im Rahmen ihrer Ausbildung sollen sich die Tageseltern dabei im Besonderen, „ihres Rollen- und Berufsbildes bewusst werden.“ (ebd.) In zentraler Weise hätten sie dazu „grundlegende Kenntnisse über die besonderen pädagogischen Aufgaben von Tageseltern [zu] erwerben“ (ebd.). Eine damit verbundene Reflexion müsse „vor dem Hintergrund des bewusst gemachten Spannungsfeldes ‚eigene Familie - fremde Familie‘“ (ebd.; H.i.O.) geschehen. Diese grundlegende Anforderung impliziert also bereits eingangs, dass die berufliche Tätigkeit von Tageseltern im Rahmen von entsprechenden Lehrgängen auf spezifische Weise reflektiert und

von den Erfahrungen *einer persönlichen Elternschaft* differenziert werden müsse. So wird das berufliche Aufgabenfeld der Tageseltern in der Folge als „professionelle[s], qualitativ abgesicherte[s] Dienstleistungsangebot im Rahmen der außerfamiliären, familiennahen Kinderbildung und -betreuung“ (ebd.) beschrieben. Eine entsprechende Ausbildung für Tageseltern könne dann als *qualitativ hochwertig* klassifiziert werden, wenn sie

„[d]ie Teilnehmenden ... durch den Erwerb von tätigkeitsrelevanten Grundkenntnissen in die Lage versetzt ..., handlungsrelevante Kompetenzen aufzubauen und somit Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten aufeinander zu beziehen. Der Kompetenzaufbau bezieht sich sowohl auf die praktische Bildungs- und Erziehungsarbeit als auch auf die konstruktive Bildungspartnerschaft mit den Eltern. Den Mittelpunkt der Beziehungsarbeit als Tageseltern bildet die Freude am gemeinsamen Leben mit Kindern.“ (ebd., 4f.)

Vor diesem Hintergrund folgt diese Kompetenzdefinition den bereits vorgestellten (früh-)pädagogischen Modellen (vgl. dazu Anders 2012; Nentwig-Gesemann et al. 2011), welche professionelles (pädagogisches) Handeln als Kombination spezifischer Wissensinhalte, (persönlicher) Fähigkeiten und bestimmter Fertigkeiten beschreiben. Ebenso sprechen diese Ausführungen die Rolle der Tageseltern an, wie sie die bereits vorgestellten pädagogischen Grundlagendokumente vermitteln. Hierbei stehen die Praktiker_innen u. a. in einer Bildungspartnerschaft mit den Eltern und haben damit eine entscheidende Funktion im Hinblick auf die Bildungsaufgaben der ihnen anvertrauten Kinder. Dass die *entsprechenden Lehrgänge für Tageseltern* nicht als *primäre Berufsausbildungen* konzipiert sind, zeigt sich in den weiteren Ausführungen des Mustercurriculums. So sollen Lehrgänge, die den Gütekriterien entsprechen möchten, „nach den Grundsätzen der Erwachsenenbildung“ (Bundeskanzleramt 2019c, 5) konzipiert sein. Vor diesem Hintergrund komme „[d]em Austausch und der Reflexion eigener Erfahrungen und Haltungen ein besonderer Stellenwert zu.“ (ebd.) In essentieller Weise definiert der Lehrplan auch die *individuellen Voraussetzungen*, die Personen mitbringen sollen, wenn sie eine entsprechende Ausbildung absolvieren möchten. Zu den grundlegenden personellen Anforderungen zählen ein Mindestalter von 24 Jahren, Deutschkenntnisse auf mindestens dem Sprachniveau C1 des europäischen Referenzrahmens, ein einwandfreier Leumund und „keine Erziehungshilfe bei leiblichen Kindern oder Adoptivkindern“ (ebd.). Die letzte Bedingung stellt wieder eine etwaige persönliche Elternschaft *der Praktiker_innen* als einen zentralen Ausgangspunkt ihrer beruflichen Tätigkeit dar. Im Rahmen der Ausbildung ist auch ein einschlägiges Praktikum im Ausmaß von 90 Stunden zu absolvieren (ebd. 7). Den Abschluss der Ausbildung bildet das Verfassen einer schriftlichen Arbeit und ein darauf bezogenes Prüfungsgespräch. In diesem Kontext sollen die Berufsanwärter_innen zeigen, dass sie in der Lage sind, „sich ... mit einem Thema vertiefend in Bezug auf die Kinderbildung und -betreuung“ (ebd., 8) auseinanderzusetzen.

Die folgende Abbildung (vgl. dazu Darstellung 5) ist dem Mustercurriculum entnommen. Sie zeigt die *empfohlene Stundentafel* und gliedert sich in die einzelnen Fächer und die darauf bezogenen Unterrichtseinheiten (= UE).

Teil	UE
1. Einführung in den Lehrgang	8
2. Recht / Organisation und Administration	8
3. Kindersicherheit	4
4. Erste Hilfe	16
5. Gesundheitsförderung u. -prävention	12
6. Berufsbild Tagesmutter/Tagesvater	12
7. Familiensysteme	12
8. Entwicklungspsychologie	44
9. Pädagogik – Didaktik	48
10. Kommunikation und Konfliktregelung – Bildungspartnerschaft	36
11. Zeit- und Haushaltsmanagement	8
12. Vor- und Nachbereitung Praktikum	8
13. Lehrgangsreflexion	4
Theoretischer Teil	220
14. Praktikum	80
Gesamtanzahl der Stunden bzw. UE	300

Darstellung 5: Mustercurriculum

Diese Grafik lässt erkennen, dass insgesamt eine Ausbildungsdauer von 300 Stunden empfohlen wird, die sich in 220 theoretische Einheiten und 80 Stunden für den Praxisteil gliedert. Die *Auswahl der konkreten Lehrplanpunkte* stellt sich *äußerst heterogen* dar. Vor diesem Hintergrund werden ausgewählte Lehrplanpunkte näher diskutiert. So nehmen z. B. die Fächer *Pädagogik-Didaktik* und *Entwicklungspsychologie* mit 48 bzw. 44 UE den größten Raum in der theoretischen Ausbildung ein. Für das erstere Fach lautet ein Lernziel u. a., dass die Teilnehmer_innen „die Grundlagendokumente [- wie etwa den Bildungsrahmenplan -; Anm. E.G.] in den Arbeitsalltag“ (ebd., 18) aufnehmen können. Sie sollen zentral auch dazu befähigt werden, „die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen vielfältig und ganzheitlich [zu] unterstützen.“ (ebd.) Um dies zu erreichen, sollen die Teilnehmenden einerseits Kenntnisse über all jene Bildungsbereichen erhalten, die im Bildungsrahmenplan definiert werden (ebd.). Daneben steht beispielsweise aber auch die Auseinandersetzung mit „Reformpädagogische[n] Ansätze[n]“ (ebd. 19) im Fokus. Unter diesen Lehrinhalten wird ebenso der Punkt: *Unterstützung im Schulalltag* (ebd.) aufgelistet. In diesem speziellen Kontext sollen sich die Teilnehmenden u. a. Kenntnisse über die diesbezüglichen Übergangsprozesse und deren Gestaltung aneignen (ebd.). Der angesprochene Lehrplanpunkt möchte den künftigen Tageseltern in zentraler Weise auch *methodische Kompetenzen* im Hinblick auf „die praktische Gestaltung des Bildungs- und Betreuungsalltages“ (ebd.) vermitteln. Explizit sind die

entsprechenden Lehrgänge dazu angehalten, den Teilnehmer_innen die Möglichkeit zu geben, u. a. Kenntnisse aus den Bereichen der Spielpädagogik, der Medienpädagogik, der Kinderliteratur, der musischen Bildung und Erziehung oder der Naturvermittlung zu erwerben. (ebd.) Unter dem großen Punkt der *Entwicklungspsychologie* möchte das Curriculum (ebd., 17) Grundkenntnisse über *physische und psychische Entwicklungsprozesse im Kindes- und Jugendalter* vermitteln. Explizit sollen die Teilnehmenden in diesem Zusammenhang u. a. darin geschult werden, etwaige Auffälligkeiten in der kindlichen Entwicklung zu erkennen und entsprechende Interventionen zu setzen (ebd.). Unter dem Planpunkt *Recht/ Organisation und Administration* sollen die künftigen Tageseltern daneben beispielsweise mit den *rechtlichen Rahmenbedingungen und den organisatorischen bzw. administrativen Tätigkeiten* ihres künftigen Berufes vertraut gemacht werden (ebd., 12f.). Die Berufsanwärter_innen müssen z. B. auch 12 UE im Bereich *der Gesundheitsförderung und -prävention* absolvieren (ebd., 15). Hierbei sind sie angehalten, sich vor allem mit spezifischen *Aspekten der Betreuung und Pflege im Kontext ihres künftigen Berufes* auseinanderzusetzen. Der Lehrplanpunkt *Berufsbild Tageseltern* will den Auszubildenden u. a. einen historischen „Grundriss über Entstehung und Weiterentwicklung ... [ihres künftigen Berufes] und ... [den] damit verbundenen Rollen- und Funktionserwartungen“ (ebd., 16) näher bringen. Ein Lernziel ist dabei, dass sich „[d]ie Teilnehmenden ... der mit ihrer Tätigkeit verbundenen Aufgaben bewusst sind und ... ihre Rolle nach innen und außen vertreten“ (ebd.) können. Sie hätten sich in dieser Beziehung auch mit der „Positionierung [ihrer beruflichen Tätigkeit] in der Bildungs- und Betreuungslandschaft“ (ebd.) befassen. Als Lernziel des Planpunktes *Kommunikation und Konfliktregelung - Bildungspartnerschaft* definiert das Curriculum (ebd., 19) beispielsweise, dass sich die angehenden Praktiker_innen „mit den Aufgaben und Formen der Bildungspartnerschaft auseinander[setzen]“ können. Die Teilnehmer_innen sollen in diesem Zusammenhang ebenso fähig werden, „ihren Berufsstand und ihre Dienstleistung in der Öffentlichkeit [zu] präsentieren.“ (ebd.)

Vor diesem Hintergrund lässt sich zusammenfassen, dass das empfohlene Curriculum der Bundesregierung über große Teile diejenigen Themen anspricht, die schon an vorangegangenen Stellen dieser Arbeit diskutiert wurden. So wird die Bedeutung einer möglichen Divergenz zwischen der *eigenen Familie und der Tagesfamilie* thematisiert. Hierbei möchte der empfohlene Lehrplan die Auszubildenden beispielsweise dazu anregen, ihre berufliche Rolle vor dem Hintergrund ihrer persönlichen Erfahrungen als Eltern zu reflektieren. In zentraler Weise thematisiert dieses Curriculum dabei ebenso Aspekte, die in den vorangegangenen Kapiteln als *essentielle Kriterien entsprechender Professionalisierungsprozesse* ermittelt

wurden. In diesem Kontext sprechen die diesbezüglichen Ausführungen z. B. *die Bewusstmachung der eigenen beruflichen Rolle, die Etablierung eines speziellen Tätigkeitsfeldes und dessen Repräsentation in der Öffentlichkeit* an. Ebenso werden *die Kooperation mit den Eltern bzw. (anderen) (früh-)pädagogischen Fachkräften* sowie die *Anbahnung von diesbezüglichen Bildungspartnerschaften* thematisiert. Auch *die Forcierung einer pädagogischen Arbeit auf Basis der spezifischen Grundlagendokumente* stellt einen Lehrplanpunkt dar. An dieser Stelle ist jedoch an die vorangegangenen Ausführungen von Faas (2014, 178) zu erinnern, welcher zu bedenken gibt, dass die in Ausbildungen vermittelten Inhalte und Lernziele nicht (zwangsläufig) mit den konkreten Kompetenzen der Praktiker_innen übereinstimmen müssen. Diese Überlegung kann auch ob des breiten thematischen Spektrums, das der Lehrplan abdecken möchte, relevant sein. Allein der Lehrplanpunkt *Zeit- und Haushaltsmanagement/ Psychohygiene* spricht ein Lernfeld an, welches sich vom Thema *Haushaltsökonomie* bis zu *Nachhaltigkeit und Klimaschutz* erstreckt (vgl. dazu Bundeskanzleramt 2019c, 20). Hierbei gilt es kritisch mitzudenken, inwieweit all diese Aspekte in einer 220-stündigen theoretischen Ausbildung vermittelt werden können. Vor diesem Hintergrund möchte sich der *empirische Teil* auch mit der Bedeutung auseinandersetzen, die die Praktikerinnen ihrer jeweiligen Ausbildung im Hinblick auf die Konstitution eines professionellen Selbstbildes beimessen. Nun folgt eine Vorstellung der spezifischen Rahmenbedingungen, in deren Kontext sich die Berufsausübung von Tageseltern in den einzelnen Bundesländern vollzieht.

12.2.3. Bundesländerspezifische Ausgangslage

Diese Ausführungen stützen sich zentral auf das Vorgehen Kaindl et al. (ebd., 38) und ziehen ebenso die „geltenden rechtlichen Bestimmungen“ der Tageselternbetreuung als Grundlage dieser *bundesländerspezifischen Darstellung* heran. Ein allgemeiner Konsens besteht zwischen den einzelnen Bundesländern grundsätzlich darüber, dass für eine Bewilligung zur beruflichen Ausübung einer Tagesbetreuung ausreichende Platzverhältnisse im eigenen Haushalt der Praktiker_innen gegeben sein müssen. Über dies hat die häusliche Umgebung kindgerecht und kindersicher zu sein und muss die Einhaltung der Aufsichtspflicht grundsätzlich erlauben (vgl. dazu §26 Bld. KJHG; §7 K. TBVO; §6 Nö. TBVO; §4 Oö. TBVO; §4 S. TBVO; §35 Stm. KBBG; §1 T. TBVO; §11 WTBVO). Daneben gelten die jeweiligen bundeslandspezifischen Normen in Bezug auf die notwendigen persönlichen Voraussetzungen der Praktiker_innen - wie ihre psychischen und physischen Dispositionen - in der Regel auch für die Personen, die mit ihnen im gemeinsamen Haushalt leben (vgl. dazu §26 Bld. KJHG; §4 Nö. TMVVO; §45

K. KBBG; §5 Oö. TBVO; §2 S. TBVO; §44 Stm. KBBG; §9 WTBVO). Begonnen wird nun mit der Vorstellung der entsprechenden gesetzlichen Grundlagen für *Niederösterreich*.

Niederösterreich

In Niederösterreich waren zum Erhebungszeitpunkt der letzten Kindertagesheimstatistik 2018/19 (Statistik Austria 2019, 24) insgesamt 521 Personen als Tageseltern tätig. Im Bundesvergleich sind das rund 22% aller Praktiker_innen. Damit sind in Niederösterreich - neben Oberösterreich - aktuell die meisten Tageseltern tätig. Die Ausführungen Kaindl et al. (2010, 61), wonach Tageseltern in Niederösterreich grundsätzlich auf selbstständiger Basis tätig sind, können heute noch geteilt werden. Dies lässt sich darauf zurückführen, dass die hier agierenden Trägervereine der zugrunde liegenden Recherche nach ausschließlich in der Aus- und Fortbildung, der Vermittlung und der (fachlichen und organisatorischen) Begleitung von Tageseltern tätig sind. Sie fungieren damit nicht als direkte Arbeitgeber_innen. Wesentliche gemeinnützige Institutionen, die in diesem Kontext mit den Praktiker_innen kooperieren, sind das *Hilfswerk Niederösterreich*, die *Volkshilfe Niederösterreich*, der *Verein Kidscare* der Kinderfreunde Niederösterreich, der *Verein Tagesmütter - Initiative Sonnenkinder*, die *Caritas der Diözese St. Pölten* sowie der *Katholische Familienverband Niederösterreich*. (vgl. dazu Caritas St. Pölten 2020b, [online]; Familienverband NÖ 2020, [online]; Hilfswerk NÖ 2020b, [online]; Initiative Sonnenkinder 2020, [online]; Kidscare 2015, [online]; Volkshilfe NÖ 2020b, [online]) Die gesetzlichen Regelungen für die berufliche Tätigkeit der Tageseltern regelt hierbei das *NÖ Kinderbetreuungsgesetz* (Nö. KBG) sowie die *NÖ Tagesmütter/ -väter-Verordnung* (Nö. TBVO) (vgl. dazu NÖ Landesregierung 2020, [online]). Vor diesem Hintergrund ist festgesetzt, dass Personen, die als Tageseltern arbeiten möchten, eine einschlägige Grundausbildung von mindestens 160 Unterrichtseinheiten zu absolvieren haben, von denen zumindest 69 UE theoretischer und 64 UE praktischer Unterricht sein müssen (vgl. dazu §5 Abs. 2 Nö. KBG). Über dies sollen die Berufsanwärter_innen keine gravierenden physischen und psychischen Beeinträchtigungen haben. Den zuständigen Behörden dürfen ebenso keine „Betreuungsdefizite bei eigenen Kindern“ bekannt sein. (vgl. dazu §4, Abs. 2 Nö. KBG) Für ihre berufliche Tätigkeit bedürfen Tageseltern in Niederösterreich einer Bewilligung der zuständigen Bezirksverwaltungsbehörde (vgl. dazu §3 Abs. 1 Nö. KBG). Eine Tagesmutter bzw. -vater darf hier insgesamt höchstens 15 Kinder bis zum vollendeten 16. Lebensjahr betreuen, wobei sich bis zu sieben Kinder gleichzeitig in der Betreuung befinden können. Jedoch dürfen die Praktiker_innen maximal vier Kinder im Vorschulalter gemeinsam betreuen. (vgl. dazu §2 Abs. 1 und Abs. 2 Nö. TBVO) Jährlich haben Tageseltern Fortbildungsveranstaltungen im Ausmaß von 20 Unterrichtseinheiten zu absolvieren (vgl. dazu

§5 Abs. 6 Nö. KBG). Nun folgt die Auseinandersetzung mit der diesbezüglichen Situation in Wien.

Wien

Laut Statistik Austria (2019, 24) waren im letzten Erhebungszeitraum 2018/19 mit 232 Personen rund 9% aller Tageseltern in Wien tätig. Diese können hier durch das *Hilfswerk Wien*, die *Volkshilfe Wien* oder durch das *Tageselternzentrum des Vereins Eltern für Kinder* angestellt und vermittelt werden. Es handelt sich dabei um gemeinnützige Organisationen, die ebenso eigene Fortbildungen für Tageseltern anbieten. (vgl. dazu EfK 2020, [online]; Hilfswerk Wien 2020, [online]; Volkshilfe Wien 2020, [online]) Die diesbezügliche Berufsausübung der Tageseltern wird in Wien durch das *Wiener Tagesbetreuungsgesetz* (WTBG) und die *Wiener Tagesbetreuungsverordnung* (WTBVO) geregelt. Hierbei müssen die Praktiker_innen grundsätzlich eine Betreuungsbewilligung beim zuständigen Magistrat einholen (vgl. dazu §3 Abs. 1 WTBVO). Die diesbezügliche Grundausbildung hat aus mindestens 240 theoretischen Einheiten und wenigstens 160 Stunden Praktikum zu bestehen (vgl. dazu §4 Abs. 1 und Abs. 2 WTBVO). Jährlich sollen darüber hinaus Fortbildungen im Ausmaß von mindestens 20 Stunden absolviert werden (vgl. dazu §4 Abs. 4 WTBG). Grundsätzlich dürfen die Tageseltern keine „körperliche[n] oder psychische[n] Erkrankungen, die geeignet sind, das Wohl des Tageskindes zu gefährden“ (§4 Abs. 2 WTBG), aufweisen. Daneben sollen die Praktiker_innen weder relevanten Vorstrafen haben, noch dürfen „Betreuungsmängel bei leiblichen Kindern, Wahl- oder Stiefkindern“ (§4 Abs. 2 WTBG) bekannt sein. Der nächste Abschnitt setzt sich mit den strukturellen Rahmenbedingungen der Tageselternbetreuung im *Burgenland* auseinander.

Burgenland

Im Burgenland sind zum aktuellen Erhebungszeitraum der Statistik Austria (2019, 24) 35 Tageseltern, also rund 1,5% aller österreichischen Tagesmütter bzw. -väter tätig. Dies ist der geringste Wert im bundesweiten Vergleich. Hier steht der *Verein Tagesmütter Burgenland* für die Aus- und Fortbildung sowie für die Anstellung und Vermittlung von Tageseltern zur Verfügung (vgl. dazu Verein Tagesmütter Burgenland 2020b, [online]). Die gesetzlichen Rahmenbedingungen werden dafür vom *Burgenländischen Kinder- und Jugendhilfegesetz* (Bld. KJHG) sowie dem *Burgenländischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz* (Bld. KBBG) geregelt. Grundsätzlich müssen Tageseltern in diesem Kontext über „geistige und körperliche Gesundheit, eine positive Erziehungseinstellung, Erziehungsfähigkeit, Zuverlässigkeit und ein stabiles familiäres Umfeld“ (§26 Abs. 4 Bld. KBBG) verfügen. Die Erteilung einer entsprechenden Betreuungsbewilligung und die diesbezügliche Kontrolle obliegt im Burgenland der Bezirksverwaltungsbehörde (vgl. dazu §26 Abs. 2 Abs. 5 Bld. KBBG).

Ohne Definition eines konkreten Umfanges sind entweder eine einschlägige Grundausbildung, eine pädagogische Ausbildung oder eine mindestens dreijährige Berufspraxis im pädagogischen Feld Voraussetzungen für die Arbeit als Tagesmutter oder -vater (vgl. dazu §26 Abs. 4 Bld. KBBG). Darüber hinaus müssen Fortbildungen und Supervision im Rahmen von 20 Stunden pro Jahr absolviert werden (vgl. dazu §26 Abs. 3 Bld. KBBG). Tageseltern dürfen im Burgenland maximal vier Kinder bis zum Alter von 14 Jahren betreuen (vgl. dazu §26 Abs. 1 und Abs. 2 Bld. KBBG). Können diese gesetzlichen Rahmenbedingungen eingehalten werden, ist es für Tageseltern hier grundsätzlich auch möglich, in der *Ferien- oder Nachmittagsbetreuung an institutionellen Bildungseinrichtungen* zu arbeiten (vgl. dazu §15 Bld. KJHG). Der nächste Abschnitt stellt die entsprechenden Rahmenbedingungen in *Kärnten* vor.

Kärnten

In Kärnten waren zum Erhebungszeitpunkt 147 Tageseltern tätig (Statistik Austria 2019, 24). Im Bundesvergleich sind das rund 6%. Hier können Tageseltern über den gemeinnützigen *Verein AVS - die Arbeitervereinigung der Sozialhilfe Kärntens* - beschäftigt und vermittelt werden. Dieser bietet ebenso entsprechende Fortbildungen an. (vgl. dazu AVS 2020, [online]). „Tagesmütter arbeiten [vor diesem Hintergrund] im Rahmen des Kärntner Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (K. KBBG) und der Verordnung für Tagesbetreuung“ (ebd.). Grundsätzlich erlaubt Kärnten in dieser Beziehung die Betreuung von Kindern bis zum Ende des Volksschulalters (vgl. dazu §43 Abs. 1 K. KBBG). Hierfür ist eine Betreuungsbewilligung notwendig, die von der Kärntner Landesregierung ausgestellt wird (vgl. dazu §45 Abs. 1 K. KBBG). Tageseltern dürfen nicht „an einer ansteckenden oder schweren chronischen oder psychischen Krankheit“ (§45 Abs. 3 K. KBBG) leiden. Ebenso sollen keine „Betreuungsdefizite bei den eigenen Kindern der Antragstellerin, einschließlich der Adoptiv- oder Pflegekinder, oder bei den mit dieser in Wohngemeinschaft lebenden Kindern vorliegen“ (§45 Abs. 3 K. KBBG). Dabei haben die Berufsanwärter_innen eine Grundausbildung von 320 UE zu absolvieren, von denen 80 Stunden auf das Praktikum entfallen müssen (vgl. dazu §19 K.TBVO). Pro Jahr sind überdies 16 UE an Fortbildungen zu absolvieren (vgl. dazu §18 Abs. 4 K. TBVO). Im Rahmen der Tagesbetreuung dürfen maximal sechs Kinder gemeinsam betreut werden (vgl. dazu §8 K. TBVO). Nun wird auf die rechtliche Situation in der *Steiermark* Bezug genommen.

Steiermark

Die letzte Kindertagesheimstatistik (Statistik Austria 2019, 24) konnte zum Stichtag 479 Tageseltern in der Steiermark ermitteln. Das sind 20% der Tagespflegepersonen in Österreich.

Das *Hilfswerk Steiermark*, die *Volkshilfe Steiermark* sowie der Verein *Tagesmütter Graz-Steiermark* sind hierbei in der Beschäftigung, der Vermittlung sowie der Aus- und Fortbildung von Tageseltern aktiv. Beim *Verein Tagesmütter Graz-Steiermark* werden über dies auch speziell *Betriebstageseltern* beschäftigt und vermittelt. (vgl. dazu *Hilfswerk Steiermark 2020b*, [online]; *Verein Tagesmütter Graz-Steiermark 2020b*, [online]; *Volkshilfe Steiermark 2020b*, [online]). Die rechtlichen Grundlagen sind in diesem Zusammenhang im *Steiermärkischen Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz* (Stm. KBBG) verankert (Steiermärkische Landesregierung 2020, [online]). Dieses sieht eine Grundausbildung für Tageseltern im Ausmaß von mindestens 200 UE vor (vgl. dazu § 26 Abs. 1 Stm. KBBG). Der diesbezügliche Gesetzestext erlaubt ausdrücklich auch die Tätigkeit von Tageseltern außerhalb ihres eigenen Haushaltes, wie beispielsweise in Kindergruppen oder „betrieblichen Einrichtungen“ (§43 Abs. 2 Stm. KBBG). Darüber hinaus ist es Tageseltern hier möglich, in der Ferien- bzw. Nachmittagsbetreuung an öffentlichen Kindergärten oder -krippen zu arbeiten (vgl. dazu §43 Abs. 3 Stm. KBBG). In diesem Kontext dürfen grundsätzlich bis zu sechs Kinder durch eine Tagesmutter bzw. einen -vater betreut werden, wovon jeweils vier Kinder gemeinsam in Betreuung sein können (vgl. dazu §43 Abs. 3 Stm. KBBG). Arbeiten die Praktiker_innen im häuslichen Kontext dürfen sie höchstens sechs Kinder und wiederum vier gleichzeitig betreuen (vgl. dazu §43 Abs. 1 Stm. KBBG). Die Bewilligung hierfür wird auch in der Steiermark durch die zuständige Bezirksverwaltungsbehörde erteilt (vgl. dazu §44 Abs. 4 Stm. KBBG). Tageseltern sollen dabei „keine Erkrankung oder Beeinträchtigung ... [haben], die die Gesundheit der zu betreuenden Kinder oder die Ausübung der Betreuungstätigkeit im Hinblick auf das Wohl und die Sicherheit der Kinder gefährden könnte“ (§44 Abs. 5 Stm. KBBG). Darüber hinaus dürfen weder entsprechende Vorstrafen, noch „Zweifel über die ausreichende Betreuung der leiblichen Kinder“ (§44 Abs. 5 Stm. KBBG) bestehen. Der nächste Abschnitt beleuchtet die strukturellen Rahmenbedingungen der Tageselternbetreuung in *Oberösterreich*.

Oberösterreich

Mit 521 Personen, waren zum aktuellen Erhebungszeitpunkt der Statistik Austria (2019, 24) 22% aller Tageseltern in Oberösterreich tätig. Hier sind der *Familienbund Oberösterreich*, die Vereine *Aktion Tagesmütter Oberösterreich*, *Tagesmütter Gmunden*, *Tagesmütter Griesßkirchen-Eferding*, *Tagesmütter Innviertel*, *Tagesmütter Wels*, *Tagesmütter Rohrbach* und der Verein *Drehscheibe Kind Steyr* als Trägerinstitutionen für die Vermittlung und die Anstellung sowie in vielen Fällen auch für die entsprechende Aus- und Fortbildung von Tageseltern zuständig. Diese Organisationen haben sich im *Tagesmütterverband Oberösterreich* zusammengeschlossen. Bemerkenswert ist an dieser Stelle, dass neben dem

Angebot der häuslichen Betreuung und der Beschäftigung und Vermittlung von Betriebstageseltern noch eine Vielzahl anderer Betreuungsformen durch die Mehrheit der oberösterreichischen Vereine angeboten wird. So werden Tageseltern beispielsweise an kommunale Kinderbetreuungseinrichtungen vermittelt. In zentraler Weise betreiben diese Organisationen jedoch auch selbst Kinderbetreuungseinrichtungen, in denen sie u. a. Tageseltern beschäftigen. Dies sind beispielsweise *Krabbelstuben* für die Betreuung von Kleinstkindern oder so genannte *Kindertreffs*. Die Letzteren sind für eine kurzfristige bzw. vorübergehende - meist auch stundenweise - Betreuung von Kindern konzipiert. Darüber hinaus bieten sie auch *mobile Formen der Kinderbetreuung durch Tageseltern* für Veranstaltungen oder ähnliches an. (vgl. dazu Aktion Tagesmütter OÖ 2020, [online]; OÖ Familienbund 2020a, [online]; Tagesmütterverband OÖ 2020, [online]; Verein Drehscheibe Kind Steyr 2020 [online]; Verein Tagesmütter Gmunden 2020, [online]; Verein Tagesmütter/väter Grieskirchen-Eferding 2020, [online]; Verein Tagesmütter Innviertel 2020, [online]; Verein Tagesmütter Rohrbach 2020, [online]; Verein Tagesmütter Wels 2020, [online]). Die rechtlichen Rahmenbedingungen hierfür werden durch das *Oberösterreichische Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz* (Oö. KBBG) und die *Oberösterreichische Tagesmütter- bzw. Tagesväterverordnung* (Oö. TBVO) geregelt. In der Letzteren ist z. B. festgesetzt, dass „Tagesmütter und Tagesväter ... in rechtlicher und pädagogischer Hinsicht der Aufsicht der Bildungsdirektion“ (§24 Abs. 1 Oö. TBVO) Oberösterreichs unterstehen. Vor diesem Hintergrund ist es die zentrale Anforderung an die Tageseltern,

„in der Lage [zu] sein, die Pflege, Erziehung, Förderung und Betreuung der Kinder in Absprache mit den Erziehungsberechtigten nach allgemein anerkannten Erkenntnissen der Pädagogik und nach den Grundsätzen der gewaltfreien Erziehung sicherzustellen, wobei die individuellen Bedürfnisse der Kinder sowie die Förderung und Vermittlung sozialer Kompetenzen im Mittelpunkt der Tätigkeit zu stehen haben.“ (§2 Abs. 1 Oö. KBBG)

Daneben dürfen beispielsweise keine Vorstrafen vorliegen, die eine mögliche Kindeswohlgefährdung nahelegen (vgl. dazu §2 Abs.1 Oö. KBBG). Für ihre Berufsausübung müssen Tageseltern „eine vom Land Oberösterreich anerkannte Ausbildung ... absolviert haben.“ (§3 Abs. 1 Oö. TBVO) Hierzu führt die Bildungsdirektion für Oberösterreich (2020, [online]) aus, dass eine entsprechende Ausbildung einen Mindestumfang „von 110 Unterrichtseinheiten Theorie, 40 Unterrichtseinheiten Praktikum sowie einen Kindernotfallkurs (6 UE) und einen Erste Hilfe Grundkurs (16 UE)“ beinhalten muss.

„Weiters besteht für ausgebildete Tagesmütter/-väter die Möglichkeit eine Zusatzausbildung zur Betreuung von Kindern mit Beeinträchtigung und/oder besonderem Betreuungsaufwand zu absolvieren. Diese Ausbildung umfasst 140 Unterrichtseinheiten Theorie und 40 Unterrichtseinheiten Praktikum. Diese Zusatzausbildung ist fachliche Voraussetzung für die Betreuung von Kindern mit

Beeinträchtigungen“, wie die Bildungsdirektion für Oberösterreich (ebd.) vor diesem Hintergrund konkretisiert.

Maximal können sich zehn Kinder unter zwölf Jahren in der Betreuung einer Person befinden, wovon jeweils bis zu vier Kinder gleichzeitig betreut werden dürfen. Erfolgt die Betreuung in externen Räumlichkeiten ist es möglich, bis zu fünf Kinder gemeinsam zu betreuen. (vgl. dazu §5 Oö. KBBG). Der nächste Abschnitt beschäftigt sich mit der diesbezüglichen Situation in *Tirol*.

Tirol

Die Statistik Austria (2019, 24) ermittelte zum aktuellen Erhebungszeitpunkt 159 in der Tageselternbetreuung tätige Personen in Tirol, was rund 7% aller Praktiker_innen im Bundesvergleich entspricht. Die Organisation *Aktion Tagesmütter*, der *Verein der Tagesmütter, Kinderspielgruppen und Kinderkrippen im Bezirk Landeck*, der *Verein Frauen im Brennpunkt*, der *Verein Sozial- und Gesundheitssprengel Kitzbühel, Aurach und Jochberg* und das *Eltern-Kind- Zentrum Lienz* sind in hier mit der Aus- und Fortbildung sowie der Anstellung von Tageseltern bzw. vielfach auch von *Betriebstageseltern* befasst. Allesamt sind sie gemeinnützige Institutionen, die in einer gemeinsamen Interessensvertretung durch den Dachverband *Tageseltern Tirol* zusammengeschlossen sind. (vgl. dazu *Aktion Tagesmütter Tirol 2020b*, [online]; *EKIZ Lienz 2020*, [online]; *Sozialsprengel KAJ 2020*, [online]; *Tageseltern Tirol 2020* [online]; *Tagesmütterverein Landeck 2020*, [online]; *Verein Frauen im Brennpunkt 2020b*, [online]) Die diesbezüglichen Rahmenbedingungen regelt das *Tiroler Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz* (T. KKBG) und die *Tiroler Verordnung über die Voraussetzungen für die Tagesbetreuung von Kindern* (T. TBVO). Die Bewilligung für die Ausübung einer Tageselternbetreuung wird auch in Tirol von der zuständigen Bezirksverwaltungsbehörde erteilt (vgl. dazu §43 Abs. 1 T. KKBG). Tageseltern dürfen in Tirol maximal vier Kinder unter zwölf Jahren gemeinsam betreuen. Insgesamt können zwölf Kinder von einer Person betreut werden (vgl. dazu §1 Abs. 4 T. TBVO). Diese Richtlinien gelten explizit auch für *Betriebstageseltern* (vgl. dazu §1 Abs. 2 T. TBVO). In Tirol werden diejenigen Ausbildungen anerkannt, die den Kriterien des empfohlenen Curriculums der Bundesregierung entsprechen (vgl. dazu §3 T. TBVO). Tageseltern sind darüber hinaus zu einer jährlichen Fortbildung im Ausmaß von 15 UE verpflichtet (vgl. dazu §3 T. TBVO). Die Tiroler Rechtsgrundlage trifft als einziges Bundesland neben Vorarlberg keine expliziten Vorgaben in Bezug auf die persönlichen Familienverhältnisse bzw. die eigene Kinderbetreuung der Tageseltern. Als Voraussetzung werden ein Mindestalter von 21 Jahren, ein

Pflichtschulabschluss und die persönliche Unbescholtenheit angeführt (vgl. §2 T. TBVO). Nun folgt die Vorstellung der entsprechenden strukturellen Rahmenbedingungen in *Salzburg*.

Salzburg

In Salzburg sind zum aktuellen Erhebungszeitpunkt 225 Tageseltern - also etwa 9,5% - tätig. Als Trägerinstitutionen sind hier das *Hilfswerk Salzburg* und der der Verein *TEZ - Zentrum Tageseltern* in der Anstellung und Vermittlung von Tageseltern aktiv, wobei die Letzteren auch *Betriebstageseltern* beschäftigen bzw. Tageseltern an *kommunale Einrichtungen* vermitteln. (vgl. dazu *Hilfswerk Salzburg 2020b*, [online]; *TEZ 2020*, [online]) Die gesetzlichen Grundlagen bilden dabei das *Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz* (S. KBBG) und die *Salzburger Tagesbetreuungsverordnung* (S. TBVO). In diesem Kontext muss eine Betreuungsperson

„umfassend in der Lage ... [sein], die elementare Bildung und Betreuung von Tageskindern in enger Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten nach allgemein anerkannten Erkenntnissen der Pädagogik vorzunehmen. Dies ist dann nicht der Fall, wenn von der Tagesmutter oder dem Tagesvater und - sofern die Betreuung im eigenen Haushalt erfolgt - auch von Personen, die mit dieser oder diesem im gemeinsamen Haushalt leben sowie von Haustieren eine Beeinträchtigung des Kindeswohles ausgeht.“ (§36 Abs. 2 SKBBG).

