



Tina Heinzerling

Pädagogische Handlungsabsicht von angehenden Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen

Tina Heinzerling

**Pädagogische
Handlungsabsicht
von angehenden
Erzieherinnen in
Kindertageseinrichtungen**

Tina Heinzerling

Pädagogische Handlungsabsicht von angehenden Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen

Tectum Verlag

Tina Heinzerling

Pädagogische Handlungsabsicht von angehenden Erzieherinnen
in Kindertageseinrichtungen

© Tectum – ein Verlag in der Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2017
Dissertation am Fachbereich Erziehungswissenschaften
der Philipps-Universität 2016

ISBN: 978-3-8288-6882-3

(Dieser Titel ist zugleich als gedrucktes Werk unter der ISBN
978-3-8288-4053-9 im Tectum Verlag erschienen.)

Umschlagabbildung: private Fotografie © Tina Heinzerling

Besuchen Sie uns im Internet
www.tectum-verlag.de

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Angaben sind
im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Inhaltsverzeichnis

A	Einleitung	1
	1. Schritte zu einer sozial-gestaltbaren Handlungsabsicht	1
	1.1 Fragestellung und Ziel der Arbeit	3
	1.2 Ausgangslage	6
	1.3 Forschungsstand	9
	1.4 Überblick und Aufbau der Arbeit	15
B	Methodischer Zugang	19
	1. Methodisches Vorgehen	19
	1.1 Auswahl und Diskussion der Methode	20
	1.2 Datenerhebung	21
	1.3 Stichprobe	25
	1.4 Datenaufbereitung und Auswertung	28
	1.5 Grenzen der empirischen Untersuchung	33
C	Theoretischer und empirischer Bezugsrahmen: Einflüsse auf die pädagogische Handlungsabsicht I	35
	1. Fachliche Anforderungen von Erzieherinnen	35
	1.1 Skizzierung von Einflüssen auf die Rollenentwicklung	36
	1.2 Aufgaben und Tätigkeiten	44
	1.3 Rolle der Erzieherin	53

2. Personale Voraussetzung von Erzieherinnen	65
2.1 Motive der Berufswahl	66
2.2 Einfluss der Berufsmotivation auf die persönliche und berufliche Entwicklung	68
2.3 Einfluss auf die pädagogische Handlungsabsicht	71
3. Ergebnis der Befragung angehender Erzieherinnen	77
3.1 Leitmotive	77
3.1.1 Leitmotive von Studierenden der Unterstufe (BSA)	77
3.1.2 Leitmotive von Studierenden der Oberstufe (BSA)	81
3.1.3 Leitmotive von Berufspraktikantinnen (BP)	88
3.2 Ergebnis	97
4. Zusammenfassung und Diskussion	102
 C Theoretischer und empirischer Bezugsrahmen: Einflüsse auf die pädagogische Handlungsabsicht II	105
1. Pädagogische Grundlegungen und Leitorientierungen	105
1.1 Begriff ‚Handeln‘	106
1.2 Merkmale und Bedingungen pädagogischen Handelns	109
1.3 Aneignungsprozess	113
1.3.1 Aneignung der sozialen Welt	113
1.3.2 Vermittlung zur Aneignung	119
1.3.3 Aneignung als Ressource	123
1.4 Merkmale der pädagogischen Situation	127
1.4.1 Relevanz der pädagogischen Handlungsstruktur	139
1.4.2 Kompetenzprofil	143
1.4.3 Ressource Selbstreflexion	148
1.5 Einfluss auf die pädagogische Handlungsabsicht	157
2. Ergebnis der Befragung angehender Erzieherinnen	164
2.1 Leitbilder	165
2.2 Ergebnis	174

3. Zusammenfassung und Fazit	178
D Reflektierende Betrachtung und Ausblick	183
1. Möglichkeiten und Grenzen einer sozial-gestaltenden Handlungsabsicht	183
1.1 Einordnung und Ertrag der Arbeit	197
1.2 Ausblick	200
Literaturverzeichnis	201

A Einleitung

1. Schritte zu einer sozial-gestaltbaren Handlungsabsicht

Qualitätsentwicklung und Professionalisierung von Fachkräften sind Begriffe, die im Zusammenhang mit dem Ausbau und der Weiterentwicklung des frühkindlichen Bildungsangebots von verschiedenen Akteuren aus der Fachpolitik, von Aus- und Weiterbildungsinstitutionen, Verantwortlichen aus der Fachpraxis sowie Vertreterinnen aus dem Bereich Wissenschaft auf unterschiedlichen Ebenen entwickelt, diskutiert und verantwortet werden (vgl. Göller 2014, BMFSFJ und JFMK 2016).