Salzburg gestattet die Tätigkeit als Betriebstagesmutter bzw. -vater. Die Bewilligung hierfür wird direkt über die zuständige Landesbehörde erteilt. (vgl. dazu §36 Abs. 1 S. KBBG) Neben der Rechtslage in Tirol hält auch der dieser Gesetzestext explizit fest, dass die Ausbildung für Tageseltern nach den Richtlinien der Bundesregierung erfolgen müsse (vgl. dazu §37 Abs. 1 S. KBBG). Werden Kinder mit besonderen Bedürfnissen betreut, haben Tageseltern eine Zusatzausbildung im Rahmen von 40 UE zu absolvieren (vgl. dazu §37 Abs. 1 S. KKBG). Dabei dürfen maximal vier Kinder im Vorschulalter betreut werden. Insgesamt können sich aber sechs Kinder gleichzeitig in der Betreuung einer Person befinden. (vgl. dazu §42 Abs. 1 S. KKBG) In Bezug auf eine persönliche Elternschaft der Praktiker_innen gilt wiederum die Vorgabe, dass keine „erkennbare[n] Mängel in der Betreuung eigener Kinder“ (§3 Abs. 2 S. TBVO) gegeben sein dürfen. Schließlich folgt nun die Darstellung der gesetzlichen Rahmenbedingung der Tageselternbetreuung in *Vorarlberg*.

Vorarlberg

Laut Statistik Austria (2019, 24) arbeiten zum Erhebungszeitpunkt mit 73 Personen rund 3% der Tageseltern in Vorarlberg. Hier werden die Praktiker_innen durch die Organisation *Kinderbetreuung Vorarlberg* vermittelt und fachlich sowie organisatorisch begleitet. Über dies wird die Tageselternausbildung in Kooperation mit dem *Weiterbildungszentrum Schloss Hofen* (2020, [online]) zentral über diese Organisation koordiniert, welche somit auch die Art und den Umfang der Ausbildung festsetzt. Seit 2010 können Tageseltern in Vorarlberg - neben der

regulären häuslichen Betreuungsform - sogenannte *Kindernester* führen. Dabei werden maximal vier Kleinkinder gemeinsam betreut. Neben den allgemeinen rechtlichen Vorgaben müssen Tageseltern, die diese spezielle Betreuungsform anbieten, über mindestens drei Jahre Berufserfahrung verfügen. (vgl. dazu Kinderbetreuung Vorarlberg 2020, [online]; Schloss Hofen 2020, [online]) Die rechtlichen Rahmenbedingungen, die das Land Vorarlberg setzt, werden in diesem Zusammenhang durch das *Vorarlberger Kinder- und Jugendhilfegesetz* (vgl. dazu §30 V. KJHG) geregelt. Tageseltern können dabei grundsätzlich Kinder bis vierzehn Jahre betreuen. Die Bewilligung zur Tageselternbetreuung und deren Kontrolle obliegt der Landesregierung. (vgl. dazu §30 Abs. 1 und Abs. 4 V. KJHG) Über dies müsse durch eine entsprechende Eignungsprüfung festgestellt werden, „dass die Personen eine förderliche Betreuung von Kindern gewährleisten können.“ (§30 Abs. 2 V. KJHG) Maximal dürfen sich in Vorarlberg fünf Kinder gemeinsam in einer Betreuung befinden (vgl. dazu §30 Abs. 3 V. KJHG).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass alle österreichischen Bundesländer spezifische *gesetzliche Rahmenbedingungen* in Bezug auf *die persönlichen und formalen Qualifikationen* der Tageseltern und die *Anzahl der zu betreuenden Kinder* festlegen. Vor diesem Hintergrund können auch entsprechende Aussagen über die spezifische *pädagogische Strukturqualität* in der Tageselternbetreuung abgeleitet werden. So gewährleisten die jeweiligen rechtlichen Vorgaben relativ *kleine Gruppengrößen von maximal vier bis sechs Kindern*. Aber auch die Festlegungen hinsichtlich der Bereitstellung von kindgerechten Räumlichkeiten werden in den landesgesetzlichen Regelungen ganz ähnlich definiert. In diesem Zusammenhang obliegt die Bewilligung einer beruflichen Tätigkeit in der Tageselternbetreuung und die dementsprechende Kontrolle entweder den *zuständigen Bezirks-* oder den *Landesbehörden*. Ebenso unterscheidet sich die bundesländerspezifische Rechtslage hinsichtlich *der persönlichen und familiären Voraussetzungen der Praktiker_innen* nur geringfügig. Hier ist wiederum auf die häufigen *Assoziationen einer eigenen Elternschaft mit dem Beruf von Tageseltern* hinzuweisen. Die Vorgaben in den entsprechenden Landesgesetzen in Bezug auf den Umfang der notwendigen Fortbildungsmaßnahmen gestalten sich in den Bundesländern *relativ homogen*. Sie betragen zwischen *15 bis 20 Unterrichtseinheiten* pro Jahr. Anders stellt sich die Situation für die geforderte *formale Mindestqualifikation an die Fachkräfte* dar. Während im Burgenland z. B. der Nachweis einer spezifischen Berufspraxis als Voraussetzung für die Tätigkeit als Tagesmutter bzw. -vater gilt, muss eine entsprechende Qualifizierungsmaßnahme in Wien über den von der Bundesregierung (vgl. dazu Bundeskanzleramt 2019c) empfohlenen Umfang hinausgehen. Die Gesetzestexte in Salzburg, Kärnten und Tirol orientieren sich in ihren

Ausführungen an den *Empfehlungen der Bundesregierung*. In den übrigen Bundesländern liegen die rechtlichen Mindestanforderungen in dieser Beziehung unter den empfohlenen Standards. Deutliche Unterschiede lassen sich zwischen den Bundesländern in Bezug auf die Arbeitsverhältnisse der Praktiker_innen erkennen. So sind Tageseltern in Niederösterreich *freiberuflich* tätig, da sie hier grundsätzlich nicht von Trägerorganisationen bzw. Vereinen beschäftigt werden. Demgegenüber arbeiten sie besonders in Oberösterreich, der Steiermark, Salzburg und Tirol u. a. ebenso als *Betriebstageseltern*. Tageseltern sind hierbei nicht in ihrem häuslichen Umfeld tätig, sondern in externen Räumlichkeiten. Diese Möglichkeit wird von den diesbezüglichen Landesgesetzen gestützt. Besonders in Oberösterreich bietet sich ein sehr vielfältiges Bild hinsichtlich der Arbeitsbedingungen von Tageseltern. Die Letzteren sind hier z. B. in *kommunalen Betreuungseinrichtungen*, der *Nachmittags- und Ferienbetreuung* sowie in der *Betreuung von Kleinstkindern und in Kindergruppen* tätig. In Oberösterreich und in Vorarlberg führen Tageseltern auch *Kleinkindergruppen in ihrem häuslichen Umfeld*, die als *Kindernester* bezeichnet werden. Daneben räumt auch die gesetzliche Basis im Burgenland die Möglichkeit ein, dass Tageseltern in der *Nachmittags- und Ferienbetreuung* an institutionellen Einrichtungen tätig sein können.

13. Resümee III: Pädagogische Professionalisierung in der Tageselternbetreuung

In Rückbezug auf die bereits angesprochene Forschungsarbeit von Nittel und Wahl (2014, 84), in welcher sie u. a. eine „Gegenüberstellung ... [der] aktuellen politischen Rahmenbedingungen“ zweier pädagogischer Praxisfelder durchführen, um deren „Professionalisierungschancen“ (ebd.) zu vergleichen, sollen nun die zuvor thematisierten *äußeren Rahmenbedingungen von pädagogischen Professionalisierungsprozessen in der institutionellen Elementarpädagogik und der Tageselternbetreuung* gegenübergestellt und damit der theoretische Teil dieser Arbeit abgeschlossen werden.

Da das Feld der frühen Bildung und Erziehung in Österreich in der föderalen Zuständigkeit liegt, unterscheiden sich die entsprechenden Rahmenbedingungen sowohl für die institutionelle Elementarpädagogik als auch für die Tageselternbetreuung je nach Bundesland meist geringfügig (vgl. dazu Hartel et al. 2019, 193; Kaindl et al. 2010, 38). Eine bedeutende Ausnahme stellt die facheinschlägige Ausbildung der Kindergartenpädagog_innen dar. Da diese in Österreich an den berufsbildenden höheren Schulen - den BHS - angesiedelt ist, obliegt sie dem Bund und ist in ganz Österreich einheitlich geregelt. Ihr Abschluss mit *einer Reife- und Diplomprüfung* ist in diesem Kontext die Mindestqualifikation für eine gruppenführende Position an einer öffentlichen elementaren Bildungseinrichtung. (Hartel et al. 2019, 196f.) Die

formale Qualifizierung von Elementarpädagog_innen ist in Österreich damit höher als jene der Tageseltern. Für die Letzteren gibt es *keine bundesweit einheitliche Ausbildung*, sondern lediglich eine entsprechende Empfehlung der Bundesregierung (vgl. dazu Bundeskanzleramt 2019c). Die österreichischen Bundesländer setzen die formale Mindestqualifikation der Tageseltern in der Regel mit jener für *Kinderbetreuer_innen* bzw. *Kindergartenassistent_innen* gleich. Diese sind zumeist in elementarpädagogischen Einrichtungen tätig. Zu ihrem Aufgabenfeld zählen vor allem *unterstützende bzw. pflegerische und hauswirtschaftliche Tätigkeiten* (vgl. dazu AMS Berufswörterbuch 2020b, [online]). Nun stellt die *Etablierung von formalen Qualifikationskriterien* für spezifische Berufe nur einen Aspekt (früh-)pädagogischer Professionalisierungsprozesse dar. In diesem Kontext ist etwa auch die gesetzliche Verankerung von elementarpädagogischen Grundlagendokumenten eine weitere entscheidende Maßnahme. Dementsprechende Bildungspläne könnten nämlich als „wesentliche Bezugspunkte ... für die fachliche Diskussion ... um die Professionalisierung des pädagogischen Personals“ (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, 61) gedeutet werden. Für Österreich ist ihre verpflichtende Umsetzung an elementarpädagogischen Institutionen in der *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG zwischen dem Bund und den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2021/22* geregelt. In diesem Zusammenhang ist explizit festgehalten, dass ausgewählte Grundlagendokumente jedenfalls auch für die Tageselternbetreuung gelten (vgl. dazu Art. 3 Abs. 2 Verordnung gemäß 15a B-VG). Dieser Aspekt ist dem Umstand geschuldet, dass sowohl der institutionellen Elementarpädagogik als auch der Tageselternbetreuung grundsätzlich *dieselbe Bildungs- und Erziehungsaufgabe* zukommt. Beide sollen die physische und psychische Entwicklung der ihnen anvertrauten Kinder durch eine altersentsprechende Förderung unterstützen. Zudem wird ihnen in dieser Beziehung eine *wichtige Sozialisationsfunktion* zugesprochen, da sie durch eine spezifische Wertevermittlung in die österreichische Gesellschaft einführen sollen. (vgl. dazu Art. 3 Abs. 1 Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG) Die *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG* bezieht sich ihrem Zweck nach auf das *verpflichtende letzten Kindergartenjahr*, dessen Etablierung im Jahr 2010/11 den obligatorischen Besuch einer elementaren Bildungseinrichtung für Kinder im Vorschulalter regelt. Während die elementarpädagogische Praxis lange Zeit eher „mit Beaufsichtigung denn mit Bildung und Lernen“ (Wildgruber/Becker-Stoll 2011, 64) assoziiert worden sei, definieren die diesbezügliche Gesetzesgrundlage und die darauf basierenden pädagogischen Leitfäden die elementarpädagogischen Institutionen klar als *Bildungseinrichtungen*. Dementsprechend geht dieser Umstand mit einer Steigerung des professionellen Anspruches sowie der

gesellschaftlichen Anerkennung von elementarpädagogischen Fachkräften einher. Da die *Vereinbarung gemäß Art. 15a B-VG* die *grundsätzliche Möglichkeit* einräumt, dass das verpflichtende letzte Kindergartenjahr unter bestimmten Umständen ebenso im Rahmen der Tageselternbetreuung erfüllt werden kann, übertragen sich die angesprochenen Professionalisierungsentwicklungen in dieser Beziehung auch auf dieses Praxisfeld. Tageseltern können in diesem Kontext *die dementsprechenden Bildungsaufgaben* übernehmen und werden z. B. als *Kooperationspartner_innen von Lehrer_innen, Eltern und externen Fachkräften* anerkannt. Dieser Professionalisierungsschritt geschieht jedoch vor dem Hintergrund einer formal niedrigeren Qualifikation der Tageseltern gegenüber jener von Kindergartenpädagog_innen. In diesem Zusammenhang kann auch *die Konzeption eines spezifischen Lehrganges für Tageseltern durch die Bundesregierung und die Verleihung eines damit verbunden Gütesiegels 2011* als weitere Indizien einer dementsprechenden pädagogischen Professionalisierung gedeutet werden. Diese Maßnahmen stellt den Versuch dar, die einschlägigen Ausbildungen *bundesweit zu vereinheitlichen* und über die Mindeststandards der einzelnen Bundesländer zu erheben. Der Umfang des Muster-Curriculums liegt mit 300 Unterrichtseinheiten jedoch klar unter dem Umfang der Ausbildung für Kindergartenpädagog_innen. Die angesprochene Empfehlung möchte die Tageselternbetreuung ihrer Beschreibung nach als „professionelle[s], qualitativ abgesicherte[s] Dienstleistungsangebot im Rahmen der außerfamiliären, familiennahen Kinderbildung und -betreuung“ (Bundeskanzleramt 2019c, 4) etablieren. Im Oevermann'schen Sinne (2017/1996, 141) sprechen diese Ausführungen die Notwendigkeit an, professionelles pädagogisches Handeln von der familiären Praxis zu differenzieren. In den weiteren Erklärungen des Lehrplans wird eine etwaige persönliche Elternschaft der künftigen Tageseltern jedoch wiederum als *ein zentraler Ausgangspunkt ihrer beruflichen Tätigkeit* thematisiert (Bundeskanzleramt 2019c, 5). Dies geschieht ebenso in den gesetzlichen Vorgaben der Bundesländer. Somit ist festzuhalten, dass die persönlichen Familienverhältnisse und die entsprechenden Erfahrungen durchaus als essentielle Ressourcen für die berufliche Tätigkeit von Tageseltern betrachtet werden. Etwas überspitzt ließe sich daraus ableiten, dass sich die Etablierung der Tageselternbetreuung als professionelles Handlungsfeld nach wie vor über *wenig professionalisierte Wege* vollzieht. Gleichzeitig lassen sich Tendenzen erkennen, wonach sich die Praxis der Tageseltern vermehrt in außerhäusliche Kontexte verlagert. So erwähnen Kaindl et al. 2010 (10) lediglich die Betriebstageseltern als eine *spezifische Sonderform*, welche von ihrem charakteristischen „häuslich-familiären Umfeld“ (ebd.) abweichen würde. Betrachtet man demgegenüber die aktuelle Angebotslandschaft, so zeigt sich

ein differenzierteres Bild. Seit 2010 führen Tageseltern in Vorarlberg beispielsweise Kindernester, welche als spezielle Betreuungsform für Kleinkinder *strukturelle Ähnlichkeiten mit Krabbelstuben bzw. Kleinkindergruppen aufweisen*. Besonders in Oberösterreich und im Burgenland lassen sich zum heutigen Zeitpunkt *heterogene Arbeitsverhältnisse in diesen Kontexten* finden. So sind die Praktiker_innen hier z. B. in der institutionellen *Nachmittags- oder Ferienbetreuung, in Kindergruppen oder in mobilen Betreuungsdiensten* tätig²⁴. Der Familienbund Oberösterreich (OÖ Familienbund 2020b, [online]), der diese Arten der Kinderbetreuung anbietet, bewirbt seine Angebote vor diesem Hintergrund beispielhaft als „bedarfsgerechte Kinderbetreuung mit flexiblen Öffnungszeiten“. In diesen plakativen Ausführungen zeigen sich spezifische Bestrebungen, die Tageselternbetreuung als ein *professionelles Handlungsfeld* zu etablieren, ohne vorrangig auf den Aspekt ihrer *Familiennähe* Bezug zu nehmen. Stattdessen wird besonders auf ihr Potential hinsichtlich *ihrer höheren Flexibilität* und ihrer tendenziell besseren *pädagogischen Strukturqualität* gegenüber institutionellen Betreuungsformen hingewiesen. Dies ist durch eine Kinderbetreuung in kleinen Gruppen möglich, was vor allem für *Kleinkinder als ein günstiges Betreuungsverhältnis* betrachtet wird (vgl. dazu Viernickel 2017, 43). Insofern kann diese Neukonzeption der Tageselternbetreuung als ein weiterer Professionalisierungsschritt ausgelegt werden, welcher auf die Etablierung einer „privilegierte[ren] Stellung auf dem Arbeitsmarkt“ (Lundgreen 2011, 37) abzielt. Nicht zuletzt verstehen Combe und Helsper (2017/1996, 11) die „Prozeßhaftigkeit ... [der] sozialen Etablierung“ als eine spezielle Professionalisierungsentwicklung. So können sowohl *die Verleihung des Gütesiegels für entsprechende Lehrgänge durch die Bundesregierung* als auch *die Etablierung des Bundesverbandes der Tagesmütter und -väter und dessen Tätigkeiten in der Öffentlichkeitsarbeit* als Indizien für die Förderung der gesellschaftlichen Anerkennung von Tageseltern in Österreich gedeutet werden. Schließlich legen diese Initiativen ihr Augenmerk auf *die Wahrnehmung der Tageselternbetreuung als eine professionelle Tätigkeit*. Nicht zuletzt besteht mit der *Kindertagespflegeskala TAS* seit 2005 ein Instrument zur dementsprechenden Qualitätsmessung im deutschsprachigen Raum. Die TAS-R diene dabei vor allem „der Feststellung, Entwicklung und Sicherung pädagogischer Qualität auf eine[r] möglichst ... intersubjektiv nachvollziehbare[n] ... Grundlage“ (Tietze et al. 2015, 5). Auch dieser Umstand spricht für eine zunehmende Professionalisierung. Denn schließlich gehen die entsprechenden Entwicklungen Helsper und Tippelt (2011, 282) zufolge u. a. zentral mit „neuen Anspruchssteigerungen“ an die Berufspraktiker_innen einher. Damit verbunden sehen die Autoren „Reflexivität, Selbstbezüglichkeit ... [ebenso, wie eine] gesteigerte

²⁴ vgl. dazu Kapitel 12.2.3.: *Bundesländerspezifische Rahmenbedingungen der Tageselternbetreuung*.

Begründungs- und Legitimationsverpflichtung“ (ebd.). Darüber hinaus lassen sich die in den jeweiligen Gesetzestexten formulierten Fortbildungsverpflichtungen für Tageseltern als Referenzen zu Bauers (1998; 2005) *Konzept des professionellen Selbst* denken, wonach das kontinuierliche Streben nach Verbesserung der eigenen Berufspraxis ein wesentliches Merkmal eines professionellen Handelns ist.

Nun widmet sich der empirische Teil dieser Arbeit der Frage, welche Bedeutung die nun diskutierten Entwicklungen u. U. für *die Konstitution eines professionellen Selbstbildes von Tagesmüttern in Österreich* haben.

Empirischer Teil

Nun folgt der empirische Teil dieser Arbeit. Dazu wird zunächst das methodische Vorgehen des zugrundeliegenden Forschungsprojektes vorgestellt und begründet. Im Anschluss daran werden die daraus gewonnenen Ergebnisse präsentiert. Zuletzt werden einige *resümierende und weiterführende Thesen* vorgestellt, die als anschließende Denkanstöße oder Diskussionspunkte dienen möchten.

14. Qualitatives Forschungskonzept

Da *die Exploration eines professionellen Selbstbildes von Tagesmüttern in Österreich* das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit ist, liegt ihr *ein qualitatives Forschungskonzept* zugrunde. Ein solches methodisches Vorgehen erscheint in dieser Beziehung deswegen passend zu sein, da es zu den Paradigmen der qualitativen Forschung zähle, „de[n] Mensch[en] nicht nur ... [als] Untersuchungsobjekt, sondern auch [als] ein erkennendes Subjekt“ (Lamnek/Krell 2016, 44) zu betrachten. Lamnek und Krell (ebd., 45) verweisen vor diesem Hintergrund darauf, dass die Bezeichnung *Qualitative Forschung* selbst einen

„Omnibusbegriff [darstellt], der sich aus wissenschaftstheoretischen Positionen und unterschiedlichen Theorieschulen ableiten lässt und unter den sich eine Vielzahl konkreter empirischer Forschungsverfahren ... subsumieren lassen.“

Diese verbindet die gemeinsame Annahme einer Wirklichkeit, die erst von den Individuen im Rahmen ihrer sozialen Interaktionen sowie ihrer diesbezüglichen Sinnzuschreibungen konstruiert wird. Insofern ist diese Realität nicht allgemeingültig objektivierbar. (ebd., 44f.) In der Folge sei es „[d]as Forschungsziel qualitativer Forschung ..., [diese] ... Prozesse zu rekonstruieren, durch die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird.“ (ebd., 44) Dieser Forschungslogik folgend muss nach Lamnek und Krell (ebd., 49) ein dementsprechendes methodisches Vorgehen gewählt werden, welches „besonders die subjektiven Ebenen der Interpretation durch die Akteure ... miteinbezieh[t].“ Vor diesem Hintergrund sei es essentiell, die Theoriekonzepte und die spezifischen Erhebungsmethoden

nicht unmittelbar auf den Untersuchungsgegenstand zu übertragen. Vielmehr kennzeichnen sich Methodologie und Methoden der Qualitativen Sozialforschung dadurch, den Primat des Erkenntnisgegenstandes in den Fokus des Forschungsprozesses zu stellen. Vor diesem Hintergrund habe „[d]ie Überprüfung von Fragestellungen, Hypothesen, Daten und Interpretation ... in einem wechselseitigen Rückkopplungsprozess zwischen dem Wissenschaftsverständnis und dem naiven Alltagsverständnis“ (ebd.) zu geschehen. Im Forschungsverlauf müssten beide Wissensformen gleichwertig behandelt werden. Hierzu explizieren Lamnek und Krell (ebd.):

„Eine Reduzierung auf den Wissenschaftsverständnis birgt die Gefahr in sich, dass der Forscher in der theoretischen Rekonstruktion seines Gegenstandes diesen selbst aus dem Blickfeld verliert. Eine Begrenzung auf den Alltagsverständnis würde zur Erfassung einer konkreten und umfassenden, aber doch auch verzerrten Realität führen.“

Im Sinne dieser Forschungslogik seien „[t]heoretische Konzepte ... während des gesamten Untersuchungsverlaufs offen zu halten und unterliegen einer allmählichen Strukturierung durch das Füllen mit Inhalten.“ (ebd.) Diesem Anspruch folgend eignet sich eine qualitative Ausrichtung der gegenständlichen Studie auch deshalb, da *die Exploration ein wesentlicher Aspekt solcher Forschungsdesigns* ist (ebd., 49f.). Dies bedeutet, dass nicht die Überprüfung spezifischer theoretischer Standpunkte im Zentrum steht. Vielmehr müssten diese Theorien im Laufe des Forschungsprozesses stetig reflektiert und wenn nötig adaptiert oder verändert werden (ebd., 50). So erscheint das gewählte methodische Vorgehen auch im Hinblick auf die spärlich vorhandenen Forschungsarbeiten in Bezug auf das gegenständliche Thema adäquat zu sein. Schließlich wollen qualitative Forschungskonzepte Krüger (2013, 324) zufolge „dem jeweiligen Gegenstandsbereich keine vorab formulierten Theoriekonzepte überstülpen“. Stattdessen können sie als Ausgangspunkt für die Formulierung weiterführender Ansätze dienen und so einen Beitrag zum diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskurs leisten (Lamnek/Krell 2016, 120). Wenn Lamnek und Krell (ebd., 186) ausführen, dass „[e]in sehr zentrales ... Prinzip [qualitativer Forschung] ... die grundsätzliche Offenheit und Flexibilität [sei], um die sozialen Akteure in deren Sicht und ihrer natürlichen Lebenswelt zu erfahren“, müssen auch die entsprechenden Erhebungsmethoden diesem Anspruch nach ausgewählt werden. Im Kontext dieser Arbeit stellt *das qualitative Interview die Methode der Wahl* dar. Gegenüber anderen qualitativen Erhebungsmethoden, wie beispielsweise einer teilnehmenden Beobachtung, hat es den Vorteil *des einfacheren Zuganges zum Forschungsfeld*. Schließlich fiele es „leichter ... einzelne Personen zu einem Interview zu bewegen. Zudem sind mehr für die Sozialwissenschaften relevante Themen über qualitative Interviews zugänglich, als dies bei der Beobachtung der Fall ist“, wie Lamnek und Krell (ebd., 313) hierzu weiter explizieren. In

Bezug auf die *Thematik des professionellen Selbstbildes von Tagesmüttern in Österreich* trifft diese Überlegung wohl zu. Nicht zuletzt scheint es vertretbar, an dieser Stelle auch forschungspragmatische Gründe für die Wahl einer Methode ins Treffen zu führen. So sind die gewählte Erhebungs- und Auswertungsmethode im Rahmen einer Qualifikationsarbeit durch *eine Einzelperson in einem überschaubaren Zeitraum bearbeitbar*. Die Populationswahl wurde ebenso nach dieser Logik getroffen. Darauf wird jetzt genauer Bezug genommen.

14.1. Vorstellung des selektiven Samplings

Die qualitative Sozialforschung interessiert sich grundsätzlich „weniger, wie ein Problem statistisch verteilt ist, sondern welche Probleme es tatsächlich gibt und wie sie beschaffen sind.“ (Lamnek/Krell 2016, 181) In dieser Beziehung hat die Populationswahl Einfluss auf die Erkenntnisse, welche im Rahmen eines Forschungsprojektes generiert werden können. Denn sie „entscheidet dabei, welche Aussagen überhaupt getroffen werden“ (ebd., 182). Liegen bereits „vor der Untersuchung Kenntnisse ... über relevante Ähnlichkeiten oder Unterschiede vor“ (ebd.), so könne ein *Qualitativer Stichprobenplan bzw. ein selektives Sampling* erstellt werden. Durch die theoretische Vorarbeit im Kontext des gegenständlichen Forschungsthemas fiel die Entscheidung auf diese Art der Populationsauswahl und so wurde ein Qualitativer Stichprobenplan erstellt, demnach die Teilnehmerinnen der geplanten Studie die folgenden Merkmale erfüllen sollten:

<i>weibliche Identität</i>
<i>Absolvierung eines Lehrganges für Tageseltern bzw. eine dementsprechende Aufschulung</i>
<i>Berufspraxis als Tagesmutter in Österreich</i>

Darstellung 6: *Qualitativer Stichprobenplan*

Ein solches Vorgehen soll gewährleisten, „vorab durch die Definition relevanter Merkmale ... [sicherzustellen], dass deren Träger innerhalb des Auswahlverfahrens berücksichtigt werden.“ (ebd., 184) In Bezug auf die theoretische Vorarbeit stellen sich vor allem die spezifischen strukturellen bzw. rechtlichen Rahmenbedingungen, in deren Kontext die Tagesmütter ihren Beruf ausüben, als heterogen dar. Aus diesem Grund war das zusätzliche Kriterium des selektiven Samplings, *Frauen aus unterschiedlichen Bundesländern* zu befragen. Für ein solches Vorgehen lässt sich mit Lamnek und Krell (ebd., 185) argumentieren, dass „die Stichprobe ... für das Untersuchungsfeld im inhaltlichen, nicht statistischen Sinn repräsentativ“ sein muss. Analog hierzu gibt auch Helfferich (2011, 173) den „Stichprobenumfang ... bei qualitativen Interviews [mit einer] ... Größenordnung zwischen 6 und 30 Interviews“ an. Wie bereits angesprochen ist hier im Auge zu behalten, dass vor allem auch „die Ressourcen limitierende Rahmenbedingungen“ (ebd., 175) sind. Diesen Aspekt erscheint besonders für

Qualifikationsarbeiten wichtig. Ähnliches gilt auch für *den Rekrutierungsweg des einbezogenen Personenkreises*. Im Kontext dieses Forschungsprojektes wurde hierfür ein kurzes formloses Anschreiben in Form eines Flyers²⁵ auf verschiedenen Plattformen in den sozialen Medien geteilt, auf denen Kinderbetreuung gesucht bzw. angeboten wird. Helfferich (ebd., 176) bezeichnet die Personengruppe, die sich angeregt durch „Aushänge, Flyer, Anzeigen“ aktiv zur Teilnahme bereit erklären als „Selbstmelder“ (ebd., H.i.O.). Die damit einhergehenden forschungsleitenden Prämissen beschreibt sie in der Folge so:

„Ein Vorteil ist die in der Regel hohe Teilnahmemotivation derjenigen, die sich melden. Darin liegt aber auch der Nachteil: Die Interessierten sind in der Regel eine besondere Teilnahmegruppe derer, über die Aussagen gemacht werden sollen.“ (ebd., 176)

Im Kontext dieser Studie kann man dabei problematisieren, dass sich nur solche Tagesmütter zur Teilnahme bereit erklärten, die mehr oder weniger aktiv im Austausch mit anderen Vertreter_innen ihres Berufes stehen und hierfür u. a. die sozialen Medien nutzen. Dieser Aspekt kann unter Umständen selbst bereits als ein spezifischer Aspekt von Professionalisierungstendenzen in der Tageselternbetreuung gedeutet werden, wie an späterer Stelle dieser Arbeit noch genauer ausgeführt wird. Analog hierzu lässt sich aber auch argumentieren, dass das gewählte Vorgehen diejenigen Praktikerinnen erreichen kann, die sich bereits in einer spezifischen Weise mit der (öffentlichen) Repräsentation ihrer Arbeit auseinandersetzen und möglicherweise eher zu einer dementsprechenden Reflexion im Rahmen von Interviews bereit sind. Vor diesem Hintergrund erklärten sich elf Frauen aus unterschiedlichen Bundesländern für ein qualitatives Interview bereit. Davon wurden zwei Gespräche als Probeinterviews verwendet, wodurch etwaige Unklarheiten in der Konzeption der konkreten Leitfragen ausgeräumt werden konnten. Unter der Vorwegnahme der Ergebnisse der Kurzfragebögen²⁶ werden jetzt *die spezifischen soziodemographischen Daten* derjenigen Frauen vorgestellt, deren Ausführungen in die Analyse einbezogen wurden.

TM 1	<i>war 10 Jahre als Tagesmutter in der Steiermark tätig; ausgebildete Kindergartenpädagogin; aktuell Regionalleiterin für einen Trägerverein, welcher Tageseltern anstellt/ vermittelt; selbst Mutter</i>
TM 2	<i>arbeitet seit 25 Jahren als Tagesmutter in Niederösterreich; freiberuflich tätig; ausgebildete Bürokauffrau; selbst Mutter; betreut aktuell 6 Kinder im Alter von 8 Monaten bis 13 Jahren im eigenen Haushalt</i>
TM 3	<i>arbeitet seit 2 Jahren als Tagesmutter in der Steiermark; angestellt; vorher 7 Jahre als Betreuerin in einer Kinderkrippe tätig; primäre Ausbildung zur Verwaltungsassistentin; keine eigenen Kinder; betreut aktuell 4 Kinder im Alter von 2,5 -3 Jahren im eigenen Haushalt</i>

²⁵ vgl. dazu *das Anschreiben* im Anhang.

²⁶ vgl. dazu *Kapitel 14.3.: Konzeption des Kurzfragebogens und des Interviewleitfadens*.

TM 4	<i>seit einem Jahr als Tagesmutter in Oberösterreich tätig; angestellt; zuvor langjährige Erfahrung als Pflegemutter für einen gemeinnützigen Verein; primäre Ausbildung zur Drogistin; selbst Mutter; betreut aktuell 3 Kinder im Alter von 1- 1,5 Jahren im eigenen Haushalt; bis vor Kurzem auch als Betriebstagesmutter tätig</i>
TM 5	<i>seit 3 Jahren als Tagesmutter in Kärnten tätig; angestellt; gelernte Friseurin; selbst Mutter; betreut aktuell 7 Kinder im Alter von 1-5 Jahren im eigenen Haushalt</i>
TM 6	<i>arbeitet aktuell als Kinderbetreuerin in einem Kindergarten; davor 1 Jahr als Tagesmutter in der Steiermark über Trägerverein tätig; wechselte aufgrund der geringen Nachfrage in eine institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung; gelernte Wäschewarenerzeugerin und ausgebildete Pflegehelferin; vor der Arbeit mit Kindern in der Altenpflege tätig; selbst Mutter</i>
TM 7	<i>arbeitet seit 7,5 Jahren als Tagesmutter in Tirol; angestellt; davor in der Gastronomie tätig; gelernte Einzelhandelskauffrau; selbst Mutter; betreut aktuell 4 Kinder im Alter von 2-10 Jahren im eigenen Haushalt, darunter auch Kinder aus Familien, die vom zuständigen Jugendamt betreut werden</i>
TM 8	<i>arbeitet seit 3 Jahren als Tagesmutter in Kärnten; selbstständig; gelernte Speditionskauffrau; Erfahrungen in der Kinderbetreuung im Rahmen gemeinnütziger Vereinstätigkeit; selbst Mutter; betreut aktuell 4 Kinder im Alter von 2-5 Jahren im eigenen Haushalt; Initiatorin einer Plattform zur Vernetzung selbstständiger Tageseltern in Kärnten</i>
TM 9	<i>seit 16 Jahren als Tagesmutter in Wien tätig; aktuell angestellt, war davor 3 Jahre freiberuflich als Tagesmutter tätig; ausgebildete Kindergartenpädagogin; selbst Mutter; betreut aktuell 5 Kinder im Alter von 1-5 Jahren im eigenen Haushalt, in diesem Kontext u. a. Kinder im Rahmen des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres nach §15a BV-G</i>

Darstellung 7: Sozialdemographische Daten

Im nächsten Abschnitt wird die Erhebungsmethode präsentiert, auf deren Grundlage die empirischen Daten gewonnen werden konnten.

14.2. Problemzentriertes Leitfadenterview

Da es sich bei der Analyse von pädagogischen Professionalisierungsprozessen in der Tageselternbetreuung um *ein relativ komplexes und durchaus spannungsreiches Themenfeld* handelt, fiel die Wahl auf die spezifische Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews nach Witzel (1985). Ein solches Format lege seinen „Fokus auf Erfahrungen, Wahrnehmungen, Vorstellungen und Reflexionen des Befragten zu einem Problem oder Gegenstandsbereich“ (Niebert/Gropengießer 2014, 125). Im Kontext dieser Erhebungsmethode sei „der Forscher schon vor dem Interview mit einem theoretischen Konzept ausgestattet. Diese theoretischen Vorstellungen werden durch das Interview mit der sozialen Realität konfrontiert, plausibilisiert oder modifiziert.“ (Lamnek/ Krell 2016, 361) Unter der *Problemzentrierung* als ein essentielles Merkmal dieser Befragungsart versteht Witzel (1985, 230) „den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen gesellschaftlichen Problemstellung“. Im Rahmen diese Forschungsarbeit ist das die Konzeption eines professionellen Selbstbildes von österreichischen Tagesmüttern vor dem Hintergrund der angesprochenen (mitunter spannungsreichen)

Entwicklungen. Dazu gehört nach Witzel (ebd.; H.i.O.) zunächst jedenfalls „die Offenlegung und Systematisierung ... [des] *Wissenshintergrundes*“ der forschenden Person, was im Kontext der gegenständlichen Studie im vorherigen Theorieteil dargestellt werden sollte. In dieser Hinsicht erachten Lamnek und Krell (2016, 348) den Einsatz eines Interviewleitfadens als „zulässig, um alle dem Forscher wichtig erscheinende Themenbereiche abzudecken und fehlende nachzufragen.“ Das Leitfadenterview biete durch diese „spezifische Form der Vorbereitung ... hinreichend Möglichkeit ..., um theoretische Überlegungen mit einzubeziehen“ (Löhe 2017, 175). In gleicher Weise könnten „die Fragen [aber] so formuliert werden, dass sie dem Interviewten die Möglichkeit geben, entsprechend seinen Interessen und seinem Wissen zu antworten“ (ebd.), wodurch der explorative Charakter eines qualitativen Forschungsdesigns sowie die genuinen Merkmale der Flexibilität und Offenheit gewahrt bleiben könnten. Vor diesem Hintergrund habe *der Begriff der Problemzentrierung* Witzel (1985, 231f.) zufolge

„eine doppelte Bedeutung: Einmal bezieht es sich auf eine relevante gesellschaftliche Problemstellung und ihre theoretische Ausformulierung als elastisch zu handhabendes Vorwissen des Forschers. Zum anderen zielt es auf Strategien, die in der Lage sind, die Explikationsmöglichkeiten der Befragten so zu optimieren, daß sie ihre Problemsicht auch gegen die Forscherinterpretation und in den Fragen implizit enthaltenen Unterstellungen zur Geltung bringen können.“

In diesem Zusammenhang hat die Konzeption eines entsprechenden Interviewleitfadens eine zentrale Bedeutung, da der letztgenannte Anspruch in entscheidender Weise von der Gestaltung der Gespräche abhängt. Aus diesem Grund stellt der kommende Abschnitt die zugrundeliegenden Ideen im Hinblick auf die Konzeption des Kurzfragebogens sowie des Interviewleitfadens vor. In diesem Kontext führt Witzel (1985, 236; H.i.O.) nämlich aus, dass ein problemzentriertes Interviewverfahren aus einem „*Kurzfragebogen*, dem *Leitfaden*, der *Tonbandaufzeichnung* und dem *Postscriptum*“ besteht. Obwohl ein Kurzfragebogen keine genuin qualitative Methode darstellt, betrachtet er (Witzel ebd.) den Einsatz dieses Erhebungsverfahrens vor oder nach dem eigentlichen Interview als durchaus vorteilhaft. Im Kontext des Forschungsthemas kann durch den Einsatz dieses Mediums etwa, „vermieden [werden], daß durch *exmanente*, d.h. von *außen* in den *Erzählstrang* eingebrachte Fragen ein Frage-Antwort-Schema aufgebaut wird, das die Problementwicklung aus der Sicht des Befragten stört.“ (ebd.; H.i.O.)

14.3. Konzeption des Kurzfragebogens und des Interviewleitfadens

Witzel (1985, 236) zufolge ist es die wesentliche Aufgabe des Kurzfragebogens, „einige zentrale, die soziale Situation des Befragten kennzeichnende Informationen aus dem Interview herauszunehmen.“ Vor diesem Hintergrund ist es auch meine Intention, vor allem die

individuellen Arbeitsbedingungen der einzelnen Tagesmütter durch dieses Medium zu ermitteln. Im Kontext dieses Forschungsvorhabens sind das im Speziellen *Fragen zum Anstellungsverhältnis, dem Tätigkeitsort, der Ausbildung, der persönlichen familiären Situation der Tagesmutter sowie zum Alter und der Zahl der betreuten Kinder.*²⁷ Das daran anschließende Leitfadeninterview dient in der Folge dazu, die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen für das professionelle Selbstverständnis der Praktikerinnen zu ermitteln. Durch dieses Vorgehen kann der Anspruch Witzels (ebd.) eingelöst werden, wonach der Kurzfragebogen „ein[en] günstige[n] Gesprächseinstieg ermöglichen“ solle. In der Folge könnte der/die Forscher_in „die schriftlichen Antworten zu Einstiegsfragen verwenden, die eine erste *Erzählsequenz* in Gang setzen.“ (ebd.; H.i.O.) Niebert und Gropengießer (2014, 126) führen darüber hinaus an, dass „[d]ie im Leitfaden festgehaltenen Impulse ... in einer angemessenen Alltagssprache formuliert“ werden sollen. Dagegen seien zu abstrakte Formulierungen dem Gesprächsfluss hinderlich (ebd.). Vor diesem Hintergrund diene der Interviewleitfaden als „Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer und ... der Unterstützung und Ausdifferenzierung von *Erzählsequenzen* des Interviewten.“ (Witzel 1985, 236; H.i.O.) Er fungiere somit „lediglich als eine Art Hintergrundfolie“ (ebd.), während „der *Gesprächsfaden* des Interviewten im Mittelpunkt des Interesses steht“ (ebd.; H.i.O.). Dies bedeutet, dass nicht der Leitfaden, sondern die Erzählung der befragten Personen das problemzentrierte Interview prägt. Hieraus ergeben sich jedoch auch spezifische Herausforderungen für den/die Interviewer_in. Diese/r muss in der Folge entscheiden, „an welchen Stellen des *Interviewablaufs* er [bzw. sie; Anm. E.G.] zur Ausdifferenzierung der Thematik sein *problemzentriertes* Interesse in Form von exmanenten Fragen einbringen soll“, wie Witzel (ebd.) expliziert. In Bezug auf die Erstellung eines Interviewleitfadens erachten es Niebert und Gropengießer (2014, 127) zunächst jedoch als notwendig, alljene Fragen bzw. Themen zu sammeln, „die von Interesse sein könnten.“ Diese müssten dann jedoch noch „verdichtet und geordnet werden.“ (ebd.) Dabei geben sie (Niebert/Gropengießer ebd.) zu bedenken, dass „Interventionen, die darauf zielen, dass die Befragten die Forschungsfrage direkt beantworten sollen, ... meist zu komplex [seien]. [...] Die Befragten sind weniger in einem fachlichen ... Diskurs verortet als in ihrer Lebenswelt.“ So erscheint es notwendig, die interessierenden Aspekte der jeweiligen Forschungsthematik in leichter beantwortbare Teilfragen zu übersetzen. Hierzu schlagen Niebert und Großengießer (ebd.) vor, diese in homogene „Inhaltsbereiche zu strukturieren.“ In einem nächsten Schritt soll der jeweilige Themenbereich dann unter eine entsprechende Leitfrage subsumiert werden, die möglichst

²⁷ vgl. dazu den Kurzfragebogen im Anhang.

offen und zum Erzählen anregen solle (ebd., 128). Diese können dann durch „[v]ertiefende Interventionen, die im Anschluss an die Einstiegsfragen“ (ebd., 129; H.i.O.) gestellt werden, ergänzt werden. Sie dienen hierbei der Konkretisierung bzw. der Differenzierung des jeweiligen Themenbereiches. Hierbei können auch „Ad-hoc-Interventionen“ (ebd., 130; H.i.O.) zum Einsatz kommen, welche in Form von Nachfragen dazu genutzt werden, etwaige widersprüchliche Aussagen zu präzisieren oder unverständliche Explikationen zu klären. Vor diesem Hintergrund merkt Misoch (2015, 68) an, dass die ersten Fragen des Interviews als so genanntes „Warm-up“ dazu dienen sollen. Sie expliziert hierbei, dass „eine möglichst offene und breite Frage gestellt [werden müsse], sodass der Befragte ins Erzählen kommt und damit die oft zu beobachtende anfängliche Scheu vor dem Interview, der ungewohnten Kommunikationssituation (und deren Aufzeichnung) überwindet.“ (ebd.) Deshalb steht die Bitte an die Tagesmütter, über ihren beruflichen Werdegang zu erzählen, am Beginn des Interviewleitfadens. Dieser ist - den Anregungen Nieberts und Gropengiebers (2014, 128) entsprechend - tabellarisch aufgebaut²⁸. Dabei finden sich in der linken Spalte fünf explizite Leitfragen sowie (optionale) vertiefende Fragen. In der rechten Spalte sind die zugehörigen Themenbereiche bzw. die entsprechenden theoretischen Inhaltsbereiche aufgeführt. Die Auswahl der Inhalte orientiert sich an den theoretischen Aspekten, die in den resümierenden Überlegungen des theoretischen Teils als potentiell bedeutend verortet wurden. Vor diesem Hintergrund generieren sich die Fragen der Interviews aus den folgenden Bereichen:

<i>Definition eines spezifischen professionellen Berufsfeldes im (früh-)pädagogischen Praxisfeld und Einschätzung dessen sozialer Anerkennung bzw. die erlebte Wahrnehmung als (pädagogische) Expertin aus Perspektive der Tagesmutter</i>
<i>Bedeutung (vor-)beruflicher sowie persönlicher Erfahrungen im Kontext von Mutterschaft und Weiblichkeit für das professionelle Selbstbild der Praktikerin/ Erleben von Geschlechterklischees im Beruf und deren etwaige Auswirkungen</i>
<i>Relevanz (früh-)pädagogischer Kompetenzmodelle für den Beruf bzw. Definition professioneller Kenntnisse und Fähigkeiten aus individueller Sicht der Tagesmutter</i>
<i>Bedeutung von Aus- und Fortbildungen aus Perspektive der Praktikerin für ihre berufliche Selbstwahrnehmung</i>
<i>Verortung spezifischer Kernaktivitäten/ Handlungsdilemmata in der Tageselternbetreuung aus Perspektive der Tagesmutter</i>
<i>Subjektive Reflexion etwaiger Effekte von äußeren Rahmenbedingungen professionellen pädagogischen Handelns im Sinne organisatorischer, politischer oder struktureller Gegebenheiten</i>
<i>Individuelles Erleben und Gestalten von Arbeitsbündnissen mit Eltern/ Bedeutung von Kooperationen mit (anderen) Fachkräften aus Perspektive der Praktikerin</i>

Darstellung 8: Inhaltsbereiche der Interviews

Misoch (2015, 77) gibt zu bedenken, dass das problemzentrierte Interview grundsätzlich

²⁸ vgl. dazu den Interviewleitfaden im Anhang.

„eine Methodenkombination mit großem Potential [ist], deren genaue methodologische und inhaltliche Definition aber zum Teil diffus und vage bleibt und deren konkrete Anwendung hohe Anforderungen an den Forscher stellt.“

Sie verdeutlicht diesen kritischen Einwand mit dem hohen Anspruch an den/die Forscher_in. Diese_r solle „den Befragten ... trotz allen Vorwissens nicht beeinflussen, muss methodisch flexibel und offen sein und muss die verschiedenen Kommunikationsstrategien sinnvoll einsetzen können.“ (ebd.) Hierbei erscheinen besonders die Interventionen, welcher der/die Forscher_in während des Interviews einbringt wichtig zu sein. So merkt bereits Witzel (1985, 236) an, dass der Einsatz entsprechender Leitfragen vor dem Bewusstsein geschehen müsse, dass diese Interventionen den Gesprächsverlauf modifizieren können. Niebert und Gropengießer (2014, 121f.) formulieren hierzu plakativ: „Im Extremfall erhebt man dann nicht die Vorstellungen, Einstellungen oder Interessen seines Gegenübers, sondern die eigenen.“ In diesem Kontext kommt ein grundsätzliches epistemologisches Problem der empirischen Forschung zum Tragen. Dieses subsumiert Hirschauer (2008, 167; H.i.O.) unter der Frage, „wie es gelingen kann, ein unbestimmtes Phänomen *als* etwas Bestimmtes - und das heißt für die Erziehungswissenschaft: *als* etwas Pädagogisches zu beobachten.“ Vor diesem Hintergrund prägt jede Art der empirischen Forschung durch ihre spezifischen Erhebungs- und Auswertungsmethoden auch die Erkenntnisse über den jeweiligen Untersuchungsgegenstand. Während diese Auffassung auch den allgemeingültigen Objektivitätsanspruch quantitativer Untersuchungen in Frage stellt und vielmehr auf eine grundsätzliche „Begriffs- und Theorieabhängigkeit empirischer Forschung“ (ebd.) verweist, unterliegen auch die qualitativen Forschungskonzepte spezifischen Prämissen bzw. speziellen forschungsleitenden Grundgedanken - wie jener *der (inter-)subjektiven Konstruktion einer sozialen Realität* -. Dementsprechend lassen sich auch die allgemeinen Gütekriterien der quantitativen Forschung nicht einfach auf qualitative Ansätze übertragen. Die Ersteren definieren sich nämlich vor allem durch die „Reliabilität als Stabilität der Ergebnisse bei wiederholtem Einsatz des Instruments bei derselben Person ... [oder der] Objektivität als Unabhängigkeit der Ergebnisse vom Untersuchungsverhalten und der Erhebungssituation“ (Helfferich 2011, 154). Dagegen „sind die Daten bei qualitativen Interviews, also die Erzählungen bzw. die Texte, *immer* kontextabhängig und die Versionen bei einer Wiederholung eines Interviews *nie* identisch - die Gütekriterien der standardisierten Verfahren greifen damit nicht“, wie Helfferich (ebd.f.; H.i.O.) ausführt. Demnach ist das Erreichen von Objektivität auch keinen Anspruch von qualitativen Forschungsansätzen. Vielmehr kennzeichne sich die wissenschaftliche Qualität in der qualitativen Sozialforschung durch „einen ... *angemessenen Umgang mit Subjektivität*.“ (ebd., 155) Hierunter fasst Helfferich (ebd.; H.i.O.) zunächst die „*[m]ethodische Kontrolle über*

Offenheit“. In Rückbezug auf Bohnsack (1999, 20)²⁹, versteht sie (ebd., 156) darunter, dass „durch weniger Eingriffe des Forschers ... mehr methodische Kontrolle erreicht werden“ könne. Umso mehr es den interviewten Personen möglich sei, den Gesprächsverlauf selbst zu strukturieren, desto weniger könnte es zu Missverständnissen in der Erhebung und Auswertung der Gespräche kommen (ebd.). Für dialogisch aufgebaute Interviewformen, wie z. B. das problemzentrierte Interview kann aber genau das Gegenteil der Fall sein. In diesem Kontext würden Zwischen- oder Nachfragen u. U. „zu mehr Gültigkeit führen können.“ (ebd.) Im Bezug auf dieses Forschungsprojekt wurden die aufgelisteten Leitfragen in den einzelnen Gesprächen mit den Praktikerinnen bei Bedarf um *direkte Fragen* ergänzt, die sich entweder auf die Validierung spezifischer Annahmen oder auf die Generierung bestimmter Informationen bezogen, welche im Besonderen die konkrete Arbeit der Tagesmütter und die entsprechenden Umstände betrafen. Vor diesem Hintergrund sind die interviewten Frauen nämlich grundsätzlich als die Expertinnen im Hinblick auf ihre berufliche Tätigkeit und ihre konkreten Lebensumstände zu betrachten. In diesem Zusammenhang zeigt sich zum wiederholten Mal die große Bedeutung, die den Interventionen der interviewenden Person im Rahmen von problemzentrierten Interviews zukommt. Mit Helfferich (ebd., 158) sei jedoch angemerkt, „dass Irritationen, Fehler, das Stellen nicht zugelassener und nicht öffnender Fragen, das spontane Bekunden von eigenen Gefühlen und Einsichten etc. (mehr oder weniger) unvermeidbar sind.“ Schließlich können spezifische Interventionen auch Hinweise auf eine spezielle „Dynamik“ (ebd.) einer Erzählsequenz sein. In der Folge sind auch solche Interviewfehler für die Erkenntnisgewinnung hilfreich, wenn sie im Zuge der Interpretation der Interviews reflektiert werden (ebd.). Hier findet ebenso das von Witzel (1985, 236) beschriebene *Postscriptum* seinen Einsatz. Dieses wird Froschauer und Lueger (2020, 56) zufolge „unmittelbar nach dem Gespräch erstellt ... und ... [bezieht] sich beispielsweise auf ... Anmerkungen, Auffälligkeiten oder Interpretationsideen“. Es dient sozusagen als eine Gedächtnisstütze, um sich zum späteren Zeitpunkt der Interpretation an die speziellen Eindrücke der jeweiligen Gesprächssituation zurückzuerinnern. Im Kontext dieser Arbeit wurde das Postskriptum vor allem dazu genutzt, Äußerungen in Form von Stichworten festzuhalten, die die interviewten Frauen nach der Aufzeichnung des Gesprächs tätigten und die für die späterer Interpretation der Ergebnisse relevant erschienen. Zudem erlauben es die Postskripta, im Nachhinein zuzuordnen, in welcher Form die jeweiligen Interviews geführt wurden. Die Gespräche fanden nämlich im Sommer 2020 statt, weshalb einige der Interviews

²⁹ Bohnsack, R. (1999): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Leske+Budrich: Opladen.

auch telefonisch geführt wurden. Das geschah im Hinblick auf die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-19-Pandemie. Es konnten keine bedeutenden Unterschiede in Bezug auf den Gesprächsverlauf zwischen den telefonisch und den persönlich geführten Interviews beobachtet werden, weshalb an dieser Stelle auf eine spezifische inhaltliche Darstellung dieser Postskripta³⁰ verzichtet wird. Darüber hinaus fließen die dementsprechenden Assoziationen ohnehin in die Interpretation der Ergebnisse ein. Zu den qualitätssichernden Maßnahmen zählt Helfferich (2011, 156; H.i.O.) ebenso die „[m]ethodische Kontrolle über intersubjektive Nachvollziehbarkeit“. Hierunter versteht sie „neben der Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses ... die Anwendung codifizierter, also regelhafter Vorgehensweisen“ (ebd.). Im Kontext der qualitativen Interviews habe dies zu bedeuten, „dass die Regeln des Interviewverfahrens geklärt, festgehalten und überprüft werden“ (ebd.). Analog hierzu versucht dieses Kapitel durch die Begründung und Explikation des methodischen Vorgehens dem grundsätzlichen Anspruch der intersubjektiven Überprüfbarkeit nachzukommen. Nicht zuletzt lassen sich *der Kurzfragebogen, der Interviewleitfaden sowie das Postskriptum* als Anhänge an diese Arbeit einsehen. Somit bleibt es schließlich dem/der Leser_in überlassen, zu beurteilen, inwiefern diese Forschungsarbeit *den Gütekriterien qualitativer Forschungsvorhaben entspricht bzw. in welchem Maß sie die spezifischen methodischen Regeln der angewendeten Konzepte* einlösen kann. Im Sinne dieses Vorgehens widmet sich der nächste Abschnitt der Präsentation der gewählten Auswertungsmethode.

14.4. Qualitative Inhaltsanalyse

Der Intention der nun präsentierten Gütekriterien qualitativer Forschungsarbeiten folgend stellt die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) die Methode der Wahl zur Auswertung der erhobenen Daten dar. Denn im Sinne Mayrings (ebd., 12) habe ein dementsprechendes Vorgehen „nach expliziten Regeln“ zu erfolgen. „Diese Regelgeleitetheit ermöglicht es, dass auch andere die Analyse verstehen, Nachvollziehen [sic!] und überprüfen können“, wodurch insbesondere der Anspruch der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit umgesetzt werden kann, wie Mayring (ebd.f.) ausführt. Auch im Hinblick auf die Fülle der erhobenen Daten und den Umfang der gegenständlichen Arbeit bietet sich die qualitative Inhaltsanalyse als geeignete Methode an. Denn Mayring (ebd., 24) beschreibt „die Ordnung eines Datenmaterials nach bestimmten, empirisch und theoretisch sinnvoll erscheinenden Ordnungsgesichtspunkten, um so eine strukturierte Beschreibung des erhobenen Materials zu ermöglichen“, als eine zentrale Aufgabe derselben. „In aller Regel benötigt die Inhaltsanalyse als Grundlage einen niedergeschriebenen Text“, wie Mayring (ebd., 55) im Weiteren expliziert. Denn die

³⁰ vgl. dazu *das Postskriptum* im Anhang.

aufgezeichneten Interviews müssen in der Folge „zu einem geschriebenen Text *transkribiert* werden.“ (ebd.; H.i.O.) Auch eine solche Transkription habe nach bestimmten Regeln zu erfolgen, welche „genau festgelegt sein“ (ebd.) müssten. So beschreibt der nächste Abschnitt genauer, wie ich die *Verschriftlichung der Leitfadeninterviews* durchgeführt wurde.

14.5. Transkription der leitfadengestützten Interviews

Die Transkription der gegenständlichen Interviews orientiert sich an den Regeln, die Dresing und Pehl (2015) formulieren. Sie (Dresing/Pehl ebd., 17) geben grundsätzlich zu bedenken, dass „[d]ie Anfertigung eines Transkripts ... [ein] Dilemma zwischen realistischer Situationsnähe und praktikabler Präsentations- ja eigentlich Kompressionsform“ inkorporiert. Dieser Widerspruch basiere darauf, dass ein solches Transkript auf der einen Seite „das Gesprochene so detailgetreu und facettenreich wie möglich wiedergeben [wolle], um dem Leser einen möglichst guten Eindruck vom Gespräch ... zu geben.“ (ebd.) Auf der anderen Seite „bewirken zu viele Details und Informationen, dass ein Transkript nur schwer lesbar wird.“ (ebd.) Man könne demnach den „Fokus auf eine[...] gute[...] Lesbarkeit ... und nicht zu umfangreiche[...] Umsetzungsdauer [richten, wenn] [...] die Priorität auf dem Inhalt des Gesprächs“ (ebd., 18) liegen soll. Dieser Logik folgen auch die Transkripte der Leitfadeninterviews, insofern die konkreten Aussagen der Tagesmütter im Zentrum der Analyse stehen. Auch der Umstand, dass die befragten Frauen aus unterschiedlichen Regionen Österreichs stammen, spricht für eine solche Art der Transkription, weil man auf diese Weise „in der Regel ... einen von Umgangssprache und Dialekt geglätteten Text“ (ebd.) produziert. In diesem Kontext zeigt die nachstehende Tabelle die Vorgaben, auf welchen die Verschriftlichungen der Gespräche beruhen. Die Basis hierfür sind die dementsprechenden Ausführungen von Dresing und Pehl (ebd., 21-24).

„Es wird wörtlich transkribiert also weder lautsprachlich oder zusammenfassend.“ (ebd., 21)
„Die interviewende Person wird durch ein ‚I:‘, die befragte Person durch ein ‚B:‘ gekennzeichnet.“ (ebd., 22; H.i.O.)
„Jeder Sprecherbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprechern gibt es eine freie, leere Zeile.“ (ebd., 22)
„Pausen werden durch ... Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.“ (ebd. 16) Hierbei wird die unterschiedliche Länge der jeweiligen Pausen berücksichtigt. So „steht (.) für circa eine Sekunde, (..) für circa zwei Sekunden, (...) für circa drei Sekunden und (Zahl) für mehr als drei Sekunden.“ (ebd., 23)
„Besonders betonte Wörter oder Äußerungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet.“ (ebd., 22; H.i.O.)
„Emotionale nonverbale Äußerungen der befragten Person und des Interviewers, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (etwa wie lachen oder seufzen), werden beim Einsatz in Klammern notiert.“ (ebd., 22)
„Wort- und Satzbrüche werden mit / markiert: ‚Ich habe mir Sor/Gedanken gemacht‘. Wortdoppelungen werden immer notiert.“ (ebd., 23; H.i.O.)
„Verständnissignale und Fülllaute des Interviewers (‚mhm, ja, aha, ähm‘ etc.) werden transkribiert.“ (ebd., 23; H.i.O.)

„Sprecherüberlappungen werden mit // gekennzeichnet. Bei Beginn des Einwurfs folgt ein //. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wird, liegt innerhalb dieser // und der Einwurf der anderen Person steht in einer separaten Zeile und ist ebenfalls mit // gekennzeichnet.“ (ebd., 23)

Zahlen bis einschließlich zwanzig werden in den Transkripten ausgeschrieben. Darüber hinaus werden die Zahlen mit Ziffern angegeben.

Darstellung 9: Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2015)

„Wenn man auf diese Weise das Ausgangsmaterial beschrieben hat, so ist der nächste Schritt, sich zu fragen, was man eigentlich daraus herausinterpretieren möchte“, expliziert Mayring (2015, 58) schließlich. Das Herzstück einer qualitativen Inhaltsanalyse bilde dabei „die Entwicklung eines *Kategoriensystems*“ (ebd., 61; H.i.O.), wobei die einzelnen Kategorien sozusagen als spezifische Analyseeinheiten fungieren.

„Diese Kategorien werden in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt, durch Konstruktions- und Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet und *rückgeprüft*.“ (ebd., H.i.O.)

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit lässt sich das Prinzip der qualitativen Inhaltsanalyse ideal mit dem Konzept des Leitfadeninterviews vereinbaren. So ist es möglich, einerseits Kategorien zu generieren, welche die interessierenden Themengebiete in den Gesprächen aufgreifen. Andererseits wird die Analyse damit nicht allein auf diese Aspekte reduziert. Vielmehr bietet sich genügend Raum, um weiterführende oder divergierende Äußerungen der interviewten Praktikerinnen miteinzubeziehen. Mayring (ebd., 97) definiert es als die Hauptaufgabe einer qualitativen Inhaltsanalyse, „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“. Schließlich müsse eine solche „Struktur ... in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen“ (ebd.) werden. Diese Analyseeinheiten müssten dabei spezifische Aspekte enthalten, die Mayring (ebd.) wie folgt definiert:

„1. Definition der Kategorie

Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.

2. Ankerbeispiele

Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollen.

3. Kodierregeln

Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.“

Mayring (ebd., 111) vereint diese Dimensionen in einem sogenannten *Kodierleitfaden*. Im Kontext dieser Studie zielt eine dementsprechende Analyse darauf ab, „[i]nhaltliche[...] Strukturierungen“ (ebd., 103) des Materials vorzunehmen. Denn schließlich sei es das

„Ziel ..., bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen. [...] Nach der Bearbeitung des Textes mittels des Kategoriensystems ... wird das in Form von Paraphrasen extrahierte Material zunächst pro Unterkategorie, dann pro Hauptkategorie zusammengefasst.“ (ebd.)

Die gegenständliche Darstellung des Forschungsvorgehens beschränkt sich auf die Präsentation des Kategoriensystems, auf dem die Auswertung der Leitfadeninterviews beruht. Damit wird

auf eine vertiefende Auseinandersetzung verzichtet. Einerseits würde dies den Rahmen der gegenständlichen Arbeit sprengen. Andererseits kann die hier angewendete Methode ohnehin in detaillierter Weise direkt bei Mayring (2015) nachgelesen werden, wodurch auch das Kriterium der intersubjektiven Überprüfbarkeit gewahrt bleibt.

14.6. Kategoriensystem und Kodierleitfaden

Die nachstehende Tabelle bildet den Kodierleitfaden ab. Im Sinne einer Kombination *von induktivem und deduktivem Vorgehen bei der Kategorienbildung* wurden die theoretisch generierten Themenfelder mit Aspekten verbunden, welche sich erst im Rahmen der Gespräche mit den Praktikerinnen als relevant herauskristallisierten. Aus diesem Grund stellt z. B. die Subkategorie *K9b: Effekte (infra-)struktureller Bedingungen* eine spezielle Analyseeinheit dar, obwohl die theoretische Auseinandersetzung mit *den äußeren Rahmenbedingungen eines professionellen (früh-)pädagogischen Handelns*³¹ in institutionellen Kontexten diese Art der Umstände unbeachtet lässt. Für *die Praxis von Tagesmüttern in Österreich* erscheinen sie aber wichtig, wie sich aus den Interviews ergab. Daneben ist die Einheit *K9c: Effekte ökonomischer Aspekte* eine eigene Subkategorie, obwohl *die finanziellen Rahmenbedingungen eines professionellen Handelns* in ihrer theoretischen Verortung ebenso unter die Kategorie *K9a: Effekte rechtlicher und organisatorischer Rahmenbedingungen* zu fassen sind. Im Anschluss an Mayring (2015, 117) wurde für die Auswertung der Transkripte das Programm MAXQDA³², einer Software zur Inhaltsanalyse, genutzt, die es ermöglicht, die erhobenen Daten zu strukturieren.

³¹ vgl. dazu Viernickel (2017, 39).

³² MAXQDA: Online unter: [https://www.maxqda.de/software-inhaltsanalyse?gclid=CjwKCAiA57D_BRAZEiwAZcfCxe1U-3jybVY1N4HfFYa2MyeRbzACIq6NQ3inV6g3UqG-HSoNP8WqWhoCuEcQAvD_BwE#] (letzter Stand: 15. 11. 2020).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K1: Bedeutung der persönlichen Berufsbiografie <ul style="list-style-type: none"> K1a: Motiv der Berufswahl K1b: Relevanz (vor-) beruflicher Erfahrungen 	<p>Individuelle Beweggründe der Praktikerinnen, aus denen sie den Beruf als Tagesmutter ergriffen bzw. eine entsprechende Ausbildung absolvierten sowie ihre subjektiven Einschätzungen in Bezug auf die Relevanz ihrer vorberuflichen Erfahrungen in diesem Kontext</p>	<p><i>K1a: „Also weil das/ weil ich aus dem Kindergarten komme und weil das Setting der Tagesmutter für mich einmal ein optimales ist, um Kinder zu begleiten und zu fördern.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 8-10)</i></p> <p><i>K1b: „Also ich war in verschiedenen gemeinnützigen Vereinen tätig, wo wir immer wieder mit Kindern und Jugendlichen zusammengearbeitet haben. Ich habe bald immer wieder babygesittet (...) dann auch für komplett fremde Kinder.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 14-17)</i></p>	<p>K1a: Referenzen zur Berufswahl bzw. zur Wahl einer entsprechenden Ausbildung und den diesbezüglichen Gründen bzw. Motiven</p> <p>K1b: Bezüge zur Bedeutung spezifischer vorberuflich erworbener Erfahrungen und Kenntnisse wie eine vorherige Schul- bzw. Berufsausbildung oder pädagogische Vorerfahrungen; jedoch keine Textstellen mit Bezug auf Mutterschaft und die damit einhergehenden Erfahrungen (siehe dazu K8a)</p>
K2: Definition eines spezifischen Praxisfeldes <ul style="list-style-type: none"> K2a: Beschreibung eines bestimmten beruflichen Tätigkeitsbereiches K2b: Berufstypische Schwierigkeiten und Handlungsdilemmata 	<p>Subjektives Bewusstsein der befragten Tagesmütter in Bezug auf die Wahrnehmung der eigenen Arbeit als spezifisches (pädagogisches) Handlungsfeld sowie die Ermittlung spezieller Kernaktivitäten und Handlungsdilemmata im Feld der Tagesbetreuung aus Sicht der befragten Frauen, auch die (subjektive) Abgrenzung des entsprechenden Praxisfeldes von anderen Berufen</p>	<p><i>K2a: „Ich sage einmal/ in erster Linie bin ich einmal für die Kinder da, wenn die Eltern nicht da sein können. Es ist einfach so.“ (Transkript Interview_TM4; Z. 88f.)</i></p> <p><i>K2b: „Wenn es einem nicht gut geht/ diese Krankenstandsgeschichten. Dass sie immer arbeiten, weil sie den Eltern gegenüber ein schlechtes Gewissen haben, abzusagen/ weil die müssen ja alle arbeiten gehen.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 443-445)</i></p>	<p>K2a: Aussagen im Kontext der Beschreibung des beruflichen Handlungsfeldes bzw. des dementsprechenden Aufgabengebietes oder des Berufsalltages; Textstellen mit Bezug auf die Umsetzung oder Gestaltung der beruflichen Aufgaben</p> <p>K2b: Referenzen zu Schwierigkeiten und Problemen sowie Handlungsdilemmata, die im Rahmen der beruflichen Tätigkeit auftreten</p>
K3: Wahrnehmung als (pädagogische) Expertin <ul style="list-style-type: none"> K3a: Selbstwahrnehmung K3b: Erlebte Fremdwahrnehmung K3c: Erfahrene gesellschaftliche Wertschätzung 	<p>Persönliche Wahrnehmung der Praktikerinnen als Pädagoginnen bzw. (pädagogische) Expertinnen sowie ihre diesbezügliche Einschätzung in Bezug auf die Fremdwahrnehmung durch (andere) Fachkräfte und die Eltern der betreuten Kinder sowie die subjektive Wahrnehmung der Praktikerinnen hinsichtlich der gesellschaftlichen Wertschätzung ihrer Arbeit</p>	<p><i>K3a: „Um wirklich mich Pädagogin nennen zu können, hätte es mehr gebraucht an Ausbildung oder Fortbildung, glaube ich.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 112ff.)</i></p> <p><i>K3b: „Ja, ich glaube schon, dass man schon gute Anerkennung hat. [...] Die Eltern sind schon sehr, sehr zufrieden.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 199ff.)</i></p> <p><i>K3c: „Sehr ernstgenommen werden wir immer noch nicht.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 125)</i></p>	<p>K3a: Auseinandersetzungen mit dem subjektiv erlebten Status als (pädagogische) Expertin bzw. dem beruflichen Selbstbild; Explikationen von persönlichen Vorstellungen einer Pädagogin und entsprechende Unterschiede und Gemeinsamkeiten zur eigenen beruflichen Rolle; dementsprechende Begründungen der beruflichen Selbstwahrnehmung</p> <p>K3b: Subjektive Einschätzungen in Bezug auf die Wahrnehmung als (pädagogische) Expertin durch (andere) Fachkräfte oder durch die Eltern der Tageskinder sowie Assoziationen im Zusammenhang mit der Berufsbezeichnung: <i>Tagesmutter</i>; sowie Begründungen der jeweiligen Wahrnehmung; jedoch keine Bezüge zum Erleben der (allgemeinen) sozialen Wahrnehmung bzw. der gesellschaftlichen Wertschätzung der eigenen beruflichen Tätigkeit (siehe dazu K3c)</p> <p>K3c: Referenzen zur Wahrnehmung der gesellschaftlichen Ankererkennung bzw. Wertschätzung der eigenen Arbeit</p>
K4: Kompetenzprofil	<p>Beschreibung notwendiger (berufstypischer) Fähigkeiten und Kenntnisse für die Arbeit als Tagesmutter aus Sicht der Praktikerinnen sowie</p>		