Die Umsetzung von Bildungsplänen und Early Excellence-Initiativen sowie der Einbezug von pädagogischen Handlungs- und aktuelleren Kompetenzkonzepten für pädagogische Fachkräfte in die praktische Arbeit sollen zur Nachhaltigkeit der pädagogischen Qualität in den Einrichtungen beitragen und den Wert der fachlich geleisteten Kompetenz herausstellen. Leitfragen, die sich im Rahmen der Bildungsarbeit mit der sozialen Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens sowie der Entwicklung eines gemeinsamen Wertekerns beschäftigen, leisten ihrerseits einen wichtigen Beitrag in der fachlichen Diskussion zu Bildungsaspekten in der Frühpädagogik und bei der Weiterentwicklung von pädagogischer Qualität (vgl. pfv - Pestalozzi-Fröbel-Verband 2014).

Einhergehend mit der gestiegenen Beachtung und Auseinandersetzung von Leistungsanforderungen in der elementaren Fachpraxis, rückt das Berufsbild der Erzieherinnen¹ verstärkt in den Blick der Fachöffent-

1 Mit Erzieherinnen sind Personen gemeint, die eine Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin abgeschlossen haben und/oder in dieser beruflichen Funktion tätig sind. Da der Männeranteil dieses Berufes im Bereich der Kindertageseinrichtungen mit ca. 4% sehr gering ausfällt (vgl. bmfsfj 2014), soll der Begriff Erzieherin in dieser Arbeit gedanklich eher mit dem weiblichen Geschlecht assoziiert werden, ohne männliche Pädagogen / Vertreter des Berufes gänzlich auszuschließen.

lichkeit. Verbunden ist damit die Forderung nach einer qualitativen Verbesserung ihrer Ausbildung und die Erweiterung ihrer beruflichen Handlungskompetenz unter dem Aspekt einer zentralen und in den Kindertageseinrichtungen umzusetzenden frühkindlichen Bildungsorientierung (vgl. Rabe-Kleberg 1997; Colberg-Schrader 2000, 2003; GEW 2008; vgl. Hessisches Sozialministerium/ Hessisches Kultusministerium 2011; Förster, C./Hammes-Di Bernardo, E. 2014).

Fragen zum Bildungs- und Erziehungsbegriff (vgl. Wilke 2004, S. 47f.; vgl. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium zum Hessischen Erziehungs- und Bildungsplan 2011), zu seiner Definition sowie die Frage nach dem Sinn einer bildenden Erziehung (vgl. Winkler 2006) in unserer Gesellschaft müssen angesichts einer sich immer rascher verändernden globalisierten Welt, des Wandels von individualisierten Lebensentwürfen und des Rechts auf Bildungschancengleichheit neu gestellt werden. Zudem muss der Begriff Bildung in einem weiteren Sinne gedacht, geplant und umgesetzt werden (vgl. Winkler 2003; Neumann 2007).

Welchen qualitativen Beitrag können Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen zur Förderung und Sicherung von frühen Bildungserfahrungen (vgl. Peukert 2008) leisten? Gemeint sind dabei im Besonderen Bildungserfahrungen, die die soziale Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens in den Vordergrund rücken und sich kritisch gegen eine Überformung dieser Entwicklung durch normative Bildungsanforderungen richten (vgl. pfv - Pestalozzi-Fröbel-Verband 2014).