<ul style="list-style-type: none"> • K4a: Berufstypische Wissensinhalte und Kenntnisse • K4b: persönliche Fähigkeiten 	<p>ihre diesbezügliche pädagogische Haltung und ihre entsprechenden Einstellungen und persönlichen Überzeugungen</p>	<p><i>K4a: „Und so wie Entwicklungspsychologie oder Medienpädagogik und so/ das hat mir eigentlich ganz gut weitergeholfen.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 31ff.)</i></p> <p><i>K4b: Also ich glaube, in erster Linie brauchst du HERZ. Ganz viel Herz, würde ich sagen. Wenn du mit Kindern arbeitest, brauchst du einfach viel Herz und gute Nerven (lachen).“ (Transkript Interview_TM4; Z. 106f.)</i></p>	<p>K4a: Beschreibungen notwendiger fachlicher (berufstypischer) Kenntnisse und Wissensinhalte, wie sie im Rahmen von Aus- und Fortbildungen erworben werden können sowie ihre Bedeutung in der eigenen beruflichen Praxis jedoch keine Passagen mit Bezug auf den Erwerb entsprechender Kompetenzen (siehe dazu K5)</p> <p>K4b: Referenzen zur Bedeutung von persönlichen Eigenschaften oder subjektiven Einstellungen und Überzeugungen für den Beruf</p>
<p>K5: Bedeutung von Aus- und Fortbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> • K5a: Relevanz der Ausbildung • K5b: Relevanz von Fortbildungen 	<p>Reflexion der Bedeutung von Aus- und Fortbildungen im Hinblick auf die berufliche Tätigkeit sowie auf das entsprechende Kompetenzprofil aus Sicht der Praktikerinnen</p>	<p><i>K5a: Alleine die rechtlichen/ also man stellt sich bald schon viel darunter vor, was für rechtlichen Aufgaben man hat, das erfährt man in der Ausbildung.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 385f.)</i></p> <p><i>K5b: Ja so Erlebnispädagogik wäre für mich jetzt vielleicht hilfreich und Montessori ein bis drei Jahre wäre auch noch interessant.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 47f.)</i></p>	<p>K5a: Bezüge zur Relevanz der absolvierten Ausbildung für die eigene berufliche Tätigkeit; sowie entsprechende Auseinandersetzungen mit Art, Umfang oder Inhalten der jeweiligen Ausbildung sowie mit etwaigen Verbesserungswünschen</p> <p>K5b: Referenzen zur Bedeutung von Fortbildungen für den eigenen Beruf; sowie entsprechenden Auseinandersetzungen mit Art, Umfang und Inhalten der Fortbildungen sowie mit etwaigen Verbesserungswünschen</p>
<p>K6: Wahrnehmung und Gestaltung von Kooperationen und Arbeitsbündnissen in der beruflichen Praxis</p> <ul style="list-style-type: none"> • K6a: Wahrnehmung und Bedeutung von Kooperationen mit (anderen) Fachkräften • K6b: Wahrnehmung und Gestaltung von Arbeitsbündnissen mit den Eltern 	<p>Persönliche Einstellung der befragten Frauen in Bezug auf die Bedeutung von beruflichen Kooperationen mit (anderen) Fachkräften sowie jenen von Arbeitsbündnissen mit den Eltern ihrer Tageskinder, als auch die subjektiven Bedeutungen, welche sie dieser Zusammenarbeit und den beruflichen Kooperationen in ihrer Berufsausübung zuschreiben</p>	<p><i>K6a: „Da habe ich teilweise auch mit Logopädinnen auch zusammengearbeitet. Mit Ergotherapeutinnen. Mit Familienintensivbetreuerinnen natürlich auch.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 240ff.)</i></p> <p><i>K6b: „Es gibt nichts Schlimmeres, als wenn die Frau (...) die Tagesmutter mit erhobenem Zeigefinger vor der Türe schon steht, Da würde ich mich als Mutter auch nicht wohl fühlen.“ (Transkript Interview_TM2; 157ff.)</i></p>	<p>K6a: Reflexionen zur Bedeutung von Kooperationen mit (anderen) Fachkräften für die eigene Arbeit sowie Art und Weise der (Mit-)Gestaltung bzw. Etablierung einer dementsprechenden Zusammenarbeit, auch diesbezügliche Chancen und Schwierigkeiten; sowie Referenzen zu organisationskulturellen Rahmenbedingungen der beruflichen Tätigkeit, wie Verhältnis zu Vorgesetzten oder Kolleg_innen</p> <p>K6b: Reflexionen zur Bedeutung der Arbeitsbündnissen mit den Eltern der Tageskinder; sowie Bezüge hinsichtlich des Arrangements und der Gestaltung entsprechender Arbeitsbündnisse, auch diesbezügliche Chancen und Schwierigkeiten</p>
<p>K7: Relevanz von Geschlechterbildern und -rollen</p> <ul style="list-style-type: none"> • K7a: Bedeutung spezifischer Vorstellungen von weiblichen Geschlechterbildern und der Mutterrolle 	<p>Subjektive Bedeutung von spezifischen Vorstellungen, welche die befragten Frauen von Weiblichkeit und im Besonderen von Mutterschaft im Kontext ihrer beruflichen Tätigkeit haben sowie die Wahrnehmung und Relevanz spezifischer Bilder von Männlichkeit aus Perspektive der Tagesmütter in bzw. für ihren Beruf</p>	<p><i>K7a: „Ich tue mir glaube ich als Mutter, als Dreifach-Mama sicher leichter, (...) als wenn ich keine Kinder hätte.“ (Transkript Interview_TM4; Z. 103f.)</i></p>	<p>K7a: Aussagen in Bezug auf die subjektiven Vorstellungen von spezifischen weiblichen speziell mütterlichen Rollenbildern und -erwartungen sowie deren Bedeutung für die eigene berufliche Tätigkeit</p>

<ul style="list-style-type: none"> • K7b: Bedeutung spezifischer Vorstellungen von männlichen Geschlechterbildern 		<p><i>K7b: „Aber ich weiß von den Männern her, dass die einfach sagen: Nein, um das Geld gehen sie nicht arbeiten. Das ist so der Tenor auch.“ (Transkript Interview TM1; Z. 554-555)</i></p>	<p>K7b: Aussagen in Bezug auf die subjektiven Vorstellungen von spezifischen männlichen Rollenbildern und -erwartungen, sowie deren Bedeutung für die eigene berufliche Tätigkeit</p>
<p>K8: Bedeutung der Rahmenbedingungen professionellen Handelns</p> <ul style="list-style-type: none"> • K8a: Effekte politischer und organisatorischer Vorgaben • K8b: Effekte (infra-)struktureller Bedingungen • K8c: Effekte ökonomischer Aspekte 	<p>Effekte von externen Rahmenbedingungen, wie rechtlichen und organisatorischen Vorgaben, (infra-)strukturellen Umständen, und ökonomischen Aspekten auf den Beruf der Tagesmutter aus Sicht der Praktikerinnen</p>	<p><i>K8a: „Ich kann meine Arbeit gestalten, wie ich möchte. Ich habe keine Vorlagen oder ein Schema, wie ich arbeiten muss.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 17f.)</i></p> <p><i>K8b: „Ich würde auch anbieten, aber da das eh die öffentliche Einrichtung macht, ist es sinnlos/ dass ich eine extra Ferienbetreuung mache. Aber es wird bei uns nicht angenommen.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 278f.)</i></p> <p><i>K8c: „Mir hat das 4.000 Euro damals gekostet bevor ich als Tagesmutter überhaupt starten habe können.“ (Transkript Interview_TM3; Z.32)</i></p>	<p>K8a: Bezüge zur Bedeutung spezifischer rechtlicher und organisatorischer Vorgaben für die eigene Arbeit, wie dementsprechende Rechtsnormen und Vorgaben der Trägerorganisationen; auch Aussagen zum Einsatz und der Relevanz der pädagogischen Grundlagendokumente, der Regelungen rund um das verpflichtende letzte Kindergartenjahr, der spezifischen Betreuungsschlüssel oder von speziellen Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -kontrolle; auch entsprechende Unterstützungsmaßnahmen der Trägervereine, wie Supervision, Intervention, Coaching, Fachberatung, Vernetzungstreffen sowie deren Bedeutung für die eigene Arbeit und die Möglichkeiten des Zuganges zu diesen Angeboten; jedoch keine Aussagen mit Bezug auf die tarifliche Eingruppierung bzw. den Verdienst der Praktikerinnen (siehe dazu K9c)</p> <p>K8b: Referenzen zur Bedeutung spezifischer struktureller Bedingungen für die eigene Arbeit, wie beispielsweise Aussagen hinsichtlich der geografische Lage des Tätigkeitsortes oder dessen etwaige (geografische) Nähe bzw. Distanz zu institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen sowie Bezüge auf Zahl und Alter der betreuten Kinder oder auf die jeweilige Beschäftigungsform sowie entsprechende Reflexionen zur Familien- oder Haushaltsnähe des eigenen Berufes</p> <p>K8c: Bedeutung spezifischer ökonomischer Aspekte für die eigene berufliche Tätigkeit, wie Aussagen in Bezug auf Relevanz von Einkommen, Entlohnung, Stundensätzen, Betreuungsentgelten, entsprechender Förderungen, finanziellen Investitionen und entsprechenden Unterstützungsleistungen</p>
<p>K9: Zukünftige Entwicklungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • K9a: Persönliche Vorstellungen in Bezug auf die eigene berufliche Zukunft • K9b: Subjektive Prognose kollektiver Entwicklungsprozesse der Tagesbetreuung Österreichs 	<p>Ermittlung persönlicher (Weiter-)Bildungs- oder Entwicklungsbedarfe bzw. -wünsche der Praktikerinnen sowie ihre subjektiven Prognosen im Hinblick auf die kollektive Entwicklung der Tagesbetreuung in Österreich</p>	<p><i>K9a: „Und am Ende des Tages will ich etwas mit Kindern machen. Ich mache das sicher bis zur Pension.“ (Transkript Interview_TM9; Z. 539f.)</i></p> <p><i>K9b: „Doch, ich glaube schon. Ich glaube, jetzt ist es wieder im Kommen.“ (Transkript Interview_TM4; Z. 360)</i></p>	<p>K9a: Bezüge auf die eigene berufliche Zukunftsplanung bzw. die entsprechenden Wünsche und Bedarfe hinsichtlich der beruflichen (Weiter-)Entwicklung oder der Verbesserungsmöglichkeiten der eigenen Praxis</p> <p>K9b: Reflexionen in Bezug auf eigene Erwartungen hinsichtlich zukünftiger kollektiver Entwicklungen der Tagesbetreuung in Österreich oder über diesbezügliche (strukturelle) Verbesserungsmöglichkeiten; sowie die Explikation von etwaigen Bedarfslagen und Chancen in diesen Kontexten</p>

15. Ergebnisdarstellung und -interpretation

Dieses Kapitel befasst sich nun mit der Darstellung sowie der anschließenden Interpretation der Analyseergebnisse, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse erhoben wurden. Dabei ist es dem Umfang der gegenständlichen Arbeit geschuldet, dass diese Auflistung nicht vollständig wiedergegeben wird. Vielmehr wird die Auswertung durch die Präsentation einzelner ausgewählter Textpassagen illustriert. Zuerst vorgestellt werden die Ergebnisse der Kategorie *K1: Bedeutung der persönlichen Berufsbiografie*.

K1: Bedeutung der persönlichen Berufsbiografie

Diese Kategorie ermittelt einerseits *die individuellen Beweggründe der befragten Frauen*, aus welchen sie *den Beruf der Tagesmutter ergriffen* oder eine *entsprechende Ausbildung absolvierten*. Andererseits werden hierunter auch alle Aussagen der Tagesmütter gefasst, in denen sie die Bedeutung *ihrer (vor-)beruflicher Erfahrungen für die Berufsausübung* reflektieren. Zunächst werden dazu die Ergebnisse für die Subkategorie *K1a: Motiv der Berufswahl* aufgelistet.

K1a: Motiv der Berufswahl

Als zentrales Motiv den Beruf als Tagesmutter zu ergreifen, führen die ausgebildeten Kindergartenpädagog_innen unter den interviewten Praktikerinnen³³ *die tendenziell bessere pädagogische Strukturqualität* der Tageselternbetreuung gegenüber jener in institutionellen Einrichtungen an. Das beschreibt die Befragte TM1 z. B. so:

„Also weil das/ weil ich aus dem Kindergarten komme und weil das Setting der Tagesmutter für mich einmal ein optimales ist, um Kinder zu begleiten und zu fördern.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 8ff.)

Als ein weiterer relevanter Beweggrund für eine entsprechende Berufswahl lässt sich *das Interesse und die Freude an der Arbeit mit Kindern* anführen. Hierzu beschreibt die befragte Frau TM2 die Motivation ihrer Berufswahl im Folgenden:

„Aber ich mache es auch wirklich gern. Weil das/ (...) weil ich mich mit Kindern gut und gerne beschäftige.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 37ff.)

Ähnliches erzählt auch die Befragte TM5:

„Bei mir was das einfach, weil ich gern mit Kindern arbeite und im Beruf als Frisörin hat es mich eigentlich überhaupt nicht mehr gefreut/ das war eigentlich überhaupt nicht mehr Meines. Und dann habe ich so lange hin und her überlegt, was ich mache könnte und was mir eigentlich gefällt und dadurch, dass ich gern Kinder habe und die Möglichkeit sich eben angeboten hat, habe ich dann die Ausbildung gemacht.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 3-7)

Beispielhaft expliziert diese Praktikerin damit auch den *Wunsch nach einer beruflichen Veränderung* als einen zentralen Antrieb, um eine Ausbildung zur Tagesmutter zu absolvieren. TM3 bezieht sich in diesem Kontext zudem auch auf die *Gründe, warum sie einen entsprechenden Lehrgang* absolvieren wollte. Hierzu sagt sie:

„Ja also ich habe eigentlich wie gesagt Verwaltungsassistentin gelernt/ also war dann im Büro und mir war das immer zu langweilig auf Deutsch gesagt. Und ich wollte schon immer was mit Kindern machen, aber mir war das Schulegehen zu blöd und eigentlich war der ursprüngliche Gedanke, ich mache die PÄDAK. Aber ich war nie der Schultyp. Ich wollte einfach mein Geld verdienen und habe dann wie gesagt die Lehre gemacht und dann habe ich

³³ vgl. hierzu Darstellung 7: Sozialdemographische Daten..

mich aber entschlossen dann: Also das macht mich einfach nicht glücklich. Ich will was mit Kindern machen und das war für mich eigentlich der einzige Weg, dass ich die Ausbildung mache.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 3-9)

Sie spezifiziert dies vor allem in Bezug auf *die Art und den Umfang des Lehrganges*, indem sie ausführt:

„Nein, das ist der einzige Weg, wo ich sage: Okay, ich kann in einem absehbaren Zeitraum/ das waren damals acht Monate/ eine Ausbildung machen und dann eben mit diesem Beruf mein Geld verdienen.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 15ff.)

Die Analyse der Interviews legt vor diesem Hintergrund die Annahme nahe, dass vor allem auch der vergleichsweise niederschwellige Charakter der angebotenen Lehrgänge für Tageseltern ein wichtiger Grund dafür ist, warum diese Art einer (pädagogischen) Ausbildung gewählt wird. In ihrer jetzigen Position als Regionalleiterin für eine kleine Trägerorganisation, die Tageseltern anstellt und vermittelt, ergänzt die Interviewte TM1 diese Ausführungen um ihre *Perspektive als Vorgesetzte*. Hier spricht sie besonders den Aspekt an, dass die entsprechenden Lehrgänge in *der Regel auf dem zweiten Bildungsweg* absolviert werden. Sie erwähnt dabei, dass die angehenden Tageseltern meist über *eine hohe berufliche Motivation bzw. ein großes persönliches Engagement* verfügen würden. Dazu sagt sie:

„Die meisten ... wählen ... ganz bewusst die Ausbildung/ [...]. Und da finde ich die Qualität jetzt wieder gut, weil die sich ja/ wenn man was aus freien Stücken macht, dass dann ja natürlich positiv ist und die haben ja ein Ziel danach. Also diese Motivation finde ich für die Tätigkeit jetzt sehr gut.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 158-165)

An diese Überlegungen schließt nun die nächste Analysekategorie *K1b: Relevanz (vor-)beruflicher Erfahrungen* an, deren Ergebnisse im Folgenden dargestellt werden.

K1b: Relevanz (vor-)beruflicher Erfahrungen

Auf die Bedeutung ihrer (vor-)beruflichen Erfahrungen gehen die interviewten Praktikerinnen in ihren Erzählungen vergleichsweise wenig ein. Neben den ausgebildeten Kindergartenpädagoginnen TM1 und TM9, verfügen die Praktikerinnen TM4 und TM8 über außerfamiliäre pädagogische Vorerfahrungen im Rahmen von *gemeinnützigen Engagements*, wie die Arbeit mit Kindern in einem Verein oder die ehrenamtliche Tätigkeit als Pflegemutter. Die Befragte TM3 arbeitete vor ihrer aktuellen Tätigkeit als Tagesmutter sieben Jahre als Kinderbetreuerin in einer Einrichtung.³⁴ Illustrativ werden an dieser Stelle die diesbezüglichen Ausführungen von TM4 präsentiert:

„Ähm und da bin ich Pflegemutter für den Verein als ehrenamtliche Pflegemutter und da musst du natürlich ein paar Sachen daheim halt umändern als Pflegemutter. Und dann hat mich die Lehrerin meiner Tochter gefragt, warum ich eigentlich nicht Tagesmutter mache/ das würde doch voll gut zusammenpassen. Und jetzt habe ich daheim eh schon so viel umgeändert, da kann ich ja eigentlich als Tagesmutter auch arbeiten.“ (Transkript Interview_TM4; Z. 9-14)

Zusammenfassend lassen die nun herausgearbeiteten *Motive der Berufswahl* sowie die *Bedeutung (vor-)beruflicher Erfahrungen der interviewten Praktikerinnen* darauf schließen, dass die zentralen Beweggründe der befragten Frauen, aus welchen sie den Beruf als Tagesmutter ergriffen, nicht *zwingend aus einer persönlichen Mutterschaft* resultieren. Als

³⁴ vgl. hierzu *Darstellung 7: Sozialdemographische Daten*.

wesentliche Beweggründe lassen sich vor diesem Hintergrund vor allem *das Interesse und die Freude an der Arbeit mit Kindern, der Wunsch nach beruflicher Veränderung oder die tendenziell bessere pädagogische Strukturqualität der Tageselternbetreuung im Vergleich zu jener an institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen* ermitteln. Aus dem letztgenannten Grund würden nicht selten *ausgebildete Kindergartenpädagog_innen* in die Tageselternbetreuung wechseln, wie die interviewte Frau TM1 erzählt, die selbst als Regionalleiterin einer Trägerorganisation tätig ist. Dieser Ansatz findet sich auch in der Studie von Kaindl et al. (2010, 70). In dieser Beziehung können die Ausführungen von Tietze et al. (2015, 6), wonach Tageseltern grundsätzlich über „keine pädagogische Berufsausbildung“ verfügen, nicht uneingeschränkt geteilt werden. Stattdessen erscheint es denkbar, dass das professionelle Selbstverständnis dieser Praktikerinnen durch *ihren elementarpädagogischen Ursprungsberuf* mitgeprägt ist (vgl. dazu Bischoff 2017, 114; Nentwig-Gesemann et al. 2011, 17). In diesem Kontext sehen sich die beiden ausgebildeten Kindergartenpädagoginnen TM1 und TM9 in ihrer Tätigkeit als Tagesmutter z. B. uneingeschränkt *als Pädagoginnen*³⁵. Demgegenüber zeigt die vertiefende Auseinandersetzung mit *der Bedeutung (vor-)beruflicher Erfahrungen*, dass die meisten der befragten Frauen *über keine beruflichen pädagogischen Vorkenntnisse* verfügen. Erwähnenswert erscheinen hier vor allem die Gründe, aus denen sich viele der Praktikerinnen *explizit für einen entsprechenden Lehrgang zur Tagesmutter* entschieden. Genannt werden hier *der vergleichsweise unkomplizierte Zugang* sowie der *überschaubare Umfang* solcher Ausbildungen im Gegensatz zu denen an einschlägigen berufsbildenden Schulen. Hier stellen die interviewten Frauen selbst *Referenzen zur Ausbildungssituation der Kindergartenpädagog_innen* her. Daneben legen die Analyseergebnisse die Vermutung nahe, dass grundsätzlich jene Ausbildungsformen gewählt werden, die *den lokalen Ansprüchen des jeweiligen Bundeslandes bzw. des eigenen Trägervereins* entsprechen. Es finden sich keine Indizien, dass die einschlägigen Empfehlungen des Bundeskanzleramtes³⁶ hier eine besondere Relevanz für die Praktikerinnen hätten. Vor diesem Hintergrund ist wohl im Besonderen *die eigene Lebensgeschichte der befragten Frauen* mitentscheidend, weshalb sie auf *dem zweiten Bildungsweg* einen Lehrgang zur Tagesmutter absolvierten. In dieser Beziehung hätten einige der Praktikerinnen in ihrer Jugend beispielsweise angestrebt, primär eine *(schulische) pädagogische Ausbildung* zu beginnen. In ihrer Rolle als Vorgesetzte stellt die interviewte Frau TM1 diesen Umstand als *durchaus bereichernd für die Praxis der Tageselternbetreuung* dar. In diesem Kontext würden nämlich

³⁵ vgl. dazu die Ergebnisinterpretation zu K3: *Wahrnehmung als (pädagogische) Expertin*.

³⁶ vgl. dazu *Bundeskanzleramt 2019a*.

Personen in der Tageselternbetreuung tätig werden, die über *eine hohe Motivation und über eine spezifische persönliche Reife* verfügen. Während sich die *hier ermittelten Motive der Berufswahl* weitestgehend mit jenen decken, die auch Kaindl et al. (2010, 70f.) in ihrer Studie referieren, kann ihre Erkenntnis, wonach „in jedem Fall ... der Ausgangspunkt Tagesmutter zu werden bei allen Interviewpartnerinnen die eigene Mutterschaft“ (ebd., 71) war, auf der Basis der gegenständlichen Ergebnisse nicht geteilt werden³⁷.

K2: Definition eines spezifischen Praxisfeldes

Dieser Abschnitt widmet sich der Ergebnisdarstellung zur *Kategorie K2: Definition eines spezifischen Praxisfeldes*. Diese Analyseeinheit teilt sich in *zwei Subkategorien*. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Ergebnisse zur Subkategorie *K2a: Beschreibung eines bestimmten beruflichen Tätigkeitsbereiches*.

K2a: Beschreibung eines bestimmten beruflichen Tätigkeitsbereiches

In den Interviews mit den Praktikerinnen zeigt sich, dass sie ihre Arbeit hauptsächlich als eine Form der *Kinderbetreuung* verstehen. In diesem Kontext finden sich vermehrt auch Referenzen in den diesbezüglichen Erzählungen, welche *die charakteristische Flexibilität und die individuelle Betreuungsmöglichkeit der Tageselternbetreuung* als vorteilhaft herausstreichen. Dies verdeutlichen z. B. die Angaben von TM9. Sie erklärt:

„[E]s ist einfach eine Kinderbetreuung, eine familiärere und liebevollere Form der Kinderbetreuung“ (Transkript Interview_TM9; Z. 148f.).

In gleicher Weise finden sich Explikationen, die auf den als vergleichsweise *hoch erlebten professionellen Anspruch* Bezug nehmen, den die Arbeit als Tagesmutter an die Praktikerinnen stellt. TM4 meint in diesem Zusammenhang:

„Es ist nicht so ohne. Es ist WIRKLICH NICHT SO OHNE. A: Hast du auch total viel Elternarbeit und B: Es ist nicht so ohne, mit Kindern umzugehen und richtig umzugehen und auf die Kinder einzugehen. Es ist nicht NUR auf Kinder aufpassen. Es ist definitiv mehr als auf Kinder aufzupassen.“ (Transkript Interview_TM4; Z. 135-138)

Wichtig erscheinen in diesem Kontext auch die Bezüge der Praktikerinnen auf die *Vielfältigkeit des eigenen beruflichen Handlungsfeldes* sowie die damit verbundenen *heterogenen Gestaltungsmöglichkeiten*. Das beschreibt die Befragte TM8 etwa im Folgenden:

„Mein Fachgebiet liegt im Endeffekt bei Kindern U3 und ich genieße das wirklich. Weil die Kinder in dem Alter/ mit denen kann man SO VIEL machen. Es gibt leider zu viele, die unterschätzen, was man alles mit so jungen Kindern eigentlich machen kann.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 274-277)

Deutlich wird vor diesem Hintergrund auch, dass viele der interviewten Praktikerinnen *spezifische Schwerpunkte* in ihrer Arbeit setzen. Dazu erzählt TM9:

„Ich mache auch ein Laternenfest und Elternabende und Entwicklungsgespräche und weiß der Kuckuck was alles.“ (Transkript Interview_TM9; Z. 171f.)

Für die Tagesmutter TM5 beinhalten ihre beruflichen Aufgaben u. a. *die Vorbereitung ihrer Tageskinder auf den Übergang in den Kindergarten*. Sie erzählt:

„Ja mir ist schon wichtig, dass die Kinder, die von mir weiter in den Kindergarten gehen, dass die schon wirklich diese Grundregeln, die dann auch im Kindergarten weitergeführt werden/ dass die auch schon von mir ein bisschen

³⁷ vgl. dazu die Interpretation der Ergebnisse zu K7: *Relevanz von Geschlechterbildnern*.

mitgegeben werden. Das Aufräumen und das Wegräumen, beim Essen sitzen, das Miteinander/ wie man miteinander umgeht, Bitte, Danke/ das sind so kleine Dinge.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 40-44)

Diese Ausdifferenzierung des eigenen beruflichen Tätigkeitsfeldes wird von den Praktikerinnen nicht selten als eine Möglichkeit betrachtet, sich von anderen (konkurrierenden) Anbieter_innen durch eine besondere Dienstleistung hervorzuheben. Das illustriert z. B. die Aussage von TM7:

„Und ich habe den Service, dass ich die Kinder selber von der Schule abhole“ (Transkript Interview_TM7; Z. 15f.).

Im Anschluss an diese Überlegungen folgen jetzt die Ergebnisse der Analyse zur Subkategorie *K2b*, die sich mit *den subjektiv erlebten Schwierigkeiten bzw. Handlungsdilemmata* der Praktikerinnen befasst.

K2b: Berufstypische Schwierigkeiten und Handlungsdilemmata

Aus den Erzählungen mit den interviewten Tagesmüttern lässt sich ableiten, dass berufstypische Schwierigkeiten in der Tageselternbetreuung vor allem aus *der autonomen Arbeitsweise* der Praktikerinnen resultieren. Da sie keine (unmittelbare) Möglichkeit haben, durch Kolleg_innen entlastet zu werden, müssen sie alle beruflichen Aufgaben und Anforderungen zum Großteil alleine bewältigen. Dazu erzählt etwa TM7 das Folgende:

„Aber es ist manchmal schon zu Mittag zum Beispiel in zehn Minuten getaktet. Dann muss ich meine holen, dann muss ich retour fahren zwei andere Kinder holen, zwei Stunden später wird dann die erste wieder abgeholt, zweieinhalb Stunden später hat die andere Gitarrenstunde.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 150-153)

Die - *oftmals als problematisch erlebte - Zentrierung auf eine Einzelperson als Akteurin in der Tageselternbetreuung* wird auch in einem anderen Kontext durch TM1 in ihrer Rolle als Vorgesetzte thematisiert:

„Wenn es einem nicht gut geht/ diese Krankenstandsgeschichten. Dass sie immer arbeiten, weil sie den Eltern gegenüber ein schlechtes Gewissen haben, abzusagen/ weil die müssen ja alle arbeiten gehen.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 443-445)

Sie verortet diesen Umstand selbst als *ein spezifisches Handlungsdilemma*, dass die Tagesbetreuung jedoch mit anderen pädagogischen Praxisfeldern teilt:

„Also das ist aber sowieso in den ganzen pädagogischen Bereichen immer wieder ein Problem und ein Thema ... und und und das ist immer so ein Teufelskreis in dem man/ der ist nicht lösbar. Das ist einfach nicht lösbar.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 450-453)

In Bezug auf die Charakteristik ihres beruflichen Tätigkeitsfeldes herrscht unter den befragten Damen ein allgemeiner Konsens darüber, dass ihre Arbeit *eine flexible Form der Kinderbetreuung* ist. Dabei tritt die Heterogenität dieses Arbeitsfeldes deutlich hervor. Sie ist nicht zuletzt dadurch bedingt, dass die Altersspanne der betreuten Kinder weiter gefasst ist als in institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen. So reichen die Tätigkeitsbeschreibungen der Praktikerinnen von pflegerischen Aufgaben, über die Gestaltung von freizeitpädagogischen Angeboten oder der Lernunterstützung bis hin zur Planung von spezifischen Fördermaßnahmen oder einer Betreuung im Rahmen des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres. Auch die Vorbereitung auf den Übergang in den Kindergarten sowie die Konzeption von

Entwicklungsgesprächen und Elternabenden werden in den Interviews expliziert. Als typische Schwierigkeiten im Tätigkeitsfeld der Tageselternbetreuung kann aus den Interviews mit den Praktikerinnen *eine potentielle Mehrfachbelastung* abgeleitet werden, da sie in der Regel völlig autonom im eigenen Haushalt tätig sind. Insofern erfahren die Interviewten keine (unmittelbare) Unterstützung bzw. Entlastung durch ein Team bzw. durch die Kolleg_innen. Die starke Zentrierung auf eine einzelne Betreuungsperson inkorporiert auch ein denkbare Handlungsdilemma der Tageselternbetreuung. Hierbei spielen die spezifischen Dilemmata (früh-)pädagogischen Handelns nach Kuhn (2013) aber augenscheinlich keine (erwähnenswerte) Rolle. Vielmehr expliziert die Interviewte TM1 als Vorgesetzte die *fehlenden Vertretungsmöglichkeiten im Krankheitsfall* als dilemmatisch. So würden die Praktikerinnen nicht selten an ihre gesundheitlichen Grenzen gehen, um die benötigte Kinderbetreuung mangels der Alternativen gewährleisten zu können. Als nächstes werden die Ergebnisse präsentiert, die unter die Kategorie *K3: Wahrnehmung als (pädagogische) Expertin* zusammengefasst sind.

K3: Wahrnehmung als (pädagogische) Expertin

Diese Analyseeinheit ist in drei Subkategorien unterteilt, die sich auf *die unterschiedlichen Perspektiven eines dementsprechenden (subjektiven) Erlebens der Praktikerinnen* beziehen. Begonnen wird mit der Auflistung der Ergebnisse für die Kategorie *K3a: Selbstwahrnehmung als Pädagogin*.

K3a: Selbstwahrnehmung

Die herausgearbeiteten Passagen in den Interviews mit den Praktikerinnen zeigen, dass sie ihre Selbstwahrnehmung als (pädagogische) Expertinnen einerseits stark von ihrer formalen Qualifikation abhängig machen. Das beschreibt die befragte Frau TM1 aus ihrer Sicht als Regionalleiterin im Folgenden:

„Wie gesagt, wir sind unterste Schublade (lacht). Also so von der Wertigkeit her/ vom Pädagogischen und und und sind wir natürlich/ weil ich sage einmal, die Ausbildung ist die geringste.“ (Transkript Interview TM1, Z. 219ff.)

Dabei ziehen die Praktikerinnen selbst vor allem Vergleiche mit der Ausbildungssituation von Kindergartenpädagog_innen und erleben ihren Status als Expertin vor diesem Hintergrund vielfach als defizitär. Das können die nachstehenden Explikationen von TM5 verdeutlichen:

„Erstens einmal, weil ich diese richtige pädagogische Ausbildung nicht habe. Die dauert ja bei uns fünf Jahre/ also bin ich überhaupt nicht in diesem pädagogischen Bereich. Also wir haben einen Mini-Mini- Bruchteil von dem gelernt, was die in fünf Jahren lernen und natürlich ich habe eine Diplomarbeit geschrieben und alles drum und dran, aber ich möchte mich nicht weit aus dem Fenster rauslehnen und sagen: Ich bin Pädagogin, weil das bin ich nicht. Für das reicht einfach mein Schulabschluss nicht/ also mein Diplom, das ich gemacht habe, das reicht einfach für das nicht.“ ((Transkript Interview TM5; Z. 89-97)

Aber auch das weit gefasste Aufgabenfeld von Tageseltern scheint entscheidend dafür zu sein, inwieweit sich die Praktikerinnen selbst als (pädagogische) Expertinnen wahrnehmen. Das verdeutlicht TM7. Als Pädagogin empfinde sie sich

„[t]eilweise. Also, wenn ich mit ihnen schulisch das mache, dann sehe ich mich schon als Pädagogin, weil ich ja auch auf jeden eingehen muss und in so einer Situation eine Lernatmosphäre schaffen muss, deswegen sehe ich mich da auch als Pädagogin.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 64ff.)

Die damit aufgegriffene Vielfältigkeit der beruflichen Tätigkeit ist z. B. auch für TM8 entscheidend für die subjektive Wahrnehmung *ihrer eigenen professionellen Rolle*. So sagt sie:

„Ich bin von Stofftierdokter, über Krankenschwester, über wichtigste Interventionstherapeutin so ziemlich alles. (lacht)“ (Transkript Interview_TM8; Z. 268f.)

Die *Bezeichnung Tagesmutter bzw. Tageseltern* reflektieren die Praktikerinnen dagegen sehr unterschiedlich. So lassen sich in den Interviews einerseits Bezüge finden, die auf die Etablierung des Begriffes Bezug nehmen, wie die Ausführungen von TM8. Sie meint:

„Ich glaube, das ist eher eine Markenprägung. Das ist so, wie wenn man sagt, das Kind geht zur Tagesmutter/ wie: Gib mir einmal ein Tempo statt einem Taschentuch. Gib mir ein Tempo. (lacht) Ich glaube wirklich, dass das nur eine Markenprägung ist.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 344ff.)

Andererseits finden sich auch Positionen unter den Praktikerinnen, die den Begriff *Tagesmutter* als unpassend erleben. Das verdeutlichen die Angaben der Befragten TM3. Als *inadäquat* erlebt die Praktikerin diese Berufsbezeichnung, weil sie selbst *keine Mutter ist* und dieser Begriff *die Umstände ihres beruflichen Alltags nicht korrekt* aufnehmen würde. Konkret sagt sie:

„Es gibt seit vorigem Jahr den Begriff TAGESELTERN. Es wird jetzt nicht mehr speziell Tagesmutter oder Tagesvater genannt, sondern sie haben jetzt als Überbegriff Tageseltern. Und ich muss sagen: Okay, ich bin aber alleine, ich bin nicht zu zweit. Eltern sind für mich auch Mama und Papa und von dem her ist für mich der Begriff einfach auch/ ja man ist ihn einfach gewohnt. (lacht) PASSEND ist es nicht unbedingt. Ich bin halt weder Mutter/ also von Tagesmutter/ aber ich würde jetzt auf die Schnelle keinen Begriff finden, der passen würde. (lacht)“ (Transkript Interview_TM3; Z. 106-112)

Demgegenüber steht exemplarisch die Position von TM9. Diese erläutert hierzu:

„Aber ich finde, Mutter ist etwas Mütterliches und das ist man schon und wenn man so ein einjähriges Kind/ so wie viele von sieben in der Früh bis um fünf betreut und oft länger als die eigene Mutter sieht, finde ich den Namen eh recht treffend. Ich wüsste jetzt keine Alternative.“ (Transkript Interview_TM9; Z. 259-262)

Viele der Praktikerinnen geben auch an, dass sie sich in ihrer *unmittelbaren Arbeit nicht mit der Bezeichnung Tagesmutter konfrontiert* sehen, weshalb diese auch keine besondere Relevanz für ihre professionelle Selbstwahrnehmung hat. Das sieht z. B. die Befragte TM5 so:

„Bei mir ist auch nicht so der typische/ ich gehe jetzt zur TAGESMUTTER Simone, sondern einfach nur Simone und fertig. Ich bin auch nicht die Tante und auch nicht die Mama oder wie auch immer. Die Kinder sagen ganz normal Simone zu mir.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 82ff.)

Nun folgt die Darstellung der Ergebnisse, die unter der Subkategorie *K3b: Erlebte Fremdwahrnehmung* erhoben wurden.

K3b: Erlebte Fremdwahrnehmung

Die Textpassagen, die in diesem Zusammenhang herausgearbeitet werden konnten, zeigen vor allem, dass der Großteil der Praktikerinnen die eigene Arbeit vor allem *von den Eltern ihrer Tageskinder als wertgeschätzt* erlebt. Die interviewte Frau TM1 expliziert in diesem Zusammenhang beispielsweise:

„Es ist auch viel Anerkennung da. Das stimmt schon. Von den Eltern die Feedbacks sind oft höchste Anerkennung, weil die einfach/ wenn es gut passt, wenn sie sich wohlfühlen, wenn sie das Gefühl haben: Mein Kind ist da wirklich glücklich bei einer Tagesmutter, dann hat man wirklich vollen Respekt und Anerkennung. Auch weil sie sehen, was wir leisten.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 259-262)

Gänzlich anders stellen sich demgegenüber die Referenzen der Praktikerinnen *zum subjektiven Erleben der sozialen Anerkennung ihres Berufes* dar, wie der nächste Abschnitt zeigen will.