Die Kindertageseinrichtung als Ort sozialer und kultureller Begegnung, kann entscheidend zur Nachhaltigkeit eines konstruktiven Lernprozesses beitragen. Ebenso ist die Qualität der pädagogischen Beziehung zwischen dem Kind und seiner Erzieherin von Relevanz. Eine wichtige Rolle spielt neben dem Interesse an den Themen des Kindes, die Kommunikation und soziale Haltung der Erzieherin, die sie in ihrer Interaktion mit dem Kind zum Ausdruck bringt (vgl. Friedrich 2002; Laewen 2007, S. 31). Eine weitere Komponente des sozialen Bildungsanspruchs zeigt sich in der Öffnung der Kindertageseinrichtung als Sozialraum, der die Lebensbedingungen verbessert und Ressourcen von Familien erschließt (vgl. Thiersch 2001b).

Im Zeitalter von Leistungsdenken und Qualitätsentwicklung und deren Messbarkeit an festgelegten Qualitätsstandards (vgl. Merchel 2010) und Bildungsplänen etc. ergeben diese strukturierten und normierten Formvorgaben Orientierung und erscheinen sinnvoll, da sie eine transparente Selbstdarstellung nach außen erkennen lassen. Auch scheint die geleistete Arbeit, mit dem Rückbezug auf ein öffentlich und politisch gefördertes Bildungskonzept, jene Anerkennung zu finden, die Erzieherinnen für den Aufbau von fachlicher Sicherheit benötigen. Dennoch fällt es schwer die individuelle und persönliche Handlungsintention einer Erzieherin innerhalb ihres sozialpädagogischen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungsauftrags qualitativ und fachlich als eigenständigen Beitrag so zu verorten, dass sie ein fachliches Selbstverständnis sowie eine Balance zwischen professionellem Handeln, persönlichem Wachstum und einer anhaltenden Arbeitsmotivation erkennen lässt.

Eine wegweisende Orientierung bei der Rollengestaltung und der Positionierung im Umgang mit sozialpädagogischen und bildungsorientierten Aufgaben erscheint nach wie vor unabdingbar, um die im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung tätigen Erzieherinnen bei der Entwicklung eines entsprechenden fachlichen Selbstverständnisses unterstützen zu können (vgl. Leu 2007; Anders 2012).

Im Raum steht dabei auch die transparente Darstellung der geleisteten Auseinandersetzung mit den Anforderungen und der Gestaltung des Arbeitsfeldes seitens der Erzieherinnen sowie der Transfer von handlungspraktischem Wissen und Können der Fachkräfte zur Außenwelt.

1.1 Fragestellung und Ziel der Arbeit

Die Arbeitsthese setzt bei der Entwicklung des Rollenbildes der angehenden Erzieherin als sozial gestaltende Akteurin pädagogischer Handlungssituationen an. Sie geht hierbei von einem an der Situation orientierten Problembewusstsein der angehenden Erzieherin aus, das sie für die Gestaltung sozialer Beziehungen und sozialer Lernprozesse einsetzt.

Das Besondere zeigt sich in der motivierten Grundhaltung der angehenden Fachkraft, die sie nutzt, um sich auf die Situationsgegebenhei-

ten einzulassen. Da die pädagogischen Handlungen einer Erzieherin generell eine hohe Komplexität sowie eine inhaltliche Fülle und Dichte für die Bewältigung von unüberschaubaren Situationen aufweisen müssen (vgl. Ebert 2001, S. 45; Thiersch 2001a), ist die Suche nach einer zielgeleiteten Absicht, die ihr als Entscheidungshilfe dient, von hoher Bedeutung. Es wird vermutet, dass subjektive Entscheidungshilfen überwiegend nicht explizit geäußert werden, wohl aber in einen impliziten Begründungszusammenhang von der agierenden Fachkraft gesetzt werden. Die in ihnen enthaltenen subjektiven Motive und Einstellungen bleiben gegenüber der Außenwelt intransparent und werden überwiegend von der Erzieherin im inneren Dialog mit sich selbst bestätigt.

Nach welchen Kriterien richtet sich die angehende Erzieherin bei der Auswahl verschiedener Handlungsoptionen, welches Interesse verfolgt sie konkret in ihrer Rolle als sozial-gestaltende Akteurin?

In der vorliegenden Untersuchung soll geklärt werden, welche Bedeutung der pädagogischen Handlungsabsicht von angehenden Erzieherinnen bei der sozialen Handlungsgestaltung zukommt. Handlungsabsicht meint die persönlich motivierte, an der pädagogischen Praxissituation mit dem Kind orientierte Bereitschaft zur Planung des Handlungsentwurfes, die Elemente didaktisch-methodischen Arbeitens enthält und einer sozialen Werteorientierung folgt. Die Verwendung des Begriffes Handlungsabsicht erfolgt in enger Anlehnung an Hörster (vgl. 2000, S. 36) und seine thematische Einordnung des Begriffes Handlung als Planung des Handlungsentwurfes (vgl. auch C II 1.4.1 in dieser Arbeit). Die inhaltliche Ausgestaltung der Beschreibung, wie sie von der Autorin dieser Arbeit vorgenommen wird, möchte das subjektive Interesse der angehenden Erzieherin an der Situationsgestaltung und an der Umsetzung von methodischen Handlungsschritten dabei als bestehende Basis voraussetzen. Die zeitliche Verortung des Begriffes Handlungsabsicht setzt bei einer pädagogischen Handlungsstruktur zwischen der Situationswahrnehmung und der Phase der gedanklichen Handlungsplanung an. Der Begriff Handlungsabsicht, den die Forscherin in der Einleitung benutzt, wird hier in einem subjektiven Sinn verwendet und orientiert sich an den Situationsgegebenheiten und deren Bedeutungszuschreibung durch die Erzieherin. Die Entstehung des Bedeutungszusammenhangs ist eng an den Kontext stattfin-

dender menschlicher Interaktion geknüpft und bezieht sich in seiner inhaltlichen Form auf den Ansatz des symbolischen Interaktionismus (vgl. Merkmale und Bedingungen pädagogischen Handelns unter C II 1.2 in dieser Arbeit). Die Bedeutung der Handlungsabsicht für den Handlungsverlauf wird dabei auch durch die Auseinandersetzung der angehenden Erzieherin mit strukturellen Vorgaben und Anforderungen der pädagogischen Handlungspraxis geformt und mitbestimmt. Dies schließt sowohl den gesamten Handlungsverlauf als auch das Bewusstsein über den die Situation überlagernden, Erziehungs- und Bildungsauftrag der Erzieherin mit ein.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die pädagogische Handlungsabsicht von angehenden Erzieherinnen hinsichtlich eines förderlichen Beitrages im kompetenten Umgang mit alltäglichen berufspraktischen Handlungsanforderungen, in den Blick zu nehmen. Ein wesentliches Interesse gilt dabei der Erarbeitung von verschiedenen Bedingungsfaktoren und deren Einfluss auf die Handlungsabsicht, insbesondere der Erschließung von subjektiven Sichtweisen und Einstellungen von angehenden Erzieherinnen in den Bereichen Motivation, erzieherischer Werthaltung, Kompetenz und deren Erfahrungen bei der Bewältigung von erzieherischen Anforderungen.

Die Auswahl dieser Zielgruppe gründet in dem Interesse, einen intensiveren Einblick zu deren subjektiven Einstellungen in einer Phase zu erhalten, in der die angehenden Erzieherinnen bereits mit der theoretischen Vermittlung und Aneignung von pädagogischen Inhalten konfrontiert wurden und ebenfalls erste Erfahrungen in der Berufspraxis sammeln und praktisches Handlungswissen aufbauen konnten. Ferner wird dem praktischen Arbeitsfeld als Lernort eine besondere Bedeutung für die Generierung eines eigenständigen „Expertenwissens“ (Ebert 2003a, S. 12) und die Möglichkeit, den Selbstbildungsprozess der Lernenden anzuregen, zugesprochen (vgl. Ebert 2003b, S. 8).

Die methodische Herangehensweise orientiert sich dabei auch am thematischen Vorschlag von König (vgl. 2009, S. 112), für die Erschließung der Handlungsabsicht von Erzieherinnen deren Erfahrungen, subjektive Sichtweisen sowie Handlungsorientierungen in die Bearbeitung mit einzubeziehen.