K3c: Erleben gesellschaftlicher Wertschätzung

Im Allgemeinen erachten die interviewten Personen *die gesellschaftliche Wertschätzung ihrer Arbeit als gering*. So meint die Befragte TM4 beispielhaft:

„Weil Tagesmutter ist ja so/ wo du dir denkst, die hat ein Haus/ ich weiß von meinem Umfeld/ was ich immer wieder gehört habe: Das ist eine Hausfrau, die findet keine Arbeit oder will nichts arbeiten und schaut daheim auf fremde Kinder. Das denkt man/ ja das ist so. Das ist wirklich so. Das denken voll viele Leute.“ (Transkript Interview_TM4; 130-133)

Auch in diesem Kontext stellen die interviewten Frauen mitunter *Referenzen zur institutionellen Kinderbetreuung bzw. den dort tätigen Professionellen* her. So ist etwa TM6 der folgenden Meinung:

„Also bei uns am Land ist die Tagesmutter nicht so anerkannt, weil da wird man gleich so abgestempelt, dass das bisschen Kinderschauen jeder kann. Wenn man im Kindergarten arbeitet, dann ist es schon ein bisschen besser/ nicht viel, aber schon ein bisschen besser. Aber es kommt schon drauf an, wo du jetzt arbeitest, in was für einem Ort.“ (Transkript Interview_TM6; Z. 127-130)

Hier lässt sich die Position von TM1 anschließen. Sie sagt:

„Es ist ähnlich/ es ist, wie wenn man wo hinkommt und man sagt, man ist Kindergärtner. Mei, lieb. Diesen Ruf haben wir nach wie vor (lacht).“ (Transkript Interview_TM1; Z. 257f.)

In der Auseinandersetzung mit ihrem etwaigen Status als (pädagogische) Expertinnen stellen mehrere der Praktikerinnen *Vergleiche zur institutionellen Elementarpädagogik* her. So betrachten sich einige der Tagesmütter aufgrund ihrer niedrigeren formalen Qualifikation im Vergleich zu ausgebildeten Kindergartenpädagog_innen nicht bzw. nur eingeschränkt als Pädagoginnen bzw. (pädagogische) Expertinnen. Das trifft jedoch nicht auf alle der Praktikerinnen zu. Zudem scheint das heterogene Tätigkeitsfeld der Tageselternbetreuung in dieser Beziehung wichtig zu sein. So nehmen sich einige der interviewten Frauen auch deshalb nicht uneingeschränkt als pädagogische Expertinnen wahr, da sie - im Vergleich zu den Kindergartenpädagog_innen oder den Lehrer_innen - ein differenzierteres und in seinen Teilbereichen weniger professionalisiertes Aufgabengebiet abdecken müssen. Daneben ist zu beobachten, dass diese beiden angesprochenen Berufsgruppen von einigen der Praktikerinnen als Referenz in Bezug auf die Definition des eigenen professionellen Status herangezogen werden. Diesen erleben sie in der Folge wiederum als defizitär. Die meisten der Praktikerinnen stehen der Berufsbezeichnung Tagesmutter neutral gegenüber, was sie vorrangig dadurch begründen, in *ihrem Berufsalltag nicht unmittelbar mit dieser Bezeichnung konfrontiert* zu sein. Daneben wird die Bezeichnung Tagesmutter aber auch *als gesellschaftlich etabliert* beschrieben und deshalb akzeptiert. Ein allgemeiner Konsens besteht zwischen den Aussagen der Praktikerinnen in Bezug auf die erlebte Fremdwahrnehmung ihrer Arbeit und die wahrgenommene gesellschaftliche Wertschätzung. Während die Frauen vor allem davon erzählen, dass sie ihre berufliche Tätigkeit im Besonderen von den Eltern ihrer Tageskinder als wertgeschätzt erleben, erachten sie die *diesbezügliche gesellschaftliche Anerkennung als eher gering*. Vor diesem Hintergrund erleben sie den Anspruch an ihr Tätigkeitsfeld als sozial

unterschätzt und durch Vorurteile behaftet. Ähnliches erhoben auch Kaindl et al. (2010, 86). Nicht zuletzt stellen die interviewten Praktikerinnen in ihren diesbezüglichen Erzählungen wiederum Referenzen zur institutionellen Elementarpädagogik her, deren gesellschaftliche Anerkennung ebenfalls als eher schlecht beschrieben wird.

K4: Kompetenzprofil

Dieser Teil befasst sich nun mit *der Einschätzung von notwendigen berufstypischen Kenntnissen und Fähigkeiten* aus Sicht der Praktikerinnen. Diese Analyseeinheit ist wieder in zwei Unterkategorien geteilt. So bezieht sich *die Subkategorie K4a auf konkrete Wissensinhalte und Kenntnisse, wie sie im Rahmen von Ausbildungen oder ähnlichem erworben werden*, während sich *K4b mit den erforderlichen persönlichen Fähigkeiten* beschäftigt.

K4a: Berufstypische Wissensinhalte und Kenntnisse

Aus den Gesprächen mit den Praktikerinnen geht hervor, dass sie im Besonderen Kenntnisse aus *dem Bereich der Entwicklungspsychologie* als wichtig für ihre berufliche Tätigkeit verorten.

Hierzu führt die Befragte TM6 aus:

„Überhaupt, wenn gewisse Fragen kommen oder hin und her/ von der Entwicklung her, dann reden wir schon mehr von der Ausbildung her/ wie man das Kind so einstuft und sieht.“ (Transkript Interview_TM6; Z. 95ff.)

Eine ähnliche Perspektive teilt TM7. Sie sagt:

„Und so wie Entwicklungspsychologie oder Medienpädagogik und so/ das hat mir eigentlich ganz gut weitergeholfen.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 31ff.)

Darüber hinaus erachtet etwa die Befragte TM9 in zentraler Weise auch *musische Kenntnisse* als relevant, insofern die Tageseltern auch in der *vorschulischen Bildung und Erziehung* tätig sein können. Sie meint dazu:

„weil ich finde Vorschulkinder brauchen schon auch/ also wenn man da jetzt kein Musikinstrument spielt und jetzt auch nicht so viele Sachen da hat, dann ist das nicht so vielseitig/ ist es vielleicht nicht so toll.“ (Transkript Interview_TM9; Z. 575-578)

Den vergleichsweise größeren Raum in den Gesprächen mit den Praktikerinnen nehmen aber deren Bezüge auf die erforderlichen persönlichen Fähigkeiten von Tageseltern ein, wie die gegenständliche Analyse ergab. Darauf nimmt der nächste Abschnitt genauer Bezug.

K4b: Persönliche Fähigkeiten

In Bezug auf *die obligatorischen subjektiven Eigenschaften* herrscht unter den befragten Frauen ein großer Konsens. In ihren diesbezüglichen Aussagen verorten sie vor allem *Empathie, Flexibilität Geduld und die Freude an der Arbeit mit Kindern* als essentielle Eigenschaften von Tageseltern. Plakativ beschreibt dies TM2 folgendermaßen:

„Du brauchst Geduld. Geduld. Geduld. Nerven. Nerven. Nerven. Aaaahhh pffff. (...) Ja einfach Einfühlsamkeit. Herzlichkeit. Einfach alle diese netten Wörter brauchst du. Ohne dem kannst du es vergessen.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 91ff.)

Diese Position ergänzt die Befragte TM6 noch um die Notwendigkeit einer gewissen *psychischen Belastbarkeit*:

„Also ja, Wissen glaube ich/ du musst die Liebe zu den Kindern haben/ das Verständnis und die Geduld. Die Geduld ist einmal das Wichtigste. Dass dich nichts wirklich schnell aus der Ruhe bringt, wenn ein Kind mal zum Weinen anfängt/ dass du da nicht gleich die Krise kriegst. (lacht) Das schon.“ (Transkript Interview_TM6; Z. 121-124)

Auch *eine gute physische Konstitution* beschreiben einige der Praktikerinnen als hilfreich für den Beruf als Tagesmutter, was TM1 nachstehend so ausführt:

„[I]ch sage einmal, wobei es erfordert auch ein bisschen eine Sportlichkeit ... und man muss schon fit bleiben für diesen Beruf.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 212-214)

An anderer Stelle erachtet sie zudem noch eine *spezifische Selbstwirksamkeit* als wichtig, um als Tagesmutter tätig sein zu können. Notwendig sei ihr zufolge nämlich:

„[d]ann irgendwie so/ die persönliche Stärke. Dass sie sagen: Ich weiß, was ich kann/ dieses Selbstbewusstsein.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 418-419)

Bemerkenswert erscheint in Bezug auf die Analyseergebnisse, dass die interviewten Frauen den Fokus ihrer diesbezüglichen Ausführungen stark auf *die erforderlichen persönlichen Fähigkeiten von Praktiker_innen in der Tageselternbetreuung* legen. *Konkrete Wissensinhalte und Kenntnisse*, wie sie über spezifische Ausbildungen oder ähnliche Formate zu erwerben sind, werden nur marginal angesprochen. Übereinstimmungen in den Aussagen zu den dementsprechend *notwendigen Wissenskompetenzen* finden sich in den Bezügen der Interviewten auf die *fachlichen Kenntnisse aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie*. Diese werden häufig als hilfreich für den Beruf beschrieben und sind so auch im Kompetenzmodell (früh-)pädagogischer Fachkräfte von Anders (2012, 18) angeführt. Daneben seien auch *musische Kompetenzen* der Praktiker_innen von Vorteil in der Tageselternbetreuung. Im weiteren Sinne sind diese Wissensbereiche und Fertigkeiten als Teile *eines entsprechenden Professionswissens* auslegbar, welche mit Anders (ebd., 18) als Aspekte des *allgemeinen pädagogischen Wissens* sowie des *konkreten Fachwissens* verstanden werden könnten. Demgegenüber werden *die Anforderungen an die persönlichen Eigenschaften* der Praktiker_innen durch alle interviewten Frauen sehr ähnlich beschrieben. Dabei seien *Einfühlungsvermögen, Geduld, physische und psychische Belastbarkeit und die Freude an der Arbeit mit Kindern* essentiell für eine gelingende Berufsausübung. Das sind durchwegs Eigenschaften, die auch Nentwig-Gesemann et. al. (2011, 23) „zu den [dementsprechenden] Schlüsselkompetenzen“ von Elementarpädagog_innen zählen. Auch die Bedeutung von *Selbstregulatorischen Fähigkeiten*, wie sie Anders (2012, 24) in ihrem Kompetenzspektrum anführt, erachten viele der Praktikerinnen als bedeutend in ihrer Arbeit als Tagesmutter. Hierzu zählt die oftmals angesprochene *notwendige Gelassenheit* in der alltäglichen Arbeit.

K5: Bedeutung von Aus- und Fortbildung

Jetzt folgt die Auflistung der Ergebnisse rund um die Aussagen der interviewten Praktikerinnen im Hinblick auf *die Bedeutung ihrer Aus- und Fortbildungssituation*. Begonnen wird mit ihren Referenzen zu den absolvierten Ausbildungen bzw. Lehrgängen.

K5a: Relevanz der Ausbildung

Einerseits sehen viele der Praktikerinnen ihre absolvierte Ausbildung vor allem im Hinblick auf den Erwerb von *Kenntnissen rund um die rechtlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit* als hilfreich. Hierzu erzählt die Befragte TM2:

„Alleine die rechtlichen/ also man stellt sich hald schon viel darunter vor, was für rechtliche Aufgaben man hat, das erfährt man bei der Ausbildung.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 385f.)

Während in der vorangegangenen Analyseeinheit K4a im Besonderen *Wissensinhalte aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie* als relevant für die Arbeit der Praktikerinnen ermittelt werden konnten, beschreibt die Tagesmutter TM3 die Ausbildung auch in diesem Kontext als bedeutend für ihre Arbeit. Zudem geht sie auf *den Erwerb von praktischen Erfahrungen* im Rahmen des Lehrganges ein. Sie expliziert das so:

„Die Ausbildung war für mich schon SEHR hilfreich, weil ich eben schon aus einem ganz anderen Bereich gekommen bin. Natürlich kennt man schon die Verwandtschaft mit Kindern, aber so den Hintergrund/ so die Entwicklung oder auch die Kinderpsychologie und das Ganze/ also davon habe ich in meiner Ausbildung am meisten mitgekriegt. Was für mich in der ganzen Ausbildung am aller hilfreichsten war, waren eigentlich die Praktika, die ich gemacht habe/ die in der Kinderkrippe, im Kindergarten und bei einer Tagesmutter.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 98-103)

Andererseits lassen sich in den Aussagen der Praktikerinnen auch *Kritikpunkte an den Ausbildungen für Tageseltern* finden. So erachten viele der interviewten Frauen bestimmte Teile bzw. Lehrplaninhalte ihrer Ausbildungen als nicht *adäquat für ihre eigene Praxis bzw. die Praxis der Tageseltern im Allgemeinen*, da sie sich *nicht an den berufsalltäglichen Bedürfnissen orientieren* würden. Z. B. meint TM5:

„Also grundsätzlich die Ausbildung ist jetzt nicht so schlecht, nur viele Dinge sind überflüssig. [...] Aber ich brauche zum Beispiel in meinem Beruf keine Geschichte/ keinen so Hintergrund für Geschichte. Für mich wäre eher wichtig zum Beispiel, wie man RICHTIG Elterngespräche führt. [...] Wie gehe ich richtig um und wie frage ich richtig/ wie antworte ich richtig. Solche Dinge sind oft so fast ein bisschen zu kurz gekommen bei meiner Ausbildung.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 66-75)

Nun werden ausgewählte Textstellen präsentiert, in denen die Praktikerinnen *die Relevanz ihrer Fortbildungsmöglichkeiten* im Kontext ihrer Arbeit reflektieren.

K5b: Relevanz von Fortbildungen

Die meisten der interviewten Tagesmütter sehen die Fortbildungsveranstaltungen im Rahmen ihres Berufes zentral als *Möglichkeit zur Vernetzung mit Kolleginnen*. Die Befragte TM2 beschreibt das etwa so:

„Weil du bekommst auch immer so viel Input von den Kolleginnen oder wie die mit irgendwelchen Situationen umgehen oder oder was man sich auch einfach NICHT gefallen lassen muss.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 102-104)

Daneben finden sich in den Interviews auch spezifische Wünsche im Hinblick auf *die Inhalte der Angebote*. So äußert beispielsweise TM7 ihr Interesse an spezifischen Fortbildungsthemen.

Sie meint dazu:

„Ja, so Erlebnispädagogik, wäre für mir jetzt vielleicht hilfreich und Montessori ein bis drei Jahre wäre auch noch interessant.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 47f.)

Darüber hinaus führt die Befragte TM3 aus, dass sie sich vor dem Hintergrund ihrer spezifischen beruflichen Bedarfe auch *selbsttätig fortbildet*, indem sie expliziert:

„Also ich suche mir Themen aus, die gerade irgendwas betreffen, was in meiner Gruppe vorfällt. [...] Also eher meistens das, was bei mir gerade Thema ist/ also was gerade so der Fall ist und zu dem Thema (lacht) suche ich mir

da immer was raus/ wie man damit umgeht oder wie ich mir damit leichter tue und auch wie es für das Kind leichter ist, um die Situation einfach zu bewältigen.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 169-175)

Für viele der interviewten Frauen ist der absolvierte Lehrgang zur Tagesmutter ein essentieller Aspekt *der professionellen Etablierung ihrer beruflichen Tätigkeit*. Als hilfreich wird er dabei etwa in Bezug *auf die Vermittlung von rechtlichen und organisatorischen Vorgaben* wahrgenommen. An mehreren Stellen der Interviews finden sich auch *Referenzen zur Bedeutung der spezifischen Kenntnisse aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie*, die im Rahmen der Ausbildungen erlangt werden konnten.³⁸ Neben der Vermittlung von bestimmten Wissensinhalten, die von den Praktikerinnen als mehr oder weniger wichtig für die eigene Praxis beschrieben werden, wird *das regelmäßige Fortbildungsangebot vor allem als Medium zum Erfahrungsaustausch mit Kolleg_innen* genutzt und diesbezüglich als *sehr bedeutend für die eigene berufliche Tätigkeit* gesehen. In Rückbezug auf das Konzept des professionellen Selbst nach Bauer (1998; 2005) finden sich auch Referenzen in den Interviews, die darauf hinweisen, dass solche Fortbildungsanlässe durch einige der Praktikerinnen *in Eigeninitiative* generiert werden und somit nicht ausschließlich durch die gesetzlich geregelte Fortbildungspflicht wahrgenommen werden. Nicht zuletzt zeigt sich nach Bauer (1998, 355) eine entsprechende professionelle Haltung darin, „die eigene Unvollkommenheit wahrzunehmen und sie auf die äußeren Umstände zurückzuführen“ bzw. die letzteren in der Folge zu beseitigen. In dieser Beziehung thematisiert derselbe auch den Anspruch an professionelle Praktiker_innen in *einem aktiven Austausch mit den Kolleg_innen* zu stehen (ebd.). Die Ausführungen von Kaindl et al. (2010, 83), wonach „[d]ie interviewten Tagesmütter ... mit der aktuell angebotenen Aus- und Weiterbildung überaus zufrieden“ seien, lässt sich vor dem Hintergrund meiner Ergebnisse so nicht teilen. Viel mehr finden sich hierzu *sehr divergierende Aussagen*, wobei zumeist das *Fortbildungsangebot als verbesserungsbedürftig* beschrieben wird.

K6: Wahrnehmung und Gestaltung von Kooperationen und Arbeitsbündnissen in der beruflichen Praxis

Jetzt werden die Analyseergebnisse *der Kategorie K6* aufgelistet. Auch diese Einheit unterteilt sich in zwei Subkategorien. Begonnen wird mit der Vorstellung von *K6a*, die sich mit der Sicht der Praktikerinnen auf *ihre berufliche Zusammenarbeit mit Kolleg_innen und (anderen) Fachkräften* auseinandersetzt.

K6a: Wahrnehmung und Bedeutung von Kooperationen mit (anderen) Fachkräften

In ihrem beruflichen Alltag kooperieren mehrere der interviewten Frauen vor allem dann mit (anderen) Fachkräften, wenn es zu *(potentiell) problematischen Betreuungssituationen* kommt.

³⁸ vgl. dazu die Ergebnisinterpretation zu *K4: Kompetenzprofil*.

Besonderes wenn Kinder aus benachteiligten Familien durch die Praktikerinnen betreut werden, arbeiten die Tagesmütter *mit Fachkräften aus der Kinder- und Jugendwohlfahrt* zusammen. Vor dem Hintergrund der entsprechenden Lage in der Steiermark und im Speziellen in der Stadt Graz expliziert TM1 nämlich das Folgende:

„Falls man ein Kind betreut, das unter das Kinder- und Jugendhilfegesetz fällt, dann gibt es auch manchmal Vereinbarungen mit dem Jugendamt, wo die Tagesmutter dann kooperiert natürlich. Da hat sie oft dann eine Meldepflicht, wenn sie bald das Kind/ wenn sie diverse Beobachtungen macht.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 338-341)

Zusammenarbeiten würden die Tagesmütter dabei vor allem mit

„Sozialarbeitern. Da geht es dann wirklich um die Kinder/ also mit der Stadt Graz vom Sozialen Amt.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 387-388)

Auch TM8 erzählt von spezifischen Situationen, in denen sie als selbstständige Tagesmutter *mit dem lokalen Trägerverein in Kärnten* und *mit Fachkräften auf dem Gebiet der Frühförderung* zusammenarbeitet. Sie expliziert hierzu:

„Im Gegensatz dazu/ zum Beispiel, die AVS bietet eine Frühkindförderung an, also für Frühchen. Da habe ich schon auch zwei oder drei Kinder gehabt, wo ich auch wirklich mit der AVS [lokaler Trägerverein in Kärnten; Anm. E.G.] zusammengearbeitet [...]. Ich habe dann dementsprechend den Kontakt zwischen den Eltern und dieser Förderabteilung vom AVS hergestellt und mich dann natürlich auch mit denen, die die fördern/ mit den jeweiligen Fachkräften ausgetauscht.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 228-234)

Daraus ergeben sich für TM8 spezifische Kooperationen, von denen sie erzählt:

„Da habe ich teilweise auch mit Logopädinnen auch zusammengearbeitet. Mit Ergotherapeutinnen. Mit Familienintensivbetreuerinnen natürlich auch.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 240ff.)

Ein großer Konsens herrscht unter den interviewten Praktikerinnen vor allem im Hinblick auf *die Bedeutung der Vernetzung mit anderen Tageseltern*. Diese scheint besonders wichtig zu sein, da die Praktikerinnen in ihrem beruflichen Alltag *keine unmittelbare Möglichkeit einer kollegialen Zusammenarbeit* haben. Das beschreibt TM4 im Nachstehenden:

„Weil wenn wir uns ehrlich sind, mag man ja auch nicht immer beim Verein nachfragen, weil da kommt man sich ja auch ein bisschen blöd vor. Da denkt man sich: Na ich weiß nicht, ob ich jetzt da anrufen soll. Die glauben, ich weiß das nicht oder bin blöd oder irgendwie so etwas/ so Kleinigkeiten. [...] Es ist schon wichtig, dass man wen hat, gerade, weil man am Anfang so unsicher ist/ gerade was die Eltern betrifft. Das muss ich ganz ehrlich sagen. [...] Nein, das ist ganz wichtig, dass man wen hat. Ganz allein wäre es schwer.“ (Transkript Interview_TM4; Z. 320-329)

Dabei schaffen sich die befragten Tagesmütter die diesbezüglichen Möglichkeiten eines kollegialen Austausches oftmals in *Eigeninitiative*. Die Bedeutung eines persönlichen Engagements *von selbstständige Tageseltern bei der Anbahnung von kollegialen Kooperationen* zeigt sich nochmals deutlich in den Ausführungen von TM8:

„Ahm, wir haben in Kärnten ein Netzwerk aufgebaut unter den anderen selbstständigen Tagesmüttern eben, weil wir niemanden gehabt haben. [...] Im Endeffekt habe ich dann/ habe ich geschaut, dass ich die anderen selbstständigen Tagesmütter zumindest einen Teil davon zusammenziehe in eine Netzwerkgruppe und da tauschen wir uns untereinander aus und helfen uns auch gegenseitig. Sei es bei fachlichen Fragen, gesetzliche Fragen. Sei es für Neulinge, die dazukommen und sich selbstständig machen wollen und nicht wissen, wie sie anfangen sollen.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 170-180)

K6b: Wahrnehmung und Gestaltung von Arbeitsbündnissen mit den Eltern

Dieser Teil widmet sich jetzt der Ergebnisdarstellung zur Subkategorie *K6b: Wahrnehmung und Gestaltung von Arbeitsbündnissen mit den Eltern*. Aufgrund der charakteristischen Familiennähe der Tageselternbetreuung bemühen sich die befragten Frauen augenscheinlich im Rahmen ihrer Arbeit, *gleichrangige Arbeitsbündnisse mit den Eltern zu etablieren bzw. zu wahren*. Dies beschreibt z. B. die Interviewte TM3:

„Ich würde sagen, es ist unhierarchisch. Ich stelle mich eigentlich auf die Ebene der Eltern, weil ich bin weder besser noch sonst irgendetwas als die Eltern. Weil die Eltern sind die Experten für ihre Kinder und ich betreue ihre Kinder so gut, wie es mir möglich ist und schaue einfach, dass es ihnen bei mir gut geht. [...] Ich bin genauso Mensch wie sie und sehe mich da jetzt auch nicht/ weil ich da über Kinderpsychologie ein bisschen mehr weiß als sie. Dafür gibt es wieder zehn andere Bereiche, wo sie mich wieder belehren können.“ (Transkript Interview_TM3; 198-204)

Darüber hinaus erwähnt TM8 die *Wichtigkeit von funktionierenden Arbeitsbündnissen zwischen den Praktikerinnen und den Eltern für eine gelingende Betreuung*. Sie sagt in diesem Zusammenhang nämlich:

„Die Kinder werden in einen familiennahen Alltag eingebaut oder einbezogen und mir ist es auch wichtig, dass diese Dreiecksbeziehung zwischen Tagesmutter, Tageskind und Eltern/ dass das wirklich funktioniert. Wenn da irgendwo ein Wurm drinnen ist, dann wird der immer da sein, das habe ich selber schon ein paar Mal erlebt. Ich muss sagen, ich bin mittlerweile an einem Standpunkt, wo ich mir die Eltern sehr genau aussuche, weil die habe ich ja die Position, dass ich mir Gott sei Dank Eltern aussuchen kann. Was in einer Einrichtung zum Beispiel eher weniger die Regel ist.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 376-383)

Daran schließt die Position von TM9 an, die vor diesem Hintergrund das Folgende expliziert und dabei - ähnlich wie TM8 zuvor - *einen entscheidenden strukturellen Vorteil gegenüber den institutionellen Betreuungsformen hervorhebt*:

„Ein großer Pluspunkt ist auch im Unterschied zum Kindergarten, dass ich oft/ oder im Schnitt lehne ich zwölf Familien ab bis ich ein Kind nehme ... und ich muss wirklich nur Familien nehmen, die mir auf Anhieb sympathisch sind und ich ihnen auch. Dann funktioniert das einfach super und dann ist auch diese Zusammenarbeit auch eine ganz andere als im Kindergarten. Da hat man logischerweise immer Eltern, die einem nicht so sympathisch sind und wo man auch Probleme hat. [...] Aber das trifft jetzt auch nur auf Tagesmütter zu, die bald eine hohe Nachfrage haben.“ (Transkript Interview_TM9; Z. 149-159)

Ihren Status als Fachkraft legen die interviewten Praktikerinnen im Kontext dieser Arbeitsbündnisse unterschiedlich aus, wie die folgenden Aussagen zeigen. So erzählt etwa die Befragte TM1:

„Ja, also wir haben schon quasi den Anspruch und die Aufgabe als Experte dazustehen, weil wir sie auch beraten und wenn wir Beobachtungen machen, dass wir uns/ dass wir ihnen das auch mitteilen und von der Grundstimmung her, macht man das sehr persönlich. Es gibt bei mir Kolleginnen, die sind per Sie. Es gibt Kolleginnen, die sind per Du. [...] Manche fühlen sich besser, wenn sie das Sie behalten aus Höflichkeit/ einfach um eine Distanz zu wahren. Es ist beides legitim, denke ich mir, weil das wieder wirklich abhängig ist von der Person, vom Einzugsgebiet und vom Alter auch, also von dem her.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 458-465)

Hier gerät zudem in den Blick, dass die Praktikerinnen ihre Expertise oftmals aus *unterschiedlichen Perspektiven - nämlich aus der der ausgebildeten Tagesmutter und/oder aus jener der Mutter - generieren*. Im Hinblick auf die letztere Position meint etwa TM5:

„Ich glaube schon, dass man den einen Vorteil hat und ich höre das auch immer wieder von meinen Eltern, die eben die Kinder zu mir bringen und die dann fragen, ob ich selbst Kinder habe oder wie war das bei Ihnen. Da kann man ganz einfach mit ihnen mitreden.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 58-61)

Dass diese Auslegung durchaus fließend und flexibel im Arbeitsalltag gestaltet wird, zeigen illustrativ die Aussagen von TM8. Diese sagt vor diesem Hintergrund:

„Es kommt auf die Situation drauf an. [...] Es gibt Situationen, da musst du wirklich den Mutterbeitrag blöd gesagt einfach ausblenden und REIN die pädagogische Fachkraft rausholen und wirklich den emotionalen Teil zur Seite lassen. Es gibt aber auch Situationen, wo du hingehen kannst und sagen kannst und sagen kannst: Liebe Mama schau her, ich bin selber Mutter und bei meinem Kind war das so und so und deswegen würde ich dir jetzt als Mutter raten, probiere es einmal so und so. Ich unterscheide das schon und ich sage da auch wirklich: Wenn ich dir jetzt aus pädagogischer Sicht einen Rat geben soll, dann sag ich dir das und wenn ich wirklich was von Mama zu Mama sagen soll, dann würde ich dir das so sagen.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 406-414)

In den Interviews mit den Praktikerinnen lässt sich erkennen, dass Kooperationen mit anderen Fachkräften oder Kolleg_innen *nicht zur alltäglichen Berufspraxis von Tageseltern* gehören. In der Regel sind die Praktikerinnen völlig autonom im eigenen Haushalt tätig. Aus dem Großteil

der analysierten Gespräche geht hervor, dass die Tagesmütter viel mehr denn mit externen Fachkräften zusammenarbeiten, wenn *etwaige Schwierigkeiten in der eigenen Praxis oder im Lebens- und Entwicklungskontext der Tageskinder* vorliegen. An zentraler Stelle wird in den Interviews *die Zusammenarbeit mit Expert_innen aus dem Feld der Kinder- und Jugendhilfe* thematisiert. Dabei können diese Kooperationen verschiedenen Zwecken dienen. Einerseits können die Praktikerinnen selbst *berufliche Unterstützung* im Rahmen einer solchen Zusammenarbeit erfahren. Andererseits können diese Kooperationen auch in Form einer *Arbeitsteilung zwischen den Fachkräften aus der Jugendwohlfahrt und den Tagesmüttern* etabliert werden, in deren Rahmen die Praktikerinnen Kinder aus benachteiligten Familien betreuen und dabei spezifische Aufgaben übernehmen. In diesen Kontexten arbeiten die Praktikerinnen vor allem mit *Sozialarbeiter_innen* zusammen. Daneben wird auch die Kooperation mit Fachkräften aus dem Feld *der Frühförderung* angesprochen. Außerdem lassen die Analyseergebnisse darauf schließen, dass vor allem *die Kooperation mit anderen Tageseltern als überaus wichtig für die eigene berufliche Tätigkeit* gesehen wird. Obwohl viele der Praktikerinnen explizieren, dass sie sich durch ihre Trägerorganisationen gut unterstützt fühlen, wird *der direkte Kontakt und der regelmäßige Austausch mit Berufskolleg_innen bewusst initiiert*. Begründet wird das durch *die gleichrangige Ebene* auf der sich Kolleg_innen austauschen können. Eine der Tagesmütter gründete vor diesem Hintergrund beispielsweise *ein Netzwerk für selbstständige Tagesmütter in Kärnten*. Im Hinblick auf die Bedeutung einer solchen Vernetzung erwähnen die Praktikerinnen *die Möglichkeit Ratschläge einzuholen oder Erfahrungen auszutauschen*. Sehr wichtig scheint den Praktikerinnen auch die Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Tageskinder zu sein. Ihre diesbezüglichen Erläuterungen nehmen in den Interviews den vergleichsweise größten Raum ein. In dieser Beziehung können die Ausführungen von Kerl-Wienecke et al. (2013, 67) durchaus Bestätigung finden, welchen zufolge der „Zusammenarbeit mit Eltern speziell in der Kindertagespflege ein[...] besondere[n] Stellenwert“ zukommt. Alle Praktikerinnen halten fest, dass die Arbeitsbündnisse mit den Eltern *die (potentiell) bedeutendsten Schwierigkeiten in der Arbeit als Tagesmutter* mit sich bringen. Zum überwiegenden Teil würden sich die Frauen darum bemühen, *die Zusammenarbeit mit den Eltern auf Augenhöhe* zu gestalten. Es werden jedoch auch Situationen angeführt, in denen die Tagesmütter *als Expertinnen* auftreten. Die dafür benötigten Ressourcen generieren sie dann einerseits aus den in Aus- und Fortbildungen *erworbenen Wissensinhalten und Kenntnissen*. Andererseits wird u. U. auch auf *die persönlichen Erfahrungen als Mutter* zurückgegriffen. Die letztgenannten werden augenscheinlich im Besonderen *als Grundlage für eine Vertrauens- und Gesprächsbasis mit den Müttern der Tageskinder* herangezogen.

Grundsätzlich ist aus den meisten Interviews herauszulesen, dass es in der Tätigkeit der Praktikerinnen zu keinerlei „Statusdifferenzierung und damit ... zu einer Hierarchisierung - zwischen Laien und ExpertInnen - kommt“ (Cloos et al. 2018, 54). Der Frage Wulfekühlers (2013, 57), wie *eine ausbalancierte Zusammenarbeit zwischen (pädagogischen) Expert_innen und Eltern* etabliert werden könnte, weichen viele der interviewten Frauen in ihrer Praxis aus. Denn einerseits nehmen sich einige der Praktikerinnen selbst *nicht bzw. nicht uneingeschränkt als Expertinnen wahr* und rekurrieren aus diesem Grund keinen spezifischen Status für sich³⁹. Andererseits beugen manche der Tagesmütter *den etwaigen Problemlagen in diesem Zusammenhang bewusst vor*. So wird in den Interviews immer wieder angesprochen, dass die Praktikerinnen mittelbar einen vergleichsweise großen *Einfluss auf die Gestaltung der entsprechenden Arbeitsbündnisse* haben. So explizieren einige der Frauen, dass sie nach Möglichkeit nur solchen Familien einen Betreuungsplatz anbieten, bei denen sie den Eindruck haben, dass *die Wünsche und Ansprüche der Eltern mit ihren persönlichen Vorstellungen kongruent* sind. Das wird auch als ein entscheidender Vorteil gegenüber der Arbeit in institutionellen Betreuungskontexten angesprochen und findet sich in ähnlicher Weise bereits bei Kaindl et al. (2010, 78f.).

K7: Relevanz von Geschlechterbildern und -rollen

Jetzt folgt die Präsentation der Ergebnisse, die im Zusammenhang mit der *Bedeutung von Weiblichkeit und Mutterschaft* für die professionelle Tätigkeit der Praktikerinnen erhoben wurden.

K7a: Bedeutung spezifischer Vorstellungen von weiblichen Geschlechterbildern und der Mutterrolle

Im Allgemeinen werden die *eigenen Erfahrungen als Mutter* von den interviewten Frauen als *zusätzliche Ressource für die Bewältigung der beruflichen Aufgaben* als Tagesmutter betrachtet. Hierzu sagt etwa die Interviewte TM1:

„Natürlich ist die Selbsterfahrung von Vorteil. Weil ich mir denke, natürlich wenn man selber Mutter ist, dann hat man einmal das Gefühl, wie das ist als Mutter, wieviel Ängste man mitträgt, wieviel Sorge man um sein Kind hat und und und. Das kommt uns natürlich zugute.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 182-185)

Die *essentielle Voraussetzung* für die berufliche Tätigkeit als Tagesmutter ist die eigene Mutterschaft jedoch nicht, wie die Ausführungen von TM4 in diesem Zusammenhang beispielhaft zeigen:

„Das klingt vielleicht blöd, aber nur weil man Mama ist, macht man nicht automatisch alles richtig.“ (Transkript Interview_TM4, Z. 116f.)

Für einige der befragten Frauen ist die Arbeit als Tagesmutter jedoch *stark mit Mutterschaft bzw. Mütterlichkeit* assoziiert. Dazu findet sich illustrativ die Position der interviewten Frau TM6, welche meint:

³⁹ vgl. dazu die Interpretationen zu K3: *Wahrnehmung als (pädagogische) Expertin*.

„Als Tagesmutter bist du viel mehr integriert bei den Kindern, weil die sich auch mehr zu dir kuscheln, dann ist das mehr wie deine eigenen Kinder die Tageskinder, weil du sie doch acht Stunden bei dir hast und doch gerade nur am Tag drei Kinder hast.“ (Transkript Interview_TM6; Z. 20ff.)

Demgegenüber steht die Selbstwahrnehmung von TM5:

„Wir unternehmen sehr viel, wir basteln viel und wir singen und das ist mir schon wichtig, dass die Kinder mich nicht nur als (lacht) zweite Mama sehen. (Transkript Interview_TM5; Z. 22ff.)

Auch die befragte Frau TM7 drückt dies ganz klar folgendermaßen aus:

„Und ich bin kein Mutterersatz.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 62)

Ebenso sind die *Betreuung und Begleitung der eigenen Kinder bzw. die Vereinbarkeit von Familie und Beruf* ein bedeutender Vorteil, den die Arbeit als Tagesmutter für einige der Praktikerinnen mit sich bringt. Das drückt TM1 aus ihrer Perspektive als Regionalleiterin so aus:

„Oder manche wollen nicht mehr zurück in den Kindergarten, weil sie sagen mit diesen Wechseldienstzeiten/ sie wissen einfach nicht, wie sie es vereinbaren sollen/ wie diese Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist für uns hald ein Geschenk. Dass man sagt, man ist immer präsent. Man ist Tagesmutter, man kann einmal seine Familie grundversorgen und alles gut unter einen Hut bringen.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 41-45)

Letztendlich sehen die Befragten den *hohen Frauenanteil* in ihrem Beruf jedoch vor allem durch die *gesellschaftlich verankerten Klischees und die äußeren Rahmenbedingungen ihrer Arbeit* bedingt. Dazu äußert sich etwa die Interviewte TM8:

„Ich würde sagen, dass es ein klischeebefahreter Beruf ist.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 341f.)