Gegenwärtig können von der Forscherin in ihrer Tätigkeit als Fachberaterin für den Fachdienst Kinderbetreuung zwei Entwicklungen beobachtet werden. Die standardisierten Verfahren zur Ermittlung eines spezifischen Förder- und Unterstützungsbedarfes haben in den letzten Jahren dazu beigetragen, dass die Fachkräfte die Handlungsinteressen des Kindes gezielter wahrnehmen und in einen Kontext zu den fördernden und hemmenden Entwicklungsmöglichkeiten setzen möchten. Gerade im Bereich Inklusion, Kinderschutz und allgemeiner Entwicklungsförderung (insbesondere soziales Lernen) fühlen sich die Fachkräfte zur Suche nach geeigneten Handlungsstrategien und zur Selbstreflexion ihrer Rollengestaltung aufgefordert. Die Hinwendung zum Situationsansatz seit 2013 als ein für alle Tageseinrichtungen bindendes und umzusetzendes Konzept ist mehr als das Bestreben, die pädagogische Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte stärken zu wollen. Es lässt sich in diesem Entschluss auch der Wunsch nach einem unterstützenden Rahmen bei der Umsetzung von methodischen Handlungsschritten und einer Orientierung bei der Rollengestaltung in verschiedenen Handlungsfeldern herauslesen.

1.2 Ausgangslage

Um den Forschungsgegenstand inhaltlich stärker fokussieren zu können, war es aus Sicht der Forscherin wesentlich, Eingangshypothesen zu formulieren und damit gleichzeitig das bestehende Vorwissen offen zu legen und einer reflexiven Kontrolle zugänglich zu machen. Folgende Hypothesen wurden im Vorfeld von der Forscherin formuliert:

Hypothese 1: Die berufliche Motivation der Erzieherin in Ausbildung orientiert sich überwiegend an Fähigkeiten aus dem personalen Bereich.

Hypothese 2: Die eigene personale Kompetenz wird von den angehenden Fachkräften für die Bewältigung von künftigen Handlungsanforderungen als bedeutsam erachtet.

Hypothese 3: Der Handlungsentwurf von angehenden Erzieherinnen ist an den situativen Kontext gebunden und beinhaltet Überlegungen zur Umsetzung künftiger Handlungsschritte.

Leitend bei der Genese dieser Hypothesen waren der Rückgriff auf „alltagsweltliches Vorwissen“ sowie ein Bezug zu „allgemein-theoretischen“ und „gegenstandsbezogenen Konzepten“ (Meinefeld 2003, S. 273f.).

An dieser Stelle sollen nun markante Einflüsse, die zur Entstehung der formulierten Hypothesen beitrugen, aufgezeigt werden. Die Notwendigkeit zur Explikation des Vorwissens zeigt sich nicht zuletzt an der beruflichen Erfahrung der Forscherin als Fachberaterin im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. So war es eine Fachtagung, die konkret zur Auseinandersetzung mit dem Thema der Professionalisierung von Erzieherinnen inspirierte. Diese fand im Mai 2004 im Congresszentrum Marburg statt. In dieser Sitzung wurde ein von den Leiterinnen der Kindertageseinrichtungen des Fachdienstes Kinderbetreuung der Universitätsstadt Marburg entwickeltes Positionspapier zur Definition des sozialpädagogischen Bildungsauftrages vorgestellt. In einem Zeitraum von zwei Jahren hatte sich die gegründete Arbeitsgruppe der Erarbeitung verschiedener Bildungsbereiche (z. B. soziales Lernen, Gesundheit, mathematische Grunderfahrungen u. a.) zugewandt, mit dem Ziel, die Qualität der täglich geleisteten pädagogischen Arbeit in einer öffentlichen Diskussion vorzustellen. Für die fachliche Umsetzung wurde die Bedeutung der Rolle der Fachkraft, eine zentrale Bedeutung bei der Begleitung und Unterstützung des Bildungs- und Entwicklungsprozesses des Kindes zugeschrieben (vgl. Stehling 2004; Universitätsstadt Marburg 2005).

In diesem Jahr entstand bei der Forscherin die Idee, die professionelle Arbeit von Erzieherinnen in einer Dissertationsschrift näher ergründen zu wollen. Zu diesem Zweck sollten damals alle Erzieherinnen die innerhalb des Fachdienstes Kinderbetreuung tätig waren, interviewt werden. Je intensiver die Forscherin in die Thematik eintauchte, umso mehr erwuchs in ihr der Wunsch, noch stärker an der Basis des Wissenserwerbs, an bereits bestehenden Wissensinhalten und deren Transfer in die erzieherische Praxis anzusetzen. Die Publikation von Dewe et al. (vgl. 1992) ist eine jener Publikationen, die sich intensiv mit der Generierung von professionellem Wissen im pädagogischen Setting auseinandersetzt. Dieser Text war der Auslöser, sich u. a. der Fragestellung zu widmen, inwieweit der von den Autoren unternommene Rekonstruktionsversuch auf das Arbeitsfeld der Kindertagesein-

richtungen thematisch reflektiert werden konnte. Es erwachsen weitere Fragen, die nicht nur nach der vorhandenen Form des Wissens, sondern auch nach konkreten Inhalten fragten. Diese Fragestellungen wurden durch eine weitere Veröffentlichung genährt, die sich kritisch mit dem handlungspraktischen Können der Erzieherin auseinandersetzte und diesem die Entwicklung zu einem professionellen Selbstverständnis größtenteils absprach (vgl. Weiss 1982).

In der weiteren Auseinandersetzung folgten Gedanken zur Entstehung von Handlungsmotiven, Leitbildern, Motivation und Strukturen im Handlungsverlauf. Schwerpunkte bildeten Planungsentwürfe, die näher ergründet werden und in Beziehung zur sozial-gestaltenden Absicht gesetzt werden sollten. Die empirische Datenerhebung sollte daher nun an Erzieherinnen erfolgen, die sich noch in der Ausbildung befanden, und dabei Erkenntnisse zu deren leitenden subjektiven Sichtweisen und Einstellungen im Umgang mit Handlungsanforderungen ermöglichen.

Die empirische Arbeit von Teschner (vgl. 2004) ist an dieser Stelle besonders zu erwähnen, da sie sowohl der Berufsmotivation als auch der Persönlichkeit der Erzieherin eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung der Professionalität beimisst. Sehr inspirierend wirkten zudem die interpretierten Daten zu den leitenden Motiven, deren klares und offenes Benennen einige neue kreative Denkansätze zuließ. Die Persönlichkeit der (angehenden) Erzieherin mehr in das Zentrum der professionellen Entwicklung zu rücken, das Interesse an der sozialen Tätigkeit und ein sensibles Gespür für das Gegenüber als Grundvoraussetzung anzuerkennen, auf dem fachlich angesetzt werden kann, waren Annahmen, die bspw. durch Publikationen von Krenz (vgl. 1994) und Greine (vgl. 2004) bestärkt werden konnten.

Ein weiterer Zugang bei der Formulierung der Hypothesen erfolgte durch Winklers Postulat, dass eine Erzieherin die Absicht verfolgt, die Erziehungspraxis zu gestalten (vgl. 2006, S. 165). An diese Feststellung geknüpft, leiteten sich Zuschreibungen von Fähigkeiten aus dem personalen Bereich ab, die erforscht werden sollten.

Die Motivation und Entscheidung für diese Berufswahl werden dabei als ein die Handlungspraxis stützendes Moment gewertet. Die formulierten Hypothesen setzen an den zuvor benannten unterschiedlichen Einflüssen gedanklich an, versuchen aber die Kontur der personalen

Voraussetzungen von angehenden Erzieherinnen eher im Spiegel der Professionalisierung des pädagogischen Handelns zu schärfen.

„Keineswegs aber muss dies bedeuten, für neue Beobachtungen nicht mehr offen zu sein. (...) Die Offenheit für das Neue hängt gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten“ (Meinefeld 2003, S. 272).

1.3 Forschungsstand

Die Thematik der Professionalisierung von Erzieherinnen wurde in den letzten Jahren, von Fragen durchdrungen, die sich vor allem damit beschäftigten, über welche Kompetenzen Erzieherinnen verfügen sollten, um den Anforderungen des pädagogischen Bildungs- und Erziehungsauftrags gerecht zu werden. Auch gegenwärtig werden diese Fragen aufgeworfen. Welche fachliche Unterstützung brauchen Fachkräfte für ihre berufliche Entwicklung? Welchen Beitrag können Ausbildungsstätten, Fort- und Weiterbildung zur Professionalisierung von Erzieherinnen leisten (vgl. Förster, Hammes-Di Bernardo 2014)?