Damit eng verbunden, stellen sich die Ergebnisse der Analyse zur Subkategorie *K7b* dar, die sich auf die *Bedeutung von männlichen Rollenbildern* im Kontext der Tageselternbetreuung bezieht.

K7b: Bedeutung spezifischer Vorstellungen von männlichen Geschlechterbildern

Ein Großteil der befragten Frauen sieht den marginalen Männeranteil im Berufsfeld der Tageselternbetreuung vor allem durch die *prekären Arbeitsverhältnisse und die vergleichsweise niedrige Entlohnung* begründet. Dazu führt TM1 aus:

„Aber ich weiß von den Männern her, dass die einfach sagen: Nein, um das Geld gehen sie nicht arbeiten. Das ist so der Tenor auch.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 554-555)

Das denkt auch die interviewte Frau TM3. Als entscheidend erachtet sie hierbei nämlich

„[a]lso definitiv das Einkommen. Weil ein Mann mit dem Einkommen, der vielleicht eine Familie und eine Frau hat und diese Frau auch noch Teilzeit arbeitet, also die würden es definitiv finanziell sehr schwer haben.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 153ff.)

Dieser Ansatz wird durch die Perspektive von TM4 ergänzt, die dazu noch das Folgende anführt:

„Ich mache ja nicht nur die Kinder, ich versuche den Haushalt nebenbei auch zu machen und ich weiß nicht, ob ein Mann das so alles auf die Reihe kriegen würde oder das machen würde. Ich kann es nicht beurteilen. Ich kenne keinen Mann, der sich das so antun würde, sagen wir mal so. Keine Ahnung.“ (Transkript Interview_TM4; Z. 379-382)

Das diese Umstände auch für die *potentiellen männlichen Berufsanwärter bzw. -interessenten* problematisch sein könnten, zeigen auch die folgenden Perspektiven. Vor diesem Hintergrund reflektiert beispielsweise TM8 die gängigen Rollenklischees folgendermaßen:

„(lacht) Ja, das ist eine schwierige Frage. Ich weiß leider nicht, warum das so negativ behaftet ist. [...] Ich glaube, das liegt wirklich viel an der Vermarktung und es ist hald leider auch so, dass sowohl die Politik als auch die Herren und Damen der vorherigen Generationen da noch so ein festgefahrenes Bild haben, dass es schwierig ist für Männer als Kleinkindpädagogen fußfassen zu können. Weil männliche Lehrer gibt es ja zu Hauf, das ist ja interessant/ aber Kindergärtner und Krabbelstubenkleinkinderzieher, Tagesväter sind ja bei uns eher die Ausnahme.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 324-339)

Auch *die starke Präsenz der Mutterrolle* in der Kinderbetreuung mache Männern die Arbeit in der frühen Bildung und Erziehung schwer, wie TM7 meint:

„Ja, ich glaube einfach, wegen der Mutterrolle/ dass sich das die Männer weniger zutrauen.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 51f.)

Grundsätzlich betrachten viele der Praktikerinnen *ihre persönlichen Mutterschaftserfahrung als eine hilfreiche zusätzliche Ressource* für die Arbeit als Tagesmutter, aber nicht als die *obligatorische Voraussetzung* dafür. Auch *das Motiv der Tagesmutter als Ersatzmutter* wird in den Interviews mehrmals angesprochen, jedoch *kontrovers diskutiert*. So sehen sich einige der Praktikerinnen als eine Art der Ersatzmutter. Das ist scheinbar der Fall, wenn sehr junge Kinder von den betroffenen Frauen betreut werden. Eine solche Perspektive findet sich bereits in den historischen Ursprüngen des Berufes, wie es die einleitend explizierten Ausführungen von Lehr (1974, XI) zeigen konnten. Gleichzeitig lassen sich auch gegensätzliche Positionen in den Interviews finden. So unterscheiden einige Praktikerinnen ihre Arbeit explizit von einer Art der Ersatzmutterschaft. Dabei gehen die interviewten Frauen in ähnlicher Weise vor, wie nicht zuletzt Oevermann (2017/1996; 141) *das (professionelle) pädagogische Handeln von der sozialisatorischen Praxis in der Familie abgrenzt*. Die interviewte TM5 erzählt in diesem Zusammenhang etwa, dass sie gezielte Aktivitäten - vor allem musische Angebote - in ihrer Arbeit mit den Kindern plant und durchführt, damit sie gerade nicht als Mutterersatz von den Tageskindern gesehen werde. Eine große Einigkeit besteht zwischen den Praktikerinnen im Hinblick auf *die Bedeutung ihrer Arbeit für die eigene Mutterrolle*. Die *gute Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf* steht hier an zentraler Stelle der diesbezüglichen Ausführungen. Aus den Interviews lässt sich zudem der Eindruck ableiten, dass *die eigene Mutterschaft bzw. die Betreuung der eigenen Kinder zum Bruch in der bisherigen Berufsbiographie* der Praktikerinnen führte, welcher in der Folge mit *der beruflichen Neu- bzw. Umorientierung* einherging. Ein Konsens besteht in den Erzählungen der Praktikerinnen auch dahingehend, dass der Beruf der Tagesmutter *als sehr klischeebehaftet erlebt* wird. Dadurch erklären die interviewten Tagesmütter auch den hohen Frauenanteil im eigenen Praxisfeld. Vor diesem Hintergrund erachten es einige der Praktikerinnen als sehr schwierig für die männlichen Berufskollegen, in der Tagesbetreuung Fuß zu fassen. Gleichzeitig finden sich keine Referenzen in den Interviews, wonach Männer hierzu weniger geeignet seien. Diese Problematik wird schon von Rabe-Kleberg (2017/1996, 284) erwähnt. Hier stellen viele der Praktikerinnen wiederum *Referenzen zum Feld der institutionellen Elementarpädagogik* her, wo sich die Situation nicht wesentlich anders darstellen würde. Oftmals diskutiert werden in dieser Beziehung *die tendenziell prekären Arbeitsverhältnisse*, in deren Kontext zumeist Frauen

den Beruf der Tagesmutter ausüben. So sieht der Großteil der Praktikerinnen die niedrige Männerquote durch die vergleichsweise *geringe Entlohnung* und *die potentielle Mehrfachbelastung* begründet. Die Letztere resultiere aus dem Anspruch an die Tagesmutter, ihre *berufliche Tätigkeit mit der Haushaltsführung sowie der Versorgung der eigenen Familie* zu verbinden. Es sind demnach vor allem die gesellschaftlichen Umstände, aus denen der hohe Frauenanteil in der Tageselternbetreuung erklärbar wird.

K8: Bedeutung der Rahmenbedingungen professionellen Handelns

Nun folgt die Vorstellung der Ergebnisse der *Kategorie K8*, die sich damit befasst, welche Effekte die *äußeren Rahmenbedingungen auf das professionelle Handeln* der Praktikerinnen haben. Begonnen wird dabei mit der Ergebnisdarstellung zu *K8a: Effekte politischer und organisatorischer Vorgaben*.

K8a: Effekte politischer und organisatorischer Vorgaben

In Bezug auf die *Bedeutung der elementpädagogischen Grundlagendokumente in ihrer Praxis* finden sich *heterogene Perspektiven* unter den befragten Frauen. So führt die Interviewte TM1 beispielsweise aus:

„Aber das ist eben jetzt unsere Basis auch. Da gibt es eben diese vier pädagogischen Grundlagendokumente, an die wir uns halten müssen und uns danach richten müssen und die einhalten müssen. Diesen Bildungsrahmenplan, ... der ist ja bundesweit.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 278-281)

Ganz anders stellt sich die Situation für die Tagesmutter TM7 dar, welche sagt:

„Also vom Bildungsrahmen sind wir ganz weit weg. Das ist gar nicht wie Kindergarten oder so. Wir können das ganz frei gestalten, aber natürlich müssen wir der physischen, psychischen und pflegerischen Erziehung nachkommen. Aber wir müssen keine Schleifen machen oder sonst etwas. (lacht) Ja.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 4-7)

Die *externen Qualitätskontrollen* beziehen sich augenscheinlich vor allem auf *die strukturellen Rahmenbedingungen* der Tageselternbetreuung und weniger auf die *inhaltliche Ausrichtung* derselben, wie aus den Interviews hervorgeht. Exemplarisch können hierfür die Ausführungen von TM8 herangezogen. Sie sagt:

„Also es ist schon so, dass ich auch vom Land kontrolliert werden kann jederzeit. Ich habe auch schon einmal so eine Kontrolle gehabt vom Land, aber die kommen nur wirklich und schauen, ob zum Beispiel die Steckdosenicherungen da sind, ist die Kindersicherheit gegeben, ist beim Spielplatz irgendetwas/ habe ich wirklich nur die Kinder, die angemeldet sind oder habe ich irgendwelche Kinder, die nicht dazugehören/ passen die Unterlagen, dass die Tagesmutter auch wirklich das Kinderstipendiumsgeld auch weitergeleitet hat. (...) Solche Sachen/ also das prüft das Land.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 145-151)

Werden in den konkreten Fällen Kinder *im Rahmen des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres* betreut, gestalten sich *die dementsprechenden Kontrollen* wiederum etwas anders, wie sich den Ausführungen von TM9 entnehmen lässt:

„Da kommt die Kindergarteninspektorin zu mir und spricht dann auch eine Empfehlung aus, ob das Kind das Vorschuljahr hier macht oder nicht. Und ich muss über den Bildungsplan die verschiedenen Bildungsbereiche machen, die es gibt/ eine Zusammenfassung schreiben, sowohl die Theorie als auch in der praktischen Umsetzung, was ich da mache/ also da durchaus eine Art Planung. Das muss ich vorher einmal abgeben, bevor das Vorschuljahr beginnt mit dieser Bewilligungsding und dann muss ich ungefähr ein halbes Jahr später rückblickend nochmal eine Zusammenfassung der praktischen Sachen schreiben, die ich da gemacht habe.“ (Transkript Interview_TM9; Z. 67-73)

Demgegenüber stehen die Explikationen von TM1, die hierzu *die niederschwelligen äußeren Auflagen in Bezug auf die unmittelbare pädagogische Arbeit in der Tageselternbetreuung* anspricht:

„Und auch von/ ich sage jetzt einmal Qualitätssicherung/ also persönlich finde ich unsere Qualität top, aber hald von diesen/ im Kindergarten mit den Beobachtungsbögen und Dokumentationen und und und da haben wir keine Auflagen noch und ich bin sehr froh darüber, weil wir sehr intuitiv arbeiten können.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 116-119)

Auf freiwilliger Basis führen einige Praktikerinnen - wie beispielsweise TM3 - jedoch sehr wohl solche *Dokumentationen*. Die Angesprochene erzählt dazu:

„Das einzige was ich mir von der Kinderkrippe übernommen habe, ist diese Dokumentationen über die Kinder. Weil es einem selbst auch viel bringt und auch wenn mit einem Kind ein spezieller Fall dann auftritt, dass man eben schon bisschen mitgeschrieben hat, weil man merkt sich ja einfach nicht alles/ dass man da auf etwas zurückgreifen kann, wenn man mit den Eltern ein Gespräch führt. [...] Also solche Dokumentationen führe ich schon.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 139-147)

Für TM2 stellt es sich schwierig dar, als selbstständige Tagesmutter berufliche Unterstützung zu erfahren. Sie erzählt:

„Das mit der Unterstützung ist immer so eine Sache. Weißt eh, du bist selbstständig und wenn du Unterstützung möchtest, kann es gleich sein, dass sie dir schon dreinreden, sodass du dir denkst/ Hätte ich nur nix gesagt. Ich meine, wo ich mir mehr Unterstützung erwarten würde, wäre vom Jugendamt oder überhaupt vom Land.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 105-108)

Da sie selbst Regionalleiterin ist, äußert sie sich die interviewte Frau TM1 auch zu ihrem *Erleben der organisationskulturellen Rahmenbedingungen innerhalb ihres Trägervereins*:

„Wir sind kei/ wir haben keine hierarchische Struktur. Wir kommunizieren sehr auf einer Ebene.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 357f.)

In ihrer beruflichen Praxis *gut unterstützt* erlebt sich z. B. TM5, wenn sie Folgendes erzählt:

„Aber natürlich kann es auch mal passieren, aber ich habe hald immer die Firma bei mir im Hintergrund. Wenn ich irgendetwas brauche oder es wäre etwas oder ein ganz gravierendes Thema, dann glaube ich, wäre es schon der Chef, der da auch miteingreift.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 135-139)

Potentiell schwierig gestaltet sich die Unterstützung von Trägervereinen und -organisationen scheinbar eher im Hinblick auf *die Vermittlung von Tageskindern*. Dazu erzählt TM4 beispielhaft:

„Bei meinen drei Tageskindern, da habe ich nur eins über den Verein und zwei habe ich selber gefunden über Werbung über Facebook. Sonst hätte ich nur ein Tageskind über den Verein. Mit Werbung hast hald die Hoffnung, dass es geteilt wird und es jemand zufällig liest, der eine Tagesmutter braucht. Und das Glück habe ich zwei Mal gehabt. (Transkript Interview_TM4; Z. 350-355)

Die Ergebnisse der Analyse ergeben in diesem Zusammenhang, dass hier eine *spezifische Eigeninitiative der Praktikerinnen bzw. das aktive Werben um Tageskinder* durchaus wichtig ist. Nun folgt die Auflistung relevanter Textpassagen im Kontext *der Analyseeinheit K8b*, die sich mit *der Bedeutung der (infra-)strukturellen Rahmenbedingungen* in der Tageselternbetreuung auseinandersetzen.

K8b: Effekte (infra-)struktureller Rahmenbedingungen

Als relevanten Umstand ihrer Arbeit erachten die befragten Frauen zunächst einmal grundlegend die *geografische Lage ihres Wohnortes*. Die interviewte Frau TM6 sieht das etwa so:

„Ja, ich habe Kolleginnen, die in Graz sind und die haben gesagt, sie haben überhaupt keine Probleme mit Kindern. Die sind oft zwei bis drei Jahre schon ausgebucht/ anders als am Land. (Transkript Interview_TM6; Z. 250f.)

Aber auch in anderen Kontexten ist die geografische Lage für die Arbeit als Tagesmutter von Bedeutung, wie sich z. B. aus der Erzählung von TM8 in Bezug auf ihre berufliche *Selbstständigkeit* ableiten lässt. Sie sagt dazu nämlich:

„Für mich war es nie Thema, dass ich mich bei einer/ also es gibt eben in Kärnten nur die AVS als Träger. Für mich war das aber nie Thema, schon allein aus dem Grund, weil wo ich aus der Ausbildung herausgekommen bin, hat es in meinem Gebietssprengel keinen freien Platz bei der AVS gegeben. Also ich habe mich schon aus Prinzip nicht bei ihnen beworben, weil ich gewusst habe, dass der Sprengel voll ist.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 60-64)

Darüber hinaus stellt möglicherweise auch die räumliche Nähe zu den institutionellen *Betreuungseinrichtungen* einen entscheidenden Aspekt für die berufliche Praxis der interviewten Tagesmütter dar. Dies zeigt sich exemplarisch in den Ausführungen von TM3, die dazu erzählt:

„Ob sie sich Tagesmütter leisten können, das ist die andere Frage, weil eben die Einrichtungen von den Gemeinden natürlich immer mehr und mehr werden. Und das natürlich eine sehr große Konkurrenz für uns ist, weil sie auch einfach günstiger sind.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 226ff.)

Diese Konkurrenz ergibt sich auch für TM1, die daraus auch *den professionellen Status der Tageselternbetreuung* mitgeprägt sieht:

„[W]ir sind quasi immer so ein bisschen Lückenfüller auch. Das stimmt auch. Das nehme ich so wahr und das ist Fakt, weil die Eltern melden an an an und wenn sie hald nichts finden, dann kommen sie zu den Tagesmüttern.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 114-116)

Andererseits erlauben die strukturellen Rahmenbedingungen, wie der niedrige Betreuungsschlüssel und die flexiblen Betreuungszeiten, die Gewährleistung *einer tendenziell besseren pädagogischen Strukturqualität als in einer institutionellen Betreuungseinrichtung*.

Hierzu meint TM1:

„Aber das Setting ist das Ausschlaggebende. Also wirklich, dass ich sage, da geht mir mein Herz auf. Ich kann trödeln mit den Kindern. Ich kann einmal zwei Stunden ein Buch lesen, weil es gibt Kinder die hören Buch für Buch.“ (Transkript Interview_TM1; 77-79)

Dass die strukturellen Rahmenbedingungen in der Tagesbetreuung jedoch nicht nur den Kindern zugutekommen, sondern auch von den Tageseltern selbst positiv erlebt werden, zeigt TM3:

„Also die Einteilung des Tages kann ich mir wirklich so einrichten, wie es UNS passt. Und ich muss Schema F nicht durchziehen, so wie in einer Kinderkrippe, wo es eben leider so ist. Und ich muss auf KEINE Kolleginnen Rücksicht nehmen (lacht).“ (Transkript Interview_TM3; Z. 243ff.)

Vor diesem Hintergrund lässt sich die institutionelle Kinderbetreuung nicht ausschließlich als starke Konkurrenz für die Tageselternbetreuung denken. Vielmehr stellt sich die Tageselternbetreuung u. U. *als präferierte Alternative* zu einer Einrichtung dar. Die Interviewte TM9 konkretisiert ihren Standpunkt hierzu:

„Und was ich auch wahnsinnig wichtig finde ... ist, dass die Tagesmütter natürlich auch Kinder betreuen, die entweder mit dem Herz Probleme haben oder noch massivere Behinderungen und die da sehr gut aufgehoben sind. Sofern sie jetzt nicht richtige Sonderkindergartenpädagoginnen den ganzen Tag benötigen, ist das sicher eine ganz tolle Möglichkeit. Aber es gibt Tagesmütter, die hauptsächlich Sozialfälle nehmen.“ (Transkript Interview_TM9; Z. 292-297)

Die strukturellen Gegebenheiten wirken sich letztlich auch auf *die berufliche Autonomie* - im Sinne einer spezifischen Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit - auf Seiten der Praktikerinnen aus. Dies expliziert z. B. TM6:

„Ja, also es ist ... für mich nicht so schlecht, weil bei der Tagesmutter bist du zuhause in deinen eigenen vier Wänden und hast dort auch relativ selbstständig arbeiten können.“ (Transkript Interview_TM6; Z. 27f.)

Durch ihre aktuelle Tätigkeit als Kinderbetreuerin in einer Einrichtung kann dieselbe auch ihre diesbezüglichen Erfahrungen mit ihrer früheren Arbeit als Tagesmutter vergleichen. Hierzu resümiert sie:

„Als Tagesmutter habe ich schon mehr, mehr Auftrag/ mehr Arbeitsaufträge mit den Kindern, die jetzt im Kindergarten die Pädagogin übernimmt. Und da bin ich wirklich nur die, die herrichtet, die Kinder holt, und das alles/ und schaut, dass die Kinder ruhig sind und zuhören und als Tagesmutter, da machst du alles selber. Da musst du auch schauen, wenn du dann kochst, dass du sie auch beschäftigst, dass sie nicht nur sitzen und zuschauen.“ (Transkript Interview_TM6; Z. 100-104)

Auch in anderen Kontexten scheinen die speziellen Gegebenheiten der Tageselternbetreuung Einfluss auf die unmittelbare berufliche Praxis der Frauen zu nehmen. Dies führt die Befragte TM8 genauer aus:

„Es gibt auch Eltern die spezifisch zu mir kommen und die sagen/ bei uns in Kärnten ist es so, dass wir sehr viele Tagesmütter haben, die verschiedene Schwerpunkte haben. Da gibt es eine mit Reggio-Pädagogik, eine die geht eher Richtung Montessori, die eine hat eine industriezuckerfreie Ernährung, die nächste hat überhaupt einen Bauernhof. [...] Ich habe meinen Schwerpunkt auf tierische Intervention und Musik.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 496-501)

K8c: Finanzielle Umstände

Dieser Abschnitt fasst nun relevante Ergebnisse im Kontext *der Subkategorie K8c: Finanzielle Umstände* zusammen. Erwähnenswert sind für mehrere der Praktikerinnen zunächst *die finanziellen Investitionen*, die eine notwendige Voraussetzung für ihre Arbeit als Tagesmutter waren. Hierzu führt TM3 aus:

„Mir hat das 4.000 Euro damals gekostet bevor ich als Tagesmutter überhaupt starten habe können. [...] Aber wir haben damals/ also wir haben in der ganzen Wohnung die Steckdosen austauschen müssen und (...) ja. Aber ich habe gesagt: Okay, das nehme ich in Kauf.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 32-36)

Dazu fügt sich exemplarisch die Aussage von TM1, die meint:

„Wir bieten ja den ganzen/ unseren Raum an. Und auch das sämtliche Spielmaterial, das kauft uns ja keiner, das ist unser privates Zeug.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 126ff.)

Grundsätzlich stellt sich die wirtschaftliche Situation der befragten Tagesmütter *als prekär und mitunter instabil* dar, obgleich der Verdienst sehr unterschiedlich ausfallen kann. Dazu meint TM2 beispielsweise:

„Wenn der Anspruch da ist, dann kannst du wirklich auch ein gutes Geld machen. Du kannst dich sozialversichern, du kannst dich pensionsversichern, du kannst dir dann auch wirklich eine gute Pension wahrscheinlich mal rausholen.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 21ff.)

Hier ist wiederum *die Eigeninitiative der Tageseltern* wichtig, wie dazu etwa die Befragte TM3 expliziert:

„Aber ich muss halt natürlich schauen, dass ich von den Kindern her große Verträge bekomme mit vielen Stunden, damit ich eben ein entsprechendes Einkommen habe, damit ich auch über die Runden komme. Also das ist definitiv oft schon ein bisschen ein Druck, der auf einem lastet. Vor allem jetzt, wo der Herbst wiedergekommen ist, habe ich nicht gewusst, kriege ich genug große Verträge, die viele Stunden bringen. Wenn man jetzt nur kleine Verträge hat, kommt man bestimmt nicht über die Runden finanziell.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 42-48)

Vor diesem Hintergrund artikuliert TM6 ihre spezifischen Vorstellungen, um die ökonomische Ausgangslage der Tageseltern in diesem Kontext nachhaltig zu verbessern. Sie wünscht sich *mehr finanzielle Unterstützung*

„[v]on der Politik und vom Träger und ich denke mir, es wäre noch positiver, wenn vielleicht mehrere das machen würden, weil es dann auch einen Fixgehalt geben würde für die Tagesmütter/ dass sie nicht so abhängig von den Verträgen sind, was sie dann verdienen. (Transkript Interview_TM6; Z. 229ff.)

Sie selbst musste aufgrund der unsicheren finanziellen Lage *ihre Tätigkeit als Tagesmutter aufgeben*. Diese Situation beschreibt sie im Folgenden:

„Ich habe nämlich damals ein Fünfzehn-Stunden-Kind und ein Dreißig-Stunden-Kind und ein Zwanzig-Stunden-Kind gehabt und da habe ich relativ gut verdient. Aber natürlich/ wenn dir ein Dreißig-Stunden-Kind wegfällt, dann verdienst schon um einiges weniger und da kann es schon sein, dass du 150 bis 200 Euro weniger verdienst dann.“
(Transkript Interview_TM6; Z. 234-237)

Vor diesem Hintergrund erzählt die Befragte TM8, dass die Arbeit als Tagesmutter oftmals *zum Nebenverdienst* betrieben wird. Sie sagt:

„Also ganz ehrlich, bei uns in Kärnten, ohne Unterstützung von einem Partner/ also wenn du wirklich nur ein Einkommen hast und nur als selbstständige Tagesmutter das Einkommen hättest/ in Kärnten würdest du das sehr schwer bis gar nicht schaffen. Also es gibt eine einzige Tagesmutter in Kärnten, die selbstständig ist und die wirklich keinen Partner hat, und die kämpft regelmäßig ums Überleben.“ (Transkript Interview_TM8; Z. 74-78)

Dagegen bestreiten z. B. TM3 und TM9 ihren Lebensunterhalt ausschließlich durch ihr Einkommen als Tagesmutter. Letztere erwähnt hierbei *die Vorteile einer Anstellung gegenüber der Freiberuflichkeit* aus ihrer Sicht:

„Erst wo ich gemerkt habe: Okay, ich wechsele nicht mehr, habe ich mich dann anstellen lassen und das ist natürlich toll, weil ich Weihnachts- und Urlaubsgeld wieder habe, das ist mir schon abgegangen muss ich sagen.“ (Transkript Interview_TM9; Z. 25ff.)

Darüber hinaus müssen die Tageseltern jedoch mit einer vergleichsweise geringen finanziellen Unterstützung durch die Trägerorganisationen kalkulieren. Dazu erzählt die befragte Frau TM7:

„Also Taschengeld kriegen wir einmalig 30 Euro für ein Jahr. Und Sonstiges kriegen wir eigentlich keine Unterstützung, das müssen wir von den Eltern einfordern, wo es noch nie ein Problem gegeben hat. Wenn wir nach Innsbruck in den Zoo fahren, da brauchen wir so und so viel Eintritt und vielleicht noch ein Eis dazu und dann geht es wieder so.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 173-176)

Zusammenfassend erscheinen den Praktikerinnen die von Viernickel (2017) explizierten Rahmenbedingungen professionellen pädagogischen Handelns in der elementaren Bildung und Erziehung auch in ihrer Praxis als Tagesmütter wichtig. Demgegenüber finden *die infrastrukturellen Rahmenbedingungen*, die in den Interviews häufig thematisiert werden, in Viernickels (ebd.) Ausführungen aber keine Erwähnung. Außerdem ist zu beobachten, dass sich *in Bezug auf den Einsatz der elementarpädagogischen Grundlagendokumente sehr heterogene Zugänge unter den Praktikerinnen* finden lassen. Während einige der interviewten Tagesmütter diesen Leitfäden eine spezifische Relevanz für ihre Arbeit zuschreiben, finden sich in gleichem Maß auch Ausführungen, denen zufolge die entsprechenden Dokumente keine Bedeutung in der eigenen Praxis haben. In Bezug auf die allfälligen Kontrollen wird deutlich, dass sich diese zumeist auf die strukturellen Rahmenbedingungen, wie die Kindersicherheit der Wohnräume oder ähnliches beziehen. Demgegenüber scheint *die unmittelbare pädagogische Arbeit mit den Kindern von solchen Maßnahmen zur Qualitätssicherung* weniger stark betroffen zu sein. Die dementsprechenden Kontrollen würden eher dann durchgeführt werden, wenn es zu Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten käme. Die von Tietze et al. (2015) konzipierte *Kindertagespflege-Skala (TAS-R)* als Maßnahme zur (empirischen) Feststellung von spezifischen Qualitätsstandards in der Tageselternbetreuung wird von den Praktikerinnen in

den Interviews nicht erwähnt. Die angestellten Tagesmütter explizieren, dass sie sich von ihren Trägerorganisation bei Bedarf gut unterstützt fühlen, wenngleich sie erwähnen, dass sie ihre Arbeit sehr selbstständig durchführen. Dies scheint ein Indiz dafür zu sein, dass die Praktikerinnen *die organisatorischen und organisationskulturellen Rahmenbedingungen ihrer beruflichen Tätigkeit größtenteils als positiv erleben*. Zu diesen Ergebnissen kommen bereits Kaindl et al. (2010, 82f.). In Bezug auf *die Vermittlung von Tageskindern* scheint die Unterstützung durch die Trägerinstitutionen *jedoch nicht immer im notwendigen Maße vorhanden* zu sein. Denn einige der Praktikerinnen sprechen hier an, dass sie selbst gefordert seien, über *die sozialen Medien um Kinder >zu werben<* bzw. *ihre Arbeit auf verschiedenen Kanälen einer breiteren Öffentlichkeit zu präsentieren*. Auch dieser Umstand findet schon bei Kaindl et al. (2010, 84f.) seine Erwähnung. In den Explikationen der interviewten Frauen wird auch deutlich, dass viele ob der geringen Vorgaben von außen im Hinblick auf ihre unmittelbare pädagogische Arbeit *in Eigeninitiative Dokumentationen oder Beobachtungsprotokolle* anfertigen. Damit scheint eine Art von „neuen Anspruchssteigerungen“ an die Praktikerinnen beobachtbar zu sein, die Helpers und Tippelt (2011, 281) mit den entsprechenden Professionalisierungsentwicklungen verbinden. Diese Erwartungen werden zum Großteil aber *von den Praktikerinnen selbst an die eigene Arbeit gestellt*. Die Mehrheit der interviewten Frauen verortet vor allem *die geografische Lage des eigenen Wohnortes* als eine bedeutende infrastrukturelle Rahmenbedingung ihrer Arbeit. So sei es *in den städtischen Gebieten Österreichs* ob des größeren Bedarfs an Betreuungsplätzen einfacher als Tagesmutter zu arbeiten. Dieser Umstand ermögliche zudem *eine adäquate Gruppengruppenzusammenstellung* durch die Tagesmutter, wie einige der Praktikerinnen ansprechen. Als ein wichtiger Aspekt wird hierbei *auch die etwaige räumliche Nähe zu institutionellen Betreuungseinrichtungen* expliziert. Die Letzteren haben augenscheinlich besonders dann Einfluss auf die Arbeit der Praktikerinnen, wenn *sie diese als konkurrierende Betreuungsangebote* wahrnehmen. Je ausgedehnter die Öffnungszeiten solcher Institutionen - auch im Hinblick auf die Ferienzeiten - seien, desto weniger würde eine vergleichsweise teurere Tageselternbetreuung in Anspruch genommen werden. Das scheint in der Folge auch Auswirkungen auf *den professionellen Status der Tageselternbetreuung* zu haben, wie eine der Praktikerinnen meint. Ihr zufolge fungiere diese Betreuungsform in solchen Kontexten nämlich als eine Art „Lückenfüller“ (Transkript Interview_TM1; Z. 114), weil sie vorrangig dann zum Einsatz käme, wenn an den öffentlichen Einrichtungen keine ausreichenden Betreuungsplätze zur Verfügung stünden. Diese Perspektive ist jedoch nicht die einzig denkbare Möglichkeit, wie sich *das Verhältnis von Tageselternbetreuung und institutioneller Kinderbetreuung* bestimmen lässt. So sprechen

einige der Praktikerinnen zum wiederholten Mal *die tendenziell bessere pädagogische Strukturqualität der Tageselternbetreuung* gegenüber jener in Betreuungseinrichtungen an. Viele Eltern würden sich bewusst für Tageseltern entscheiden. Das gelte besonders für die Betreuung von sehr jungen Kindern sowie von Kindern mit spezifischen Beeinträchtigungen oder mit Schwierigkeiten im Sozialverhalten, wie aus den Interviews hervorgeht. Vor diesem Hintergrund präsentiert sich die Tageselternbetreuung als *eine präferierte Alternative* gegenüber den institutionellen Formen der Kinderbetreuung. Die angesprochenen infrastrukturellen Rahmenbedingungen wirken sich mitunter auch *auf die individuelle Ausgestaltung der unmittelbaren Praxis von Tagesmüttern* aus. Ob ihrer wesentlichen Verantwortung für die eigene Arbeit zu werben und ihrer großen Autonomie im Rahmen ihrer Berufsausübung, richten einige der Praktikerinnen ihre Arbeit *nach spezifischen Schwerpunkten* aus. Das sei eine gängige Praxis in der Tageselternbetreuung. Erwähnenswert erscheint hier zudem, dass eine der interviewten Frauen den direkten Vergleich zwischen der Arbeit als Tagesmutter und jener als Kinderbetreuerin ziehen kann. Sie streicht dabei besonders die vergleichsweise *größere Handlungsautonomie in der Arbeit als Tagesmutter* heraus, während sie als Kinderbetreuerin aktuell eher *assistierende Tätigkeiten* durchführe. Nicht zuletzt zählt Viernickel (2017, 39) „die Zuerkennung ... [einer spezifischen] Handlungsautonomie und Eigenverantwortung zu den Indikatoren von Professionalisierung“. Im Besonderen scheinen aber *die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen eine professionelle Konzeption der Tageselternbetreuung* und damit auch *die diesbezügliche Selbstwahrnehmung der Praktikerinnen negativ* zu beeinflussen. Die prekäre ökonomische Situation, in welcher sich die Praxis der Tagesmütter u. U. vollzieht, zeigt sich vor allem *durch die starke Abhängigkeit des Verdienstes von den einzelnen Betreuungsverträgen und durch die als niedrig wahrgenommene Entlohnung*. Werden Betreuungsplätze unvorhergesehen frei oder können nicht vermittelt werden, bedeute dies nicht selten das berufliche Ende für Tageseltern, wie eine der Praktikerinnen aus ihrer eigenen Erfahrung erzählt. Vor diesem Hintergrund nutzen nicht wenige der Praktikerinnen ihre Arbeit als Tagesmutter *als Zuverdienstquelle zum Familieneinkommen*, welches hauptsächlich vom Partner eingebracht wird. In dieser Beziehung stützen sich meine Erkenntnisse auf jene, die bereits vor zehn Jahren von Kaindl et al. (2010, 84f.) erhoben wurden.

K9: Zukünftige Entwicklung

In dieser Kategorie *K9* werden nun die Analyseergebnisse zusammengefasst, die sich einerseits auf *die Explikationen der interviewten Frauen hinsichtlich ihrer Wünsche und Erwartungen an ihre berufliche Zukunft* beziehen. Andererseits werden auch die Aussagen in Bezug auf *eine*

allgemeine Prognose der Praktikerinnen im Hinblick auf mögliche Entwicklungen der Tageselternbetreuung in Österreich analysiert. Deshalb teilt sich diese Einheit im Folgenden wiederum in zwei Subkategorien.

K9a: Persönliche Zukunftsvorstellungen

Im Hinblick auf *ihre berufliche Zukunft* explizieren einige der Praktikerinnen *die fehlenden Aufstiegs- bzw. Veränderungsmöglichkeiten im Rahmen ihrer Arbeit als Tagesmutter*. Dazu erzählt z. B. TM3:

„Und für mich beruflich, als Tagesmutter/ es gibt keine Position, wo ich da jetzt aufsteigen kann, da ist einfach nichts mehr. (lacht) Es gibt keine Doktor-Tagesmutter. [...] Aber es gibt in unserem Beruf eigentlich keine Aufstiegschancen.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 226-231)

Auch der *berufliche Wechsel in die institutionelle Kinderbetreuung* wird durch manche der interviewten Tagesmütter als mögliche Zukunftsaussicht angesprochen. Das illustrieren die Aussagen von TM4, welche erzählt:

„Aber ich habe extra diese Kombiausbildung gemacht eben Kindergartenhelferin auch, weil ich sage, wenn es einmal so ist und ich will daheim nicht mehr über Spielsachen fliegen, dann kann ich ja noch immer in einen Kindergarten gehen. Oder als Tagesmutter in einer Einrichtung oder/ deswegen mache ich Tagesmutter und wenn es sich einmal ergibt in einem Kindergarten, dann kann ich ja noch immer wechseln. Aber ich werde definitiv bei den Kindern bleiben. Das ist so Meines.“ (Transkript Interview_TM4; Z. 252-257)

Keine der interviewten Frauen betrachtet die Arbeit als Tagesmutter als *eine Übergangsbeschäftigung*, um nach einer etwaigen Betreuung der eigenen Kinder wieder in den Ursprungsberuf zurückzukehren. Hierzu erzählt z. B. die Tagesmutter TM5:

„Also momentan schaut es schon so aus, dass ich vorhabe, das bis zur Pension zu machen. (lacht) Natürlich mit Weiterbildungen/ ich weiß nicht, was in zehn Jahren ist. Keine Ahnung. [...]. Aber vom Beruf her, möchte ich das schon so weiterführen bis ich in Pension dann gehe.“ (Transkript Interview_TM5; Z. 265-270)

K9b: Allgemeine Prognose

Die Prognosen der befragten Frauen in Bezug auf *die allgemeinen Entwicklungen der Tageselternbetreuung in Österreich* fallen unterschiedlich aus. Einerseits wird *die Konkurrenz durch günstigere institutionelle Betreuungsformen* angesprochen. Hierzu äußert sich TM2 im Folgenden so:

„Na schau, soweit wie das ausschaut, wird die öffentliche Kinderbetreuung zeitmäßig immer mehr ausgebaut. Und je schneller sie ausgebaut wird, desto weniger wird es Tagesmütter brauchen.“ (Transkript Interview_TM2; Z. 69ff.)

Demgegenüber steht die Position von TM3:

„Zukunft hat der Beruf definitiv, ja. Solange es Kinder geben wird/ solange sich Familien Kinder leisten können.“ (Transkript Interview_TM3; Z. 223f.)

Vor diesem Hintergrund überwiegen die eher positiv konnotierten Perspektiven der Praktikerinnen. Als großes Potential dieser Betreuungsform wird zum Großteil wieder die tendenziell *gute pädagogische Strukturqualität* angeführt. Dazu sagt TM1:

„Viele Eltern wählen und wollen bewusst Tagesmütter und wie gesagt, es ist der Bedarf sehr groß und ich glaube nicht. Und es wäre einfach schade, wenn es diese Form nicht mehr geben würde.“ (Transkript Interview_TM1; Z. 123-125)

Die *essentielle Bedeutung der Tageselternbetreuung für die Kinderbetreuungslandschaft in Österreich*, welche als Garant für die Zukunft betrachtet wird, definiert TM7 nachstehend so:

„Wir füllen da eher die Marktlücke, finde ich.“ (Transkript Interview_TM7; Z. 196)

Im Hinblick auf die eigenen beruflichen Zukunftswünsche der Praktikerinnen zeigt sich, dass keine der Damen die aktuelle Tätigkeit als Tagesmutter *als Übergangsberuf* sieht. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen auch Kaindl et al. (2010, 75) in ihrer Studie. Vielmehr planen alle, auch zukünftig in der Kinderbetreuung tätig zu sein bzw. *ihren aktuellen Beruf bis zum Ruhestand* auszuüben. Einige der befragten Frauen sprechen *die fehlenden beruflichen Aufstiegs- bzw. Umorientierungsmöglichkeiten* in der Tageselternbetreuung an. In manchen Fällen stellt der *Wechsel in eine institutionelle Kinderbetreuungseinrichtung* aber eine mögliche berufliche Alternative dar, was vor allem durch die kombinierte Ausbildung von Kinderbetreuer_innen und Tageseltern begründet zu sein scheint. Die meisten der interviewten Damen stellen der Tagesbetreuung in Österreich im Allgemeinen *eine optimistische Prognose* aus. Dies sei wiederum der *prinzipiell guten pädagogischen Strukturqualität* dieser Betreuungsform geschuldet. Eine der interviewten Praktikerinnen meint in diesem Kontext, dass die Kinderbetreuung durch Tageseltern hier eine „Marktlücke“ (Transkript Interview_TM7; Z. 196) in der österreichischen Betreuungslandschaft schließe. Ich lasse diese Arbeit nun mit einem Fazit enden. Dazu setze ich mich im Folgenden einerseits damit auseinander, welche Konsequenzen sich auf Basis der nun vorgestellten Interpretationen *für die Konstruktion eines professionellen Selbstbildes der Praktikerinnen* ergeben könnten. Andererseits formuliere ich einige Thesen, die sich *auf potentielle Entwicklungen in der Tageselternbetreuung* beziehen wollen.

16. Resümee IV: Abschluss und Ausblick

In Bezug auf *die Konstitution eines professionellen Selbstbildes der Praktikerinnen* erscheint zuallererst ihre bewusste Wahl der Ausbildung zur Tagesmutter wegen *des niederschweligen Charakters der einschlägigen Lehrgänge* wichtig. Gleichzeitig ist die Selbstwahrnehmung der Praktikerinnen als Expertinnen stark mit ihrer (formalen) Qualifikation verbunden. In dieser Beziehung entsteht der Eindruck, dass die Art und der Umfang der absolvierten einschlägigen Ausbildungen (nach wie vor) ein essentielles Kriterium dafür sind, inwieweit sich *die Praktikerinnen in der Tageselternbetreuung selbst als (pädagogische) Expertinnen wahrnehmen*. Hier stellen die interviewten Frauen wiederholt Vergleiche zur formalen Qualifikation von Kindergartenpädagog_innen her und erleben ihren Expertinnen-Status von daher nicht selten als defizitär. Vor diesem Hintergrund vollzieht sich die Konstitution eines professionellen Selbstbildes der Tagesmütter nahezu dilemmatisch. Daneben ist der Wunsch nach einer beruflichen Veränderung hinter der Freude an der Arbeit mit Kindern augenscheinlich das grundlegende Motiv, weshalb viele der Praktikerinnen die Arbeit als Tagesmutter aufnahmen. In diesem Punkt unterscheiden sich die vorliegenden Ergebnisse

zentral von denen, die Kaindl et al. (2010, 71) erhoben, welche die eigene Mutterschaft der Praktikerinnen jedenfalls als „Ausgangspunkt Tagesmutter zu werden“ betrachten. Von seiner ursprünglichen Form scheint der Beruf der Tagesmutter heute zunehmend entfernt zu sein, insofern er nicht (mehr) *als eine berufliche Übergangslösung* während der *hauptsächlichen Betreuung der eigenen Kinder* betrachtet wird. Gleichzeitig ist die professionelle Selbstwahrnehmung der interviewten Frauen eng mit *der individuellen Definition ihres beruflichen Aufgabengebietes* verbunden. Werden sehr junge Kinder durch die Praktikerinnen betreut, so stellen einige der Frauen wiederum *starke Assoziationen ihrer Arbeit zu einer Art der Ersatzmutterschaft* her. Da sich die Tätigkeit der Tagesmütter in diesem Kontext vor allem auf *betreuende und pflegerische Aufgaben* bezieht, wird die *eigene berufliche Rolle als demensprechend weniger professionell* erlebt. Hier ziehen die interviewten Praktikerinnen selbst immer wieder *Vergleiche zu den institutionellen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen*. In der Folge bewerten sie die eigene berufliche Tätigkeit vor allem dann als professionell, wenn sie vorrangig auch Aufgaben übernehmen, die ebenso in *der Praxis von Kindergarten oder Schule* zu verorten sind. Dazu zählen z.B. die Unterstützung der Tageskinder beim Lernen oder die Planung und Durchführung von spezifischen freizeitpädagogischen oder musisch-künstlerischen Angeboten sowie eine Betreuung im Rahmen des verpflichtenden letzten Kindergartenjahres. In diesem Zusammenhang wird auch den pädagogischen Grundlagendokumenten eine unterschiedlich starke Relevanz in der beruflichen Praxis der Praktikerinnen zugeschrieben. Dieser Denkansatz lässt sich in seinen Grundzügen auf Helsper (2012, 577) zurückführen, welcher die schwierige Ausgangslage der pädagogischen Professionalisierungsprozesse u. a. durch *die Vielfalt der einzelnen pädagogischen Praxisfelder* begründet, die ihrerseits unterschiedlich weit professionalisiert seien. Die professionelle Selbstwahrnehmung der Tagesmütter als (pädagogische) Expertinnen ist vor diesem Hintergrund *sehr differenziert*, weil ihr *berufliches Aufgabenfeld in der Tagesbetreuung so heterogen* ist. Demgegenüber ist jedoch auch ein *spezifisches berufliches (Selbst-)Bewusstsein* der Praktikerinnen zu beobachten. Dieses tritt vor allem dann zum Vorschein, wenn die Frauen den hohen, aber gesellschaftlich unterschätzten Anspruch thematisieren, welchen ihre Arbeit an sie stellt. Auch hier werden Vergleiche zur Praxis der institutionellen Elementarpädagogik hergestellt, deren soziale Wertschätzung ebenfalls als eher niedrig wahrgenommen wird. Ähnliche Gegenüberstellungen werden in Bezug auf den hohen Frauenanteil in der Tagesbetreuung gezogen. Wie in der institutionellen Elementarpädagogik ist der geringe Anteil an männlichen Praktikern den interviewten Frauen zufolge eher auf die äußeren Umstände bzw. die sozialen Klischees zurückzuführen. Vor diesem Hintergrund verorten die Praktikerinnen

ein dementsprechendes *essentialistisches Verständnis von Geschlecht*, wie es etwa Baar et al. (2019, 33) im Kontext von pädagogischer Professionalisierung problematisieren, nach wie vor in der Gesellschaft. Sie selbst kritisieren diese Perspektive in den Interviews stark. In dieser Beziehung könnte wohl einzig eine zunehmende Professionalisierung des Care-Bereiches im Allgemeinen und eine damit verbundene „Entmystifizierung personenbezogener Tätigkeiten in einem traditionell weiblich konnotierten Berufsbereich“ (Friese 2010, 64) diesen sozialen Klischees entgegenwirken. Herrenbrück (2012, 4) führt diesen Zusammenhang folgendermaßen aus:

„Professionelle pädagogische Arbeit können sowohl Frauen als auch Männer leisten. Man qualifiziert oder disqualifiziert sich nicht durch sein Geschlecht. Entscheidend sind die persönliche Eignung, das Fachwissen und die Fähigkeit, das Wissen in die Tat umzusetzen“.

In Bezug auf die Konstitution eines professionellen Selbstbildes der Praktikerinnen ist vor diesem Hintergrund deren starke Fokussierung auf die beruflich geforderten *persönlichen Fähigkeiten* zu erwähnen. Die Eigenschaften, die die interviewten Frauen in diesem Zusammenhang anführen, lassen sich *ebenso in den (früh-)pädagogischen Kompetenzmodellen* von Anders (2012) und Nentwig-Gesemann et al. (2011) finden. Vor diesem Hintergrund können sie jedenfalls nicht als „Jedermannsqualifikationen“ (Heidenreich 1999, 43) betrachtet werden. Vielmehr drückt sich darin die angesprochene Professionalisierungstendenz in der Tageselternbetreuung aus. Als ein wichtiger Aspekt der eigenen Arbeit sehen die Praktikerinnen zudem *die Weiterbildungen*. Sie beschreiben die diesbezüglichen Fortbildungsmöglichkeiten nämlich nicht nur als Anlässe zur Erweiterung ihrer beruflichen Kenntnisse. Vielmehr betrachten sie diese auch als *ein wesentliches Medium für den Erfahrungsaustausch mit Kolleg_innen*. In diesem Kontext ergeben sich spezifische Implikationen für das professionelle Selbstbild der Praktikerinnen. Einerseits stellen die einschlägigen Kompetenzmodelle für (früh-)pädagogische Fachkräfte von Anders (2012, 25) und von Nentwig-Gesemann et al. (2011, 21) *die Kooperationsfähigkeit und -bereitschaft* als eine essentielle Fähigkeit von Professionellen dar, die somit auch den interviewten Frauen unterstellt werden kann. In diesem Hinblick explizieren Nentwig-Gesemann et al. (ebd.) auch eine *notwendige Ressourcenorientierung von Praktiker_innen*. Darunter fällt in zentraler Weise die aktive Vernetzungstätigkeit der interviewten Frauen. Nicht zuletzt findet sich dieser Aspekt auch im Konzept des *Professionellen Selbst* von Bauer (1998, 355). Andererseits beschreibt Balluseck (2017, 15) *die Etablierung von beruflichen Kooperationen zwischen verschiedenen Fachkräften* als ein zentrales Merkmal der entsprechenden Professionalisierungsentwicklungen in der elementaren Bildung und Erziehung. Diese Prozesse berühren auch die Tagesbetreuung. Besonders in den Kontexten, wo die Praktikerinnen im Rahmen von spezifischen

Interventionsmaßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe Kinder aus benachteiligten Familien betreuen. Wie aus den Interviews hervorgeht, übernehmen die Tagesmütter in dieser Beziehung spezifische (sozialpädagogische) Aufgaben und sind damit ein aktiver Teil der entsprechenden Kooperationen. Die tendenziell *bessere pädagogische Strukturqualität der Tageselternbetreuung* gegenüber jener in institutionellen elementarpädagogischen Betreuungseinrichtungen stellt einen *wesentlichen Aspekt in Bezug auf die professionelle Selbstwahrnehmung der Praktikerinnen* dar. Nicht zuletzt wird die überwiegend positive Prognose für die Tageselternbetreuung als Berufsfeld in zentraler Weise durch ebendiese begründet. In diesem Zusammenhang sind überdies Tendenzen erkennbar, welche an Combe und Helpers (2017/1996, 11) einleitende Ausführungen erinnern. Ihnen zufolge beherrschen Angehörige einer (klassischen) Profession „als eine Art Praktikerelite ein Marktsegment“ (ebd.), welches als sozial relevant gilt. Auch wenn die Herausbildung klassischer Professionen heute von einigen Forscher_innen als überholt betrachtet wird⁴⁰, lassen sich die hier explizierten Professionalisierungsprozesse im Hinblick auf die gesellschaftliche Etablierung eines spezifischen Berufsfeldes durchaus auch im Feld der österreichischen Tageselternbetreuung finden. In den Interviews mit den Praktikerinnen zeigt sich der prominente Ansatz, *die eigene berufliche Tätigkeit als strukturell bessere Betreuungsform gegenüber der Krippe oder des Kindergartens zu präsentieren und zu >vermarkten<*. Einer der interviewten Frauen zufolge würden die Tageseltern durch diese flexible und individualisierte Form der Betreuung „eine Marktlücke“ (Transkript Interview_TM7; 196) in der österreichischen Betreuungslandschaft bedienen. An dieser Stelle schließt die hier unternommene empirische Analyse an die resümierenden Gedanken des theoretischen Teiles⁴¹ dieser Arbeit an. Auch hier konnte gezeigt werden, dass sich *in der starken Fokussierung auf die pädagogische Strukturqualität der Tageselternbetreuung* spezifische Aspekte ihrer Professionalisierung zeigen. Vor diesem Hintergrund ist auch *die öffentliche Repräsentation* der eigenen Arbeit wichtig. Die Notwendigkeit einer solchen ist augenscheinlich dem Umstand geschuldet, dass die interviewten Frauen zum Großteil selbst um die Tageskinder >werben< müssen und hierbei nur eine geringe Unterstützung von den Trägerorganisationen erleben. In dieser Beziehung ist auch eine spezifische Ausdifferenzierung des Praxisfeldes der Tageselternbetreuung zu beobachten. Viele der Praktikerinnen setzen in ihrer Arbeit bestimmte Schwerpunkte, die von einer sonderpädagogischen Orientierung bis zu kreativ-musischen Angeboten reichen. Vor diesem Hintergrund schreiben die Praktikerinnen *den infrastrukturellen Rahmenbedingungen* ihres

⁴⁰ vgl. dazu Terhart 2011.

⁴¹ vgl. dazu Kapitel 13: *Pädagogische Professionalisierung in der Tageselternbetreuung*.

beruflichen Handelns eine besondere Relevanz zu. Dabei sind die geografische Lage des Wohnortes und eine räumliche Nähe zu institutionellen Kinderbetreuungseinrichtungen die wesentlichsten Aspekte. Das professionelle Erleben der eigenen Arbeit und die individuelle Ausgestaltung derselben durch die interviewten Frauen werden augenscheinlich von diesen Umständen geprägt. In dieser Beziehung hat die explizierte Wahrnehmung von institutionellen Betreuungseinrichtungen als eine Art der Konkurrenz für die Tageselternbetreuung Einfluss auf das professionelle Erleben des eigenen Berufes durch die Praktikerinnen. Hier wird die eigene Arbeit etwa als „Lückenfüller“ (vgl. dazu Transkript Interview_TM1; Z. 114) gesehen. Nicht zuletzt kann für den österreichischen Kontext festgehalten werden, dass die *Praxis der Tageseltern stärker von (pädagogischen) Professionalisierungsprozessen geprägt* ist als die *der Kinderbetreuer_innen*. Obwohl beide Tätigkeiten *formal dieselbe Qualifikation* voraussetzen, unterliegt die Tageselternbetreuung einem höheren (professionellen) „Anspruch“ (vgl. dazu Helsper/ Tippelt 2011, 281). Während die Arbeit der Kinderbetreuer_innen hauptsächlich *assistierend* ist, streichen alle der interviewten Praktikerinnen *die autonome Arbeitsweise und die große Eigenverantwortung* ihres Berufes heraus. In dieser Beziehung zählt Viernickel (2017, 39) eine solche „Handlungsautonomie und Eigenverantwortung [von Praktiker_innen] zu den Indikatoren von Professionalisierung“. Damit zeigt sich eine *spezielle Diskrepanz zwischen den beruflichen Anforderungen und der Ausbildungssituation von Tageseltern* in Österreich. Betrachtet man mit Viernickel (2017, 39) auch *die ökonomischen Rahmenbedingungen* als Aspekte eines professionellen (elementar-)pädagogischen Handelns, so kann die Tagesbetreuung hier keine wesentlichen Professionalisierungstendenzen aufweisen. In vielen Fällen stellt sich die Arbeitssituation der Praktikerinnen in wirtschaftlicher Hinsicht prekär dar. Hier fungiert *der Verdienst als Tagesmutter* nicht selten *als ein Zuverdienst*, während das Einkommen des Partners die finanzielle Haupteinnahmequelle ist. Demgegenüber müssten sich die Professionalisierungsprozesse in zentraler Weise auf die Etablierung von „angemessene[n] Rahmenbedingungen“ (Wildgruber/ Becker-Stoll 2011, 76) richten. Vor diesem Hintergrund lässt sich festhalten, dass die Tagesbetreuung im österreichischen Kontext in dieser Beziehung einen wesentlichen Professionalisierungsbedarf aufweist, wenn *den Bedürfnissen der in diesem Feld tätigen Praktikerinnen* entsprochen werden soll. Schließlich planen alle der interviewten Frauen *ihre berufliche Zukunft in der Tageselternbetreuung*. Auf die schwierigen ökonomischen Verhältnisse, vor deren Hintergrund viele Praktikerinnen tätig sind, weisen schon Kaindl et al. (2010, 84f.) hin. Die Verbesserung der äußeren Rahmenbedingungen professionellen pädagogischen Handelns sollten sich im Kontext der Tageselternbetreuung ebenso auf *das diesbezügliche Fortbildungsangebot* richten.

Nicht zuletzt beziehen sich die zentralen Kritikpunkte der interviewten Frauen auf *die Inhalte* der einschlägigen Veranstaltungen, welche oft nicht ihren beruflichen Bedürfnissen entsprechen würden. Während alle Landesgesetzte in dieser Beziehung eine spezifische Weiterbildungspflicht im Hinblick auf *den Umfang der entsprechenden Maßnahmen* regeln, finden sich in Bezug auf *deren Ausgestaltung keine näheren Bestimmungen*⁴². Vor allem dort, wo die Tageselternbetreuung als präferierte Alternative zur institutionellen Kinderbetreuung fungiert, sollten die dementsprechenden Maßnahmen nachgeschärft werden. In diesen Kontext könnte es sinnvoll sein, wenn die diesbezüglichen Fortbildungsangebote den beruflichen Alltag der Frauen stärker widerspiegeln und sich z. B. auf *Elternarbeit* sowie *Krisenintervention* und ähnliche Inhalte fokussieren. Als Vorbild könnten hier diejenigen Landesgesetze dienen, welche *spezifische Zusatzausbildungen* für die Tageseltern vorsehen, wenn sie Kinder mit Beeinträchtigung betreuen⁴³. Dabei sollten sich die möglichen Adaptionen jedoch vor allem auf das Fortbildungsangebot richten. Durch frei wählbare Module in den Weiterbildungsmaßnahmen kann nämlich besser auf *die äußerst differenzierte Praxis in der Tageselternbetreuung* eingegangen werden. So bleibt außerdem *der niederschwellige Charakter der initialen Ausbildungslehrgänge* gewahrt. Diesem ist es nämlich nach wie vor geschuldet, dass sich die Praktikerinnen meist auf dem zweiten Bildungsweg beruflich verwirklichen können und den Beruf als Tagesmutter augenscheinlich mit einem *sehr hohen persönlichen Engagement* ausüben.

⁴² vgl. dazu Kapitel 12.2.3.: *Bundesländerspezifische Rahmenbedingungen der Tageselternbetreuung*.

⁴³ vgl. ebd..

17. Literaturverzeichnis

- Aktion Tagesmütter OÖ (2020): Kinderbetreuung. Online unter: [<https://www.tagesmuetter-ooe.org/aktion-tagesmuetter-ooe/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Aktion Tagesmütter/-väter Tirol (2020a): Ausbildung. Online unter: [<https://www.atmtv.at/Beruf-Tagesmutter/Ausbildung/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Aktion Tagesmütter/-väter Tirol (2020b): Tagesmütter/-väter. Online unter: [<https://www.atmtv.at/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Anders, Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Expertise zum Gutachten in der Frühpädagogik. In: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.), Aktionsrat Bildung. Eigenverlag: München.
- Ausbildungskompass des Arbeitsmarktservice Österreich (2020): Online unter: [<https://www.ausbildungskompass.at/suche/>] (letzter Stand: 15. 03. 2020).
- AVS: Arbeitervereinigung der Sozialhilfe Kärntens (2020): Tagesmütter. Online unter: [<https://www.avs-sozial.at/tagesmuetter>] (letzter Stand: 05. 04. 2020).
- Baar, R.; Hartmann, J.; Kampshoff, M. (Hrsg.) (2019): Geschlechterreflektierte Professionalisierung - Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Budrich: Opladen.
- Baierl, A.; Kaindl, M. (2011): Kinderbetreuung in Österreich: rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation. Institut für Familienforschung. Universität Wien: Wien.
- Balluseck, H. v. (Hrsg.) (2017): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen. Budrich: Opladen.
- Bauer, K.-O. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrerinnen und Lehrern. Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beltz: Weinheim: 343-359.
- Bauer, K.-O. (2005): Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training. Juventa: Weinheim/München.
- Berufslexikon des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) (2020a): Tagesmutter/Tagesvater. Online unter: [<https://www.berufslexikon.at/berufe/2872-Tagesmutter~Tagesvater/>] (letzter Stand: 15. 02. 2020).
- Berufslexikon des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) (2020b): KindergruppenbetreuerIn. Online unter: [<https://www.berufslexikon.at/berufe/2871-KindergruppenbetreuerIn/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Berufslexikon des Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) (2020c): KindergartenassistentIn. Online unter: [<https://www.berufslexikon.at/berufe/2870-KindergartenassistentIn/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Betz, T.; Cloos P. (Hrsg.) (2014): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz Juventa: Weinheim/ Basel.
- Bfi Oberösterreich (2020): Ausbildung als fachlich qualifizierte/r Tagesmutter/ vater. Online unter: [<https://www.bfi-ooe.at/de/kurssuche/erweiterte-kurssuche/2020riri501002.html?xtxsearchselecthit=1>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Bfi Steiermark (2020): Ausbildung Tagesmutter/ -vater. Online unter: [<https://www.bfi-stmk.at/ausbildung/tagesmutter-vater-kinderbetreuerin.html>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Bildungsdirektion für Oberösterreich (2020): Ausbildung für Tagesmütter/-väter. Online unter: [<https://www.ooe-kindernet.at/199.htm>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

- Bildungsforum Dr. Rampitsch (2020): Online unter: [<https://www.bildungsforum.at/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Bildungsweg Zukunft (2020): Online unter: [<https://www.bildungswegzukunft.at/ausbildungen/lehrgang-fuer-tageseltern>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Bischoff, S. (2017): Habitus und frühpädagogische Professionalität. Eine qualitative Studie zum Denken und Handeln von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.
- Blankertz, H. (1979): Kritische Erziehungswissenschaft. In: K. Schaller (Hrsg.), Erziehungswissenschaft der Gegenwart. Prinzipien und Perspektiven moderner Pädagogik. Kamp: Bochum, 28-45.
- BMfB: Bundesministerium für Bildung (Hrsg.) (2016): Sprachliche Förderung am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Eigenverlag: Wien: Online unter: [<http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2016/12/Sprachleitfaden-BMB-final-2016-1.pdf>] (letzter Stand: 12. 01. 2020).
- BMfBWK: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2004): Österreichischer Hintergrundbericht zur OECD-Länderprüfung „Starting Strong“: Online unter: [<https://www.oecd.org/education/school/34431945.pdf>] (letzter Stand: 23. 03. 2020).
- BMfDW: Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (Hrsg.) (2020): Kindergärten. Online unter: [https://www.oesterreich.gv.at/themen/familie_und_partnerschaft/kinderbetreuung/2/Seite.370130.html] (letzter Stand: 15. 01. 2020).
- BMfFG Bundesministerium für Frauen und Gesundheit (Hrsg.) (2017): Gleichstellung in Zahlen. Gender Index 2017. Eine Zusammenstellung wichtiger geschlechterspezifischer Daten und Statistiken. Eigenverlag: Wien. Online unter: [http://www.imag-gmb.at/cms/imag/attachments/7/6/5/CH0596/CMS1416491088475/gender_index_2017,_gleichstellung_in_zahlen.pdf] (letzter Stand: 02.12. 2019).
- BMfUKK: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hrsg.) (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Online unter: [<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>] (letzter Stand: 14. 02. 2020).
- BMfWFJ: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2010a): Modul für das letzte Jahr an elementaren Bildungseinrichtungen. Vertiefende Ausführungen zum bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan. Eigenverlag: Wien. Online unter: [<http://www.charlotte-buehler-institut.at/modul-fuer-das-letzte-jahr-in-elementaren-bildungseinrichtungen-vertiefende-ausfuehrungen-zum-bundeslaenderuebergreifenden-bildungsrahmenplan-2/>] (letzter Stand: 02. 01. 2020).
- BMfWFJ: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.) (2010b): Kinder im Jahr vor dem Schuleintritt. Leitfaden für die häusliche Betreuung sowie die Betreuung durch Tageseltern. Online unter: [http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/pdf-files/Leitfaden_fuer_Tageseltern.pdf] (letzter Stand: 02. 01. 2020).

- Bostelmann, A. (Hrsg.) (2011): Das Praxisbuch für Tagesmütter – Betreuen, Fördern, Bilden. Grundlagen, Handreichungen und Arbeitshilfen für die Tagespflege von Kindern unter 3. Bananenblau: Berlin.
- Bundeskanzleramt (2020): Tageseltern-Ausbildung (Tagesmütter und/oder Tagesväter) Online unter: [<https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinderbetreuung/tagesmuetter-tagesvaeter-ausbildung.html>] (letzter Stand: 12. 01. 2020).
- Bundeskanzleramt (Hrsg.) (2019a): Ausbildungslehrgänge für Tageseltern (Tagesmütter und/oder Tagesväter). Gütesiegelkonzeption. Wien. Online unter: [<https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinderbetreuung/tagesmuetter-tagesvaeter-ausbildung.html>] (letzter Stand: 23. 02. 2020).
- Bundeskanzleramt (Hrsg.) (2019b): Liste zertifizierter Träger 2019. Wien. Online unter: [<https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinderbetreuung/tagesmuetter-tagesvaeter-ausbildung.html>] (letzter Stand: 23. 02. 2020).
- Bundeskanzleramt (Hrsg.) (2019c): Curriculum Ausbildungslehrgang Tageseltern (Tagesmütter und/oder Tagesväter). Wien. Online unter: [<https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinderbetreuung/tagesmuetter-tagesvaeter-ausbildung.html>] (letzter Stand: 23. 02. 2020).
- Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan (2009): Online unter: [<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/bef/sb/bildungsrahmenplan.html>] (letzter Stand: 23. 01. 2020).
- Bundesverband der Tagesmütter /-väter (2020a): Wer sind Wir. Online unter: [<http://www.bundesverband.at/index.php/wer-sind-wir>] (letzter Stand: 24. 01. 2020).
- Bundesverband der Tagesmütter /-väter (2020b): Online unter: [<http://www.bundesverband.at/index.php>] (letzter Stand: 24.01. 2020).
- Bundesverband der Tagesmütter/ -väter (Hrsg.) (2019): Broschüre Berufsbild: Online unter: [http://www.bundesverband.at/images/pdfs/BV_Broschueren_Berufsbild_WEB_2019.pdf] (letzter Stand: 15. 03. 2020).
- Caritas St. Pölten (2020a): Ausbildung für Tagesmütter/ Tagesväter. Online unter: [<https://www.caritas-stpoelten.at/hilfe-angebote/familien/weitere-angebote/tagesmuetter-mobile-mamis/tagesmuttertagesvater-als-beruf/ausbildung-zur-tagesmutter-zum-tagesvater/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Caritas St. Pölten (2020b): Tagesmütter/ Tagesväter. Online unter: [<https://www.caritas-stpoelten.at/hilfe-angebote/familien/weitere-angebote/tagesmuetter-mobile-mamis/>] (letzter Stand: 03. 03. 2020).
- Cloos, P. (2008): Die Inszenierung von Gemeinsamkeit. Eine vergleichende Studie zu Biografie, Organisationskultur und beruflichem Habitus von Teams in der Kinder- und Jugendhilfe. Juventa: Weinheim/Basel.
- Cloos, P. (2014): Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In: T. Betz, P. Cloos (Hrsg.), Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz: Weinheim/Basel, 100-117.
- Cloos, P.; Gerstenberg, F.; Krähnert, I. (2018): Symmetrien und Asymmetrien. Verbale Praktiken der Positionierung von Eltern und pädagogischen Fachkräften in Teamgesprächen- In: C. Thon, M. Menz, M. Mai, L. Abdessadok (Hrsg.), Kindheiten zwischen Familie und

- Kindertagesstätte. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Springer: Wiesbaden, 49-74.
- Combe, A. (2005): Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Eröffnungsreferat der ÖFEB-Tagung 2003 in Wien. In: A. Kowarsch, K. M. Pollheimer (Hrsg.), Professionalisierung in pädagogischen Berufen, Brüder Hollinek: Purkersdorf, 7-16.
- Combe, A.; Helsper, W. (Hrsg.) (2017/1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt/ Main.
- Diller, A.; Rauschenbach T. (Hrsg.) (2006): Reform oder Ende einer Ausbildung - eine einleitende Skizze. In: A. Diller, T. Rauschenbach (Hrsg.), Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. DJI-Verlag: München, 7-12.
- Dörfler, S.; Blum, S. (2014): Europäische Kinderbetreuungskulturen im Vergleich: jüngste Entwicklungen in der vorschulischen Betreuung in Deutschland, Frankreich, Österreich und Schweden. Institut für Familienforschung. Universität Wien: Wien.
- Dresing, T.; Pehl, T. (2015): Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Eigenverlag: Marburg.
- EfK: Verein Eltern für Kinder Österreich (2020): Tageseltern. Online unter: [<http://www.efk.at/de/tageseltern/>] (letzter Stand 10. 03. 2020)
- Eichen, L.; Krenn-Wache, M. (2020): Qualifizierung an Bildungsanstalten für Elementarpädagogik. In: N. Hover-Reisner, A. Paschon, W. Schmidt (Hrsg.), Elementarpädagogik im Aufbruch. Einblicke und Ausblicke. Waxmann: Münster, 265-286.
- EKIZ Lienz: Eltern-Kind-Zentrum Lienz (2020): Tagesmütter & Tagesväter. Online unter: [<http://www.ekiz-lienz.at/tagesmuetter-tagesvaeter/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Faas, S. (2014): Wissen und Können einer kindheitspädagogischen Profession. In: T. Betz, P. Cloos (Hrsg.), Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz: Weinheim/Basel, 176-190.
- Familienverband NÖ (2020) (Hrsg.): Tagesmütter. Online: [<https://www.familie.at/site/niederoesterreich/angebote/tagesmuetter>] (letzter Stand: 04. 03. 2020).
- familybox (2020): Lehrgang für Tageseltern. Online unter: [<https://www.bildungswegzukunft.at/ausbildungen/lehrgang-fuer-tageseltern>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Fegter, S.; Hontschik, A.; Kadar, E.; Sabla, K.-P.; Saborowski, M. (2019): Bezüge auf Familie als Moment der Vergeschlechtlichung pädagogischer Professionalität: Diskursanalytische Perspektiven auf Äußerungen in Gruppendiskussionen in Kita-Teams. In: R. Baar, J. Hartmann, M. Kampshoff (Hrsg.), Geschlechterreflektierte Professionalisierung - Geschlecht und Professionalität in pädagogischen Berufen. Budrich: Opladen, 135-149.
- Friese, M. (2010): Die „Arbeit am Menschen“. Bedarfe und Ansätze der Professionalisierung von Care Work. In: V. Moser, I. Pinhard (Hrsg.), Care – wer sorgt für wen? Budrich: Opladen, 47-68.
- Frinke-Dammann, S.; Scholz, R. (1998): Tagesmütter. Eine Orientierungshilfe. Rowohlt: Hamburg.
- Froschauer, U.; Lueger, M. (2020): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Facultas: Wien.

- Fuchs-Rechelin, K. (2017): Kindertagespflege zwischen Verberuflichung und Nachbarschaftshilfe: Zum Stand der ‚Professionalisierung‘ der Kindertagespflege. In: Balluseck, H. (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik, Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen. Barbara Budrich: Opladen/Berlin/Toronto, 77-93.
- Hartel, B; Hollerer, L.; Schmidt, W.; Walter-Laager, C.; Stoll, M. (2019): Elementarpädagogik in Österreich. Voraussetzungen und Wirkungen elementarer Bildung. In: Breit, S. Eder, F., Krainer, K., Schreiner, C., Seel, A., Spiel, C. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht. Österreich 2018. Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Leykam: Graz, 183-224.
- Heidenreich, M. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung. Erträge der soziologischen Forschung. In: H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs (Hrsg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 35-58.
- Helfferrich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Springer: Wiesbaden.
- Helsper, W. (2012): Profession. In: H.E. Tenorth, R. Tippelt (Hrsg.), Beltz Lexikon Pädagogik. Beltz: Weinheim/Basel. 576-577.
- Helsper, W.; Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer un abgeschlossenen Diskussion. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 268-288.
- Herrenbrück, S. (2012): Dem Generalverdacht professionell begegnen. In: Zentrum Bildung der EKHN/Projektstelle „MEHR Männer in Kitas (Hrsg.): Professionalität kennt kein Geschlecht, 4-5. Online unter: [https://www.chancequereinstieg.de/uploads/media/HE_D_brosch_generalverdacht_web.pdf] (letzter Stand: 10. 11. 2020)
- Herzog Personaltraining (2020): Lehrgang: Diplomierte Kleinkinderzieherin/ Tagesmutter und -vater. Online unter: [<https://www.herzog-personaltraining.com/events/event/lehrgang-diplomierte-kleinkinderzieherin-tagesmutter-und-vater/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Hilfswerk NÖ (2020a): Ausbildung (mobile/r) Tagesmutter/ Tagesvater. Online unter: [<https://www.hilfswerk.at/niederoesterreich/aus-bildung/aus-bildung-im-familien-und-beratungsbereich/ausbildung-mobiler-tagesmuttertagesvater/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Hilfswerk NÖ (2020b): Tagesmütter und -väter. Online unter: [https://www.hilfswerk.at/niederoesterreich/familie-beratung/kinder/kinderbetreuung/mobile-tagesmuetter-und-tagesvaeter/?gclid=Cj0KCQjwsYb0BRCOARIsAHbLPhEaGqIixouxwfkDIVn8qVwTFz7-5vuXUDxmbnU7_5gEjowurLso9QaAtmZEALw_wcB] (letzter Stand: 10. 03. 2020).
- Hilfswerk Salzburg (2020a): Ausbildung für Tageseltern. Online unter: [<https://www.hilfswerk.at/salzburg/hilfswerk-bildungszentrum/berufsbegleitende-ausbildungen-im-hilfswerk/ausbildung-fuer-tageseltern/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020)
- Hilfswerk Salzburg (2020b): Tageseltern. Online unter: [<https://www.hilfswerk.at/salzburg/kinder-juugend/kinderbetreuung/tageseltern/?gclid=Cj0KCQjwyur0BRDcARIsAEt86IDm5Bqr>

SeVgcEoDynlkZrAHabWHhJhQF4ND87aoP01UrYedA9D-eJkaAkzaEALw_wcB]
(letzter Stand: 14. 04. 2020).

Hilfswerk Steiermark (2020a): Ausbildung zur/zum Tagesmutter/Tagesvater und Kinderbetreuer/-in. Online unter: [<https://www.hilfswerk.at/steiermark/kinderbetreuung-in-der-steiermark/bildungsangebote/ausbildung-zur-tagesmutter-und-kinderbetreuerin/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

Hilfswerk Steiermark (2020b): Tagesmütter und Tagesväter in der Steiermark. Online unter: [<https://www.hilfswerk.at/steiermark/kinderbetreuung-in-der-steiermark/kinderbetreuung/tagesmuetter/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

Hilfswerk Wien (2020): Tagesmütter/-väter. Online unter: [<https://www.hilfswerk.at/wien/kinder/kinder-jugend/tagesmuetter-vaeter/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

Hippel, A. v. (2011): Fortbildung in pädagogischen Berufen- zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 248-267.

Hirschauer, S. (2008): Die Empiriegeladenheit von Theorien und der Erfindungsreichtum der Praxis. In H. Kalthoff, S. Hirschauer, G. Lindemann (Hrsg.), Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 165-189.

IBB: Institut für Bildung und Betreuung Verein „Kärntner Kinderbetreuung“ (2020): Ausbildungslehrgang zur Tagesmutter/ zum Tagesvater. Online unter: [<https://www.ibb-bildung-beratung.at/bildungsangebot/ibb-lehrgaenge/ausbildung-zur-tagesmutter-zum-tagesvater/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

IBW: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2020): Online: Tagesmutter/ Tagesvater Berufsbeschreibung. [<https://www.bic.at/berufsinformation.php?beruf=tagesmutter-tagesvater&brfid=1119>] (letzter Stand: 23. 03. 2020).

IfPS: Institut für Persönlichkeitsentwicklung & Sozialkompetenz (2020): Online unter: [<https://www.ifps.at/ausbildung/kindergruppenbetreuungs-personenausbildung/diplomlehrgang.php>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

Initiative Sonnenkinder (2020): Tageseltern. Online unter: [<https://www.sonnenkinder.at/>] (letzter Stand: 13. 04. 2020).

JBBZ: Jüdisches Berufliches Bildungszentrum (2020): Lehrgang zur Tagesmutter oder zum Tagesvater. Online unter: [<https://www.jbbz.at/lehrgang-zur-tagesmutter-oder-zum-tagesvater>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

jobs mit herz GmbH (2020): Kinderbetreuung. Online unter: [<https://www.jobsmitherz-kinderbetreuung.at/kinderbetreuung/kindergruppenbetreuerin>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

Kaindl, M.; Kinn, M.; Klepp, D.; Tazi-Preve, I. M. (Hrsg.) (2010): Tageseltern in Österreich: Rahmenbedingungen, Zufriedenheit und Motive aus Sicht von Eltern und Tageseltern. Forschungsbericht. Institut für Familienforschung. Universität Wien: Wien.

Kidscare (2015): Tageseltern. Online: [<https://kinderfreunde.at/Bundeslaender/Niederosterreich/Kidscare/Wir-ueber-uns>] (letzter Stand: 12. 04. 2020).

- König, A. Leu, H. R.; Viernickel, S. (Hrsg.) (2015): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.
- Krüger, H.-H. (2013): Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger, J. Baumert (Hrsg.). Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Springer: Wiesbaden, 53-71.
- Kuhn, M. (2013): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in einer Migrationsgesellschaft. Springer: Wiesbaden.
- Lamnek S.; Krell, C. (2016): Qualitative Sozialforschung. Beltz: Weinheim/Basel.
- Lehr, U. (1974): Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes. Steinkoff: Darmstadt.
- Löhe, J. (2017): Angehörigenpflege neben dem Beruf. Mixed Methods Studie zu Herausforderungen und betrieblichen Lösungsansätzen. Springer: Wiesbaden.
- Lundgreen, P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs (Hrsg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Klinkhardt: Bad Heilbronn, 19-34.
- Lundgreen, P. (2011): Pädagogische Professionen. Ausbildung und Professionalität in historischer Perspektive. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 9-39.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz: Weinheim/Basel.
- Mecheril, P. (2002): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: G. Auernheimer (Hrsg.), Interkulturelle Kompetenzen und pädagogische Professionalität. Leske/Budrich: Opladen, 15-34.
- Misoch, S. (2015): Qualitative Interviews. De Gruyter Oldenburg: Berlin/ München/ Boston.
- Münchmeier, R. (1999): Professionalisierung der Sozialpädagogik in der Weimarer Republik. In: H. J. Apel, K.-P. Horn, P. Lundgreen, U. Sandfuchs (Hrsg.), Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Klinkhardt: Bad Heilbronn, 347-362.
- Nebeling, S. (2013): Professionalisierung von Tagesmüttern. Empfehlungen für die Beratung, Aus- und Weiterbildung von Tagesmüttern anhand einer Online-Befragung. Master-Arbeit: Pädagogische Hochschule St. Gallen. Online unter: [https://www.tfzo.ch/fileadmin/clients/tfzo.ch/files/Dokumente/Links_und_Fachliteratur/Fachliteratur/Sophie_Nebeling_Professionalisierung_von_Tagesmuettern.pdf] (letzter Stand: 05. 06. 2019).
- Nentwig-Gesemann, I.; Fröhlich-Gildhoff, K.; Harms, H.; Richter, S. (2011): Professionelle Haltung - Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), WiFF Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte. Eigenverlag: München.
- Nentwig-Gesemann, I; Fröhlich-Gildhoff, K. (2015): Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In: A. König, H. R. Leu, S. Viernickel (Hrsg.), Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie: Beltz Juventa: Weinheim, 48-68.
- Niebert, K; Gropengießer, H. (2014): Leitfadengestützte Interviews. In: D. Krüger, I. Parchmann, H. Schecker (Hrsg.), Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Springer: Berlin/Heidelberg.

- Nittel, D. (2004): Die Pioniergeneration der Diplompädagogen als „knowledge worker“? Individuelle und kollektive Prozesse der Professionalisierung im Feld des außerschulischen Bildungswesens. In: M. Fabel, S. Tiefel (Hrsg.), Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 93-104.
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 40-59.
- Nittel, D.; Wahl, J. (2014): Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik. In: T. Betz, P. Cloos (Hrsg.), Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes. Beltz Juventa: Weinheim/Basel, 84-115.
- NÖ Landesregierung (2020): Tageseltern-Betreuung. Online unter: [http://www.noel.gv.at/noel/Kinderbetreuung/Tagesmuetter_Bewilligung.html#230760] (letzter Stand: 12. 04. 2020).
- Oevermann, U. (2017/1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: A. Combe; W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt/Main, 70-182.
- ÖIF: Österreichischer Integrationsfonds (Hrsg.) (o.J.): Online: [<https://oeifb2c.wertpraesent.com/boschuere-werte-leben-werte-bilden.html>] (letzter Stand: 09. 04. 2020).
- OÖ Familienbund (2020a): Tagesmütter. Online unter: [<https://ooe.familienbund.at/de/betreuung/tagesmutter.html>] (letzter Stand 16. 04. 2020).
- OÖ Familienbund (2020b): Betreuung. Online unter: [<https://www.ooe.familienbund.at/de/betreuung/tagesmutter/gemeinden-und-unternehmen.html>] (letzter Stand: 20. 04. 2020).
- Rabe-Kleberg, U. (2017/1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen? In: A. Combe; W. Helsper (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp: Frankfurt/Main, 276-302.
- Schloss Hofen (2020): [<https://www.schlosshofen.at/bildung/verwaltungsakademie/kleinkindbetreuung-und-spielgruppen-kindergartenassistenz-und-tageseltern/>] (letzter Stand: 14.04. 2020).
- Schmidt-Hertha, B. (2011): Qualitätsentwicklung und Zertifizierung: Ein neues professionelles Feld? In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 153-166.
- Schütze, F. (2017/1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkung auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 183-275.
- Sozialsprenkel KAJ: Sozial- und Gesundheitssprenkel Kitzbühel, Aurach, Jochberg (2020): Tagesmütter Bezirk Kitzbühel. Online unter: [<http://www.sozialsprenkel-kaj.at/de/tagesmuetterprojekt.html>] (letzter Stand: 15. 04. 2020)
- Statistik Austria (Hrsg.) (2019): Kindertagesheimstatistik 2018/2019. Verlag Österreich: Wien.

- Tageseltern Tirol (2020): Online unter: [<https://www.tageseltern-tirol.at/>] (letzter Stand: 15. 04. 2020).
- Tagesmütterverband OÖ (2020): Über uns. Online unter: [<https://www.tagesmuetter-ooe.org/ueber-uns/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Tagesmütterverein Landeck (2020): Tagesmütter/Tagesväter. Online unter: [<https://www.tagesmuetter-landeck.at/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Tenorth, H.E.; R. Tippelt (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik: Beltz: Weinheim/Basel.
- Terhart, E. (2011): Lehrerberuf und Professionalität: Gewandeltes Begriffsverständnis- neue Herausforderungen. In: In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 202-224.
- TEZ: Tageselternzentrum Salzburg (2020): Online unter: [<https://www.tez.at/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Thole W.; Polutta, A. (2011): Professionalität und Kompetenz von MitarbeiterInnen in sozialpädagogischen Handlungsfeldern. Professionstheoretische Entwicklungen und Problemstellungen der Sozialen Arbeit. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 104-121.
- Tietze, W.; Roßbach, H.-G.; Gerszonowicz, E.; Martins Antunes, F.; Nattfort, R. (2015): Kindertagespflege-Skala (TAS-R). Revidierte Fassung. verlag das netz: Weimar/Berlin.
- Verein Drehscheibe Kind Steyr (2020): Flexible Kinderbetreuung in Steyr und Umgebung. Online unter: [<https://drehscheibe-kind.at/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Verein Frauen im Brennpunkt (2020a): Ausbildung. Online unter: [<http://www.fib.at/wp-content/uploads/2019/12/Herbst-2020.pdf>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Verein Frauen im Brennpunkt (2020b): Kinderbetreuung. Online unter: [<http://www.fib.at/kinderbetreuung/tagesmuetter-vaeter/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Verein Kidscare (2015): Tageseltern. Online unter: [<https://kinderfreunde.at/Bundeslaender/Niederoesterreich/Kidscare/Wir-ueber-uns>] (letzter Stand: 04. 03. 2020).
- Verein Tagesmütter Burgenland (2020a): Ausbildung. Online unter: [<http://www.tagesmuetter.or.at/karriere/ausbildung>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Verein Tagesmütter Burgenland (2020b): Tageseltern. Online unter: [<http://www.tagesmuetter.or.at/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Verein Tagesmütter Gmunden (2020): Kinderbetreuung. Online unter: [<https://www.tagesmuetter-gmunden.at/organisationsprofil/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Verein Tagesmütter Graz-Steiermark (2020a): Ausbildung. Online unter: [<https://www.tagesmuetter.co.at/karriere/zuhause-als-tagesmutter/ausbildung/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Verein Tagesmütter Graz-Steiermark (2020b): Tagesmütter in der Steiermark. Online unter: [<https://www.tagesmuetter.co.at/>] (letzter Stand: 15. 04. 2020).
- Verein Tagesmütter Innviertel (2020): Unsere Angebote. Online unter: [<https://www.tagesmuetter-ooe.org/innviertel/>] (letzter Stand 15. 04. 2020).
- Verein Tagesmütter Rohrbach (2020): Über uns. Online unter: [<https://www.tagesmuetter-ooe.org/rohrbach/ueber-uns/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Verein Tagesmütter Wels (2020): Tagesmütter/väter. Online unter: [<https://www.tagesmuetter-ooe.org/wels/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).

- Verein Tagesmütter/väter Griebkirchen-Eferding (2020): Tagesmütter/väter. Online unter: [<https://www.tagesmuetter-ooe.org/eferding/>] (letzter Stand: 15. 04. 2020).
- Viernickel, S. (2017): Rahmenbedingungen für professionelles Handeln in Kindertageseinrichtungen. In: H. v. Balluseck (Hrsg.), Professionalisierung in der Frühpädagogik. Perspektiven. Entwicklungen. Herausforderungen. Barbara Budrich: Opladen.
- Volkshilfe NÖ (2020a): Tageselternausbildung. Online unter: [<https://www.noe-volkshilfe.at/ueber-uns/akademie/tagesmutterausbildung/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Volkshilfe NÖ (2020b): Tagesmütter/-väter. Online unter: [<https://www.noe-volkshilfe.at/kids/kinderbetreuung/tagesmuetter-vaeter/>] (letzter Stand: 03. 03. 2020).
- Volkshilfe Steiermark (2020a): Ausbildung zur/zum Tagesmutter/Tagesvater und Kinderbetreuer/-in. Online unter: [<https://stmk.volkshilfe.at/kinderbetreuung/ausbildung-zur-tagesmutterzum-tagesvater/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Volkshilfe Steiermark (2020b): Tagesmütter & Tagesväter. Online unter: [<https://stmk.volkshilfe.at/kinderbetreuung/tagesmuetter-vaeter/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Volkshilfe Wien (2020): Tagesmütter und -väter. Online unter: [<https://www.volkshilfe-wien.at/jugend-familie/tagesmuetter-und-vaeter/>] (letzter Stand: 14. 04. 2020).
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Beltz: Weinheim.
- Wiemert, H. (2009): Tagesmutter als Beruf. Eine Untersuchung über die prekäre Anerkennung der Kindertagespflege als Beschäftigungsfeld und das Arbeits- und Selbstverständnis von Tagesmüttern. Dissertation: Universität: Bielefeld. Online unter: [<https://d-nb.info/1003388752/34>] (letzter Stand: 05. 06. 2019).
- Wildgruber, A.; Becker-Stoll, F. (2011): Die Entdeckung der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit – Professionalisierungsstrategien und -konsequenzen. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 60-76.
- Wimmer, M. (2017/1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: W. Helsper, R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beltz: Weinheim, 404-447.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: G. Jüttemann (Hrsg.), Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Beltz: Weinheim, 227-255.
- Wulfekühler, H. (2013): Grundlagen interprofessioneller Zusammenarbeit der Kinderbetreuung. In: H. Wulfekühler, Wiedebusch, S., Maykus, S., Rietmann, S. Renic, M. (Hrsg.), Interprofessionalität in der Tagesbetreuung. Module zur Gestaltung von Netzwerkpraxis. Springer: Wiesbaden, 51-85.

18. Darstellungsverzeichnis

Darstellung 1: Domänen pädagogischer Qualität in der Tageselternbetreuung nach BMfWFJ (2010b).	54
Darstellung 2: Logo Tagesmütter/ -väter. Online unter: [https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinderbetreuung/tagesmuetter-tagesvaeter-ausbildung.html] (letzter Stand: 14. 02. 2020).	57
Darstellung 3: Liste zertifizierter Ausbildungsträger_innen nach Bundeskanzleramt (2019b)	57
Darstellung 4: Liste weiterer Ausbildungsträger_innen.....	58
Darstellung 5: Mustercurriculum. In: Bundeskanzleramt (Hrsg.) (2019c). Curriculum Ausbildungslehrgang Tageseltern (Tagesmütter und/oder Tagesväter). Wien, 12. Online unter: [https://www.frauen-familien-jugend.bka.gv.at/familie/kinderbetreuung/tagesmuetter-tagesvaeter-ausbildung.html] (letzter Stand: 23. 02. 2020).	62
Darstellung 6: Qualitativer Stichprobenplan.....	79
Darstellung 7: Sozialdemographische Daten.	80f.
Darstellung 8: Inhaltsbereiche der Interviews.....	84
Darstellung 9: Transkriptionsregeln nach Dresing und Pehl (2015).....	88f.
Darstellung 10: Kodierleitfaden.	91f.

19. Rechtsquellen

Bld. KJHG: Burgenländisches Kinder- und Jugendhilfegesetz LGBl. Nr. 62/2013

Bld. KBBG: Burgenländisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2009 LGBl. Nr. 7/2009

K. KBBG: Kärntner Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz LGBl. Nr. 13/2011

K. TBVO: Kärntner Tagesbetreuungsverordnung LGBl. Nr. 86/2011

Nö. KBG: Niederösterreichisches Kinderbetreuungsgesetz 1996 LGBl. Nr.5065-0

Nö. TBVO: NÖ Tagesmütter/-väter-Verordnung LGBl. 5065/1-0

Oö. KBBG: Oberösterreichisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz LGBl.Nr. 39/2007

Oö. TBVO: Oberösterreichisches Tagesmütter bzw. -väter-Verordnung 2014 LGBl.Nr. 112/2013

S. KBBG: Salzburger Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2019 LGBl Nr 57/2019

S. TBVO: Salzburger Tagesbetreuungsverordnung LGBl Nr 66/2002

Stm. KBBG: Steiermärkisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz LGBl. Nr. 22/2000

T. KBBG: Tiroler Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz LGBl. Nr. 48/2010

T. TBVO: Tiroler Verordnung über die Voraussetzungen für die Tagesbetreuung von Kindern
LGBl. Nr. 95/2010

V. KJHG: Vorarlberger Kinder- und Jugendhilfegesetz LGBl.Nr. 29/2013

Vereinbarung gemäß 15a-BV-G: Vereinbarung gemäß Art. 15a BV-G zwischen dem Bund und
den Ländern über die Elementarpädagogik für die Kindergartenjahre 2018/19 bis 2020/21
BGBl. I Nr. 103/2018

WTBG: Wiener Tagesbetreuungsgesetz LGBl. Nr. 73/2001

WTBVO: Wiener Tagesbetreuungsverordnung LGBl. Nr. 40/2016

Anhang

I. Anschreiben

Tagesmütter als Interviewpartnerinnen gesucht!

Mein Name ist Elisabeth Gaupmann und ich bin Studentin an der Universität Wien.

Gerade schreibe ich meine Masterarbeit zum Thema:

Pädagogische Professionalisierung in der Tageselternbetreuung

In meiner Arbeit möchte ich Frauen, die in Österreich als Tagesmutter arbeiten, zu Wort kommen lassen.



© Renate Alf⁴⁴

Ich bin deshalb auf der Suche nach **Tagesmüttern aus ganz Österreich als Interviewpartnerinnen!**

Ich würde mich sehr freuen, wenn ich mich im Rahmen eines Interviews mit Ihnen über Ihre Arbeit unterhalten darf.

Selbstverständlich werden alle personenbezogenen Daten vertraulich behandelt und anonymisiert!

Die Interviews können persönlich oder digital (z.B.: über Zoom oder Skype) geführt werden. Gerne stehe ich jederzeit für weitere Rückfragen zur Verfügung. Schicken Sie mir einfach eine kurze Nachricht, wenn Sie bereit für ein Gespräch sind und ich kontaktiere Sie gerne für Details!

Ich freue mich, von Ihnen zu hören oder zu lesen.

Herzliche Grüße,

Elisabeth Gaupmann

E-Mail: [REDACTED]

Tel.nr.: [REDACTED]

⁴⁴ Alf Renate (2018): Tagesmütter sind ja sooo flexibel. Herder: Freiburg im Breisgau.

II. Kurzfragebogen

Wie lange sind Sie schon als Tagesmutter tätig? _____

Welchen Beruf haben Sie vor Ihrer aktuellen Arbeit ausgeübt? _____

Haben Sie vor Ihrem Beruf als Tagesmutter bereits im pädagogischen Feld gearbeitet?

Ja Nein

Wenn ja: In welcher Form? _____

In welchem Bundesland arbeiten Sie? _____

Wieviele Kinder betreuen Sie? _____

Wie alt sind die Kinder, die Sie betreuen? _____

Sind Sie selbst Mutter? Ja Nein

Wenn ja: Leben Ihre Kinder (noch) bei Ihnen? Ja Nein

Beschäftigungsform: freiberuflich tätig angestellt

Wenn angestellt: Wie sind Sie beschäftigt? _____

Beschäftigungsort: eigener Haushalt externe Räumlichkeiten

Wenn in externen Räumlichkeiten tätig: In welcher Form? _____

Welche Art der Ausbildung zur Tagesmutter haben Sie absolviert? _____

Warum haben Sie diese Art der Ausbildung gewählt? _____

Absolvieren Sie Fortbildungen? Ja Nein

Welche Fortbildungen absolvieren Sie/ haben Sie absolviert? _____

Welchen rechtlichen Rahmenbedingungen bzw. organisatorischen Vorgaben unterliegt Ihre Arbeit? _____

Richten Sie Ihre Arbeit nach spezifischen pädagogischen Grundlagendokumente (nach §15a BV-G) oder pädagogischen Leitfäden aus? Ja Nein

Wenn ja: Welche solcher pädagogischen Grundlagendokumente/ Leitfäden nutzen Sie konkret? _____

Nehmen Sie berufliche Unterstützungsangebote in Anspruch? Ja Nein

Wenn ja: Welche sind das? _____

Finden externe Qualitätskontrollen oder Evaluierungen in Bezug auf Ihre berufliche Tätigkeit statt? Ja Nein

Wenn ja: In welcher Form? _____

Arbeiten Sie mit Fachkräften aus anderen Praxisfeldern zusammen? Ja Nein

Wenn ja: Mit welchen anderen Fachkräften arbeiten Sie zusammen? _____

III. Interviewleitfaden

Fragen

Theoretische Verortung

Einstiegsfrage:

- **Ich möchte Sie bitten, mir zu Beginn etwas darüber zu erzählen, wie es dazu gekommen ist, dass Sie heute als Tagesmutter tätig sind und wie berufliches Aufgabenfeld gestaltet.**

Abklärung der persönlichen Motive der Berufswahl

Abgrenzung/ Etablierung eines beruflichen Tätigkeitsfeldes als Merkmal pädagogischer Professionalisierung (vgl. Combe/ Helsper 2017/1996) → Verortung der Tagesbetreuung im (früh-)pädagogischen Tätigkeitsfeld (Bildung, Erziehung, Betreuung) → Bewusstsein des eigenen Berufsbildes: Einfluss auf das professionelle Selbstverständnis?

Optionale vertiefende Fragen:

-) Welche Bedeutung haben beruflichen oder eigenen familiären (Vor-)Erfahrungen aus Ihrer Sicht für Ihre aktuelle Tätigkeit als Tagesmutter?

Klärung der Bedeutung (vor-) beruflicher bzw. eigener Erfahrungen im Kontext von Familie oder Mutterschaft für das professionelle Selbstverständnis der Tagesmutter (vgl. dazu Bischoff 2017; Nentwig-Gesemann 2011)

Leitfrage:

- **Wie erleben Sie den hohen Frauenanteil in Ihrem Beruf und worauf führen Sie diesen zurück?**

Pädagogische Professionalisierung im Kontext von Weiblichkeit und Geschlecht (vgl. Rabe-Kleberg 2017/1996; Baar et al. 2019; Fegter et al. 2019); Bedeutung von Mutterschaft und Weiblichkeit für das professionelle Selbstbild der Tagesmutter

Optionale vertiefende Fragen:

-) Sehen Sie Ihre berufliche Tätigkeit als einen „typischen Frauenberuf“? → Warum? Warum nicht?

-) Welche Bedeutung haben Ihre eigenen Erfahrungen als Mutter bzw. Ihre persönliche Mutterrolle aus für Ihre Arbeit?

-) Welche Gedanken verbinden Sie mit der Berufsbezeichnung: „Tagesmutter“?

-) Betrachten Sie sich selbst als Pädagogin? → Warum/ Warum nicht?

Leitfrage:

- **Welche Fähigkeiten und Kenntnisse sind in Ihrer Arbeit als Tagesmutter essentiell/besonders wichtig und wie können oder konnten Sie sich diese notwendigen Kompetenzen aneignen?**

Etablierung (früh-)pädagogischer Kompetenzmodelle als Ausdruck von Professionalisierungsprozessen → Relevanz der präsentierten Modelle (vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011; Anders 2012) für ihre berufliche Tätigkeit aus Sicht der Tagesmutter

Optionale vertiefende Fragen:

-) Welche Bedeutung haben Ihre Aus- bzw. Fortbildungen in diesem Zusammenhang?

geregelt Aus- und Fortbildungen als spezifische Berufsvoraussetzung als Merkmal von Professionalisierungsprozessen (vgl. Wildgruber/ Becker-Stoll 2011) → Klärung Ihrer Bedeutung für das professionelle Selbstbild der Tagesmutter

Ausbildung als Abgrenzung zum familiären, (vor)beruflichen Wissens- und Kompetenzerwerb?

-) Was erachten Sie dabei als besonders hilfreich für Ihre Praxis/ für sich selbst? Was würden Sie sich in diesem Zusammenhang an Veränderungen wünschen?

vgl. Konzept des Professionellen Selbsts (Bauer 1998/2005) in Bezug auf Reflexivität und Selbstbezüglichkeit als Ansprüche an das professionell handelnde Individuum

-) Wie relevant sind Ihre (vor-)beruflichen Erfahrungen bzw. die Erfahrungen Ihrer eigenen Mutterschaft dabei für Sie?

Klärung der Frage nach Relevanz von persönlicher Mutterschaft und Familie für den Kompetenzerwerb;

-) Wenn Sie an einen Arbeitstag denken, von dem Sie sagen würden, dass er gut gelaufen ist: Wie hätte sich ein solcher Tag gestaltet?

Elternschaft als „nicht professionalisierte“ Ressource? (siehe Resümee)
Abklärung der Bedeutung des Konzeptes von „gekonnter Beruflichkeit“ (Nittel 2004) im Sinne professionellen Handelns aus individueller Sicht der Tagesmutter

-) Wenn Sie an Situationen in Ihrer Praxis denken, von denen Sie der Meinung sind, dass sie nicht gut gelaufen ist: Was wäre in so einer Situation vorgefallen? Wo hätte Sie Schwierigkeiten gehabt/ Wo wären Sie an „ihre Grenzen“ gestoßen?
→ Was würde Ihnen in diesen Situationen für Ihr berufliches Tun helfen?

Exploration von Kernaktivitäten und Dilemmata professionellen Handelns als Gegenstand der Professionalisierungsforschung (vgl. Bischoff 2017) aus der Sicht der Tagesmutter und deren Bedeutung für das professionelle Selbstverständnis der Tagesmutter

Leitfrage:

- **Welchen Einfluss haben externe Vorgaben bzw. die äußere Organisation oder rechtliche Rahmenbedingungen Ihrer beruflichen Tätigkeit für Ihre Arbeit?**

Etablierung spezifischer struktureller bzw. rechtlicher und organisatorischer Rahmenbedingungen als Ausdruck pädagogischer Professionalisierungsprozesse (vgl. dazu Viernickel 2017) → Konstruktion des professionellen Selbstbildes der Tagesmutter vor den herrschenden strukturellen Gegebenheiten aus individueller Sicht

Optionale vertiefende Fragen:

-) Inwieweit hat die rechtliche Verankerung des „verpflichtenden letzten Kindergartenjahres“ (oder die Etablierung der entsprechenden Grundlagendokumente bzw. des §15a BV-G) Einfluss auf Ihre berufliche Tätigkeit?

Bezug auf Artikel 15a des BV-G → Etablierung des Kindergartens als Bildungsinstitution/ der pädagogischen Grundlagendokumente als Ausdruck zunehmender Professionalisierung → Relevanz für die Tagesbetreuung (geteilter Bildungsauftrag?) bzw. Effekte auf das professionelle Selbstbild der Tagesmutter?

-) Welche Bedeutung haben pädagogische Leitfäden/ Konzepte/ entsprechende Grundlagendokumente für Ihre berufliche Tätigkeit?

Bildungspläne und pädagogische Leitfäden als Ausdruck von pädagogischen Professionalisierungsprozessen in der frühen Bildung und Erziehung (vgl. Wildgruber/ Becker-Stoll 2011); für Österreich im Artikel 15a BV-G verankert → ihre Effekte auf das professionelle Selbstverständnis der Tagesmutter?

-) Welche Bedeutung hat Ihre Selbstständigkeit für Ihr berufliches Handeln?

-) Sie üben Ihren Beruf in Ihrem persönlichen häuslichen Umfeld/ in externen Räumlichkeiten aus: Welche Effekte ergeben sich daraus für Ihre Arbeit?

Relevanz der Abgrenzung von eigener familiärer Situation und beruflicher Tätigkeit in Bezug auf das berufliche Selbstverständnis der Tagesmutter aus individueller Sicht

-) Welche Bedeutung haben Qualitätskontrollen in Ihrem Beruf für Sie?

Etablierung spezifischer Dimensionen pädagogischer Qualität als Element von Professionalisierungsprozessen (vgl. Hartel et al. 2019): verankert im Leitfaden für die Tagesbetreuung → Bedeutung für das berufliche Selbstbild der Tagesmutter?
Bedeutung entsprechender Qualitätskontrollen für die Tagesmutter; Relevanz der TAS-R (vgl. Tietze et al. 2015)

-) Welche Rolle spielt Ihr Trägerverein/ Ihre Trägerorganisation für Ihre berufliche Tätigkeit?

organisatorische und organisationskulturelle Rahmenbedingungen als Ausdruck pädagogischer Professionalisierungsprozesse (vgl. Viernickel 2017) → Bedeutung von Trägervereinen und -organisationen in diesem Kontext aus Sicht der Tagesmutter

-) Welchen Einfluss haben externe Unterstützungsangebote auf Ihre Arbeit?

-) Welche Bedeutung hat Ihre Selbstständigkeit für Ihr berufliches Handeln?

Konstruktion des professionellen Selbstbildes der Tagesmutter vor dem Hintergrund der herrschenden organisatorischen und organisationskulturellen Merkmale

-) Wie bedeutend sind ökonomische Aspekte in Ihrem Beruf? (Investitionen, Betreuungsgebühren, Entlohnung ...)

Leitfrage:

- **Welche Bedeutung hat Kooperation bzw. Zusammenarbeit mit den Eltern Ihrer Tageskinder und mit anderen Fachkräften in Ihrer beruflichen Tätigkeit?**

Etablierung (professioneller) Arbeitsbündnisse als essenzielles Kriterium pädagogischer Professionalisierung (vgl. Oevermann 2017/ 1996) → besondere Fokussierung auf (beidseitige) Elternschaft von Tagesmüttern und KlientInnen (= Eltern als StellvertreterInnen der Tageskinder) → Problematik der fehlenden Abgrenzung von familiärer und professioneller Verortung als Hindernis von Professionalisierung (vgl. Oevermann 2017/ 1996)

Optionale vertiefende Fragen:

-) Was ist Ihnen hierbei wichtig?/ Wo gibt es Schwierigkeiten?

Etablierung von Kooperationen zwischen (früh-)pädagogischen Fachkräften als Kriterium entsprechender Professionalisierungsprozesse (vgl. Balluseck 2017); Bedeutung des eigenen (Selbs-)Bewusstseins als Fachkraft und Fähigkeit zum Austausch → Effekte auf das professionelle Selbstverständnis der Tagesmutter

-) Inwiefern sind Ihre eigenen Erfahrungen als Elternteil für diese Beziehungsgestaltung relevant?

Problematik: Wie generiert sich ExpertInnen-Status der Tagesmütter aus individueller Sicht? (vgl. Cloos et al. 2018; Wulfekühler 2018)

-) Wie erleben Sie die soziale Anerkennung Ihres Berufes?/ Welche Bedeutung hat die gesellschaftliche Wertschätzung Ihrer Arbeit für Sie?

Gesellschaftliche Anerkennung eines Berufsfeldes als Ausdruck von Professionalisierung □ Bedeutung für das berufliche Selbstverständnis der Tagesmutter?

Weitere vertiefende Fragen:

-) Wo sehen Sie noch ein persönliches oder allgemeines Entwicklungspotential in Bezug auf Ihre berufliche Tätigkeit?

Konzept des Professionellen Selbst (Bauer 1998/ 2005) → Fähigkeit des Individuums sich selbst reflexiv mit den persönlichen oder strukturellen Umständen des eigenen Handelns und den (beruflichen) Ansprüchen auseinanderzusetzen → stetige Verbesserung der eigenen Praxis als Manifestierung von Professionalität; neue Anspruchssteigerung an das Individuum im Kontext dessen Selbstbezüglichkeit in Bezug auf das eigene berufliche Handeln (vgl. Helsper/ Tippelt 2011)

-) Was würden Sie im Kontext Ihrer aktuellen beruflichen Tätigkeit künftig noch gerne verwirklichen/ umsetzen?

IV. Postskriptum

Ort und Zeit des Interviews: _____

Dauer des Interviews: _____

Erlebte Atmosphäre des Interviews:

Notizen und Anmerkungen:

V. Abkürzungsverzeichnis

bzw. beziehungsweise

etc. et cetera

ggf. gegebenenfalls

u. a. unter anderem

u. U. unter Umständen

UE Unterrichtseinheiten

z. B. zum Beispiel

VI. Kurzzusammenfassung und Schlüsselwörter

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit den Effekten, die aktuelle (früh-)pädagogische Professionalisierungsprozesse auf das berufliche Selbstbild von ausgebildeten Tagesmüttern haben. Sie gliedert sich dazu in zwei Abschnitte. Den ersten Teil bildet eine theoretische Abhandlung, die den Stand der pädagogischen Professionalisierung in der österreichischen Tageselternbetreuung diskutiert. Als Referenzrahmen hierzu dient der diesbezügliche Diskurs aus der institutionellen frühen Bildung und Erziehung. Darauf aufbauend folgt die Analyse von neun qualitativen Interviews mit Praktikerinnen aus der Tageselternbetreuung. Auf deren Grundlage zeigt sich, dass die Tagesmütter ihren Status als (pädagogische) Expertinnen zentral von ihrer formalen Qualifikation abhängig machen und diesen im Vergleich zu den Kindergartenpädagog_innen zumeist als defizitär erleben. Gleichzeitig ist der niederschwellige Charakter der einschlägigen Lehrgänge jedoch ein zentrales Motiv dafür, eine Ausbildung zur Tagesmutter zu absolvieren. Ebenso hat das heterogene Tätigkeitsfeld der Praktikerinnen Einfluss auf ihre professionelle Selbstwahrnehmung. So nehmen sich die Letzteren vor allem dann als (pädagogische) Expertinnen wahr, wenn ihr Berufsalltag Aufgaben beinhaltet, die auch im Kontext von institutionellen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zu verorten sind. Demgegenüber weißt die Tageselternbetreuung in Österreich im Hinblick auf ihre wirtschaftlichen Rahmenbedingungen einen deutlichen Professionalisierungsbedarf auf, zumal die interviewten Tagesmütter ihren Beruf nicht (mehr) als Übergangstätigkeit neben der Betreuung von eigenen Kindern ausüben. Für die Praktikerinnen stellt die Arbeit als Tagesmutter vielmehr eine Möglichkeit dar, sich beruflich zu verwirklichen.

Schlüsselwörter: Tageselternbetreuung, Tagesmütter, Professionalisierung, professionelle Selbstwahrnehmung, frühe Bildung und Erziehung

VII. Abstract and keywords

This master's thesis discusses the effects that current processes of (early-) educational professionalization might have on the professional self-perception of trained day-care providers. It is divided into two parts. The first part is a theoretical discourse. It focusses on the current status of the professionalization in the field of Austrian day-care. The reference for this is provided by the related discourse in the field of the institutional early education. This is followed by the analysis of nine qualitative interviews with women who worked as childminders or still do. On that basis the day-care providers perceive their status as experts depending on their formal qualification. In this context they often compare themselves to kindergarten teachers. On the one hand this is mostly experienced as a deficit by the practitioners. On the other hand the type of qualification programs for childminders are the main reason why most of the women chose this job. At the same time the heterogeneous field of work of the interviewees influence their professional self-perception. They especially perceive themselves as experts when carrying out activities that can also be found in the context of kindergarten or school. The day-care in Austria needs further professionalization as far as the income of the practitioners and the economic conditions of the job are concerned. As this activity is no longer considered as a transitional job while taking care of the own children. The interviewees see their work as day-care providers as an opportunity to fulfil their professional goals.

Keywords: child day-care, childminder, professionalization, professional self-perception, early education