Die aktuelle Bildungsdebatte (vgl. pfv 2014) deutet mehr auf ein professionelles Sollen als auf die Frage nach den Absichten und Wünschen der Fachkräfte hin. Die Frage nach der Handlungsabsicht der Erzieherin zu stellen erlaubt im Gegenzug ein kritisches Nachfragen, warum diese Frage überhaupt gestellt wird und ob es im Rahmen des klar geregelten Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsauftrags von Relevanz ist, über eine Antwort nachzudenken.

Welche Bedeutung hat die Handlungsabsicht für den pädagogischen Prozess, insbesondere mit Blick auf verschiedene Gestaltungsebenen? Die Antworten werden unterschiedlich ausfallen, denn die Ausgestaltung der Rollenanforderung bleibt für die Betroffenen auf der Strukturebene abstrakt, wohingegen dieselbe Rollenanforderung auf der interaktionellen Ebene durchaus zu tiefgreifenden Erfahrungen führen und Auswirkungen auf das intrapersonelle Erleben haben kann (vgl. Hinweis zu Belastungsstudien in C I 2.3).

Die Suche nach Publikationen, die sich gezielt mit der Erschließung der Handlungsabsicht von angehenden, aber auch schon berufserfah-

renen Erzieherinnen in Kindertageseinrichtungen auseinandersetzen, ergab bei der Recherche in diversen Bibliotheksbeständen und hiesigen Onlineportalen kaum Treffer.

Begriffe, die ebenfalls mit der Wirkungsabsicht der Erzieherin in einen assoziativen Zusammenhang gebracht werden können, werden mit Selbstverständnis, Haltung, dem Begreifen und der Interpretation des Erziehungsauftrages benannt. Die Verbindung der Begriffe miteinander wird durch den dahinter vermuteten intendierten Bezug hergestellt.

Geht man davon aus, dass die Handlungsabsicht nicht als handlungspraktisches Resultat auf die bewältigten beruflichen Anforderungen aufgefasst werden kann, sondern vielmehr als grundlegender Wunsch erzieherisch tätig werden zu wollen, sollten für die weitere Suche nach empirischen Ergebnissen die Berufsmotivation, Kompetenzmodelle für pädagogische Fachkräfte, Handlungsmotive und Evaluationsstudien zu Erfahrungswerten in der praktischen Arbeit, Ziele der näheren Betrachtung sein.

König (vgl. 2009, S. 112) setzt für die Erschließung der Handlungsabsicht von Erzieherinnen, die differenzierte Erarbeitung subjektiver Einstellungen, Erfahrungen und Handlungsorientierungen voraus, die in einem Wechselverhältnis gesehen werden müssen. Diese thematische Sichtweise soll im Folgenden bei der Erschließung des Forschungsgegenstandes als Orientierungshilfe dienen (vgl. A 1.1).

Bei der weiteren Recherche stieß die Forscherin auf ein Arbeitsbuch (Band 2) für angehende Erzieherinnen an Fachschulen für Sozialpädagogik in Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen. In einem schriftlichen Beitrag zur Entstehung von Erziehungsstilen (vgl. Kocs 1999) wird zwar nicht der Begriff Handlungsabsicht verwendet, dennoch sind in der Beschreibung von einzelnen, die Handlung der Erzieherin beeinflussenden Elemente gewisse Parallelen zu der im Vorfeld formulierten inhaltlichen Bestimmung der Forscherin zu erkennen.

Die Abfolge der den Erziehungsstil beeinflussenden Handlungsschritte weisen im Vergleich zum aktuellen Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. (vgl. 2014, S. 79ff.) keinen expliziten Kompetenzanspruch auf. Dennoch werden in ihr methodische Ansätze sichtbar. Ausgangspunkt des Einsatzes eines persönlich entwickelten Erziehungsstils ist die pädagogische Situation. Das Erziehungsziel existiert

gedanklich bereits und wird mit der wahrgenommenen Situation, in die hineinagiert werden soll, abgeglichen. Diese Situationswahrnehmung erfolgt unter Einbezug von naiven Theorien, die Einstellungen, Wissen, Normen und Werte sowie Erfahrungen beinhalten. Ein Durchdenken mehrerer Handlungsalternativen und deren Effektivität bilden den Abschluss vor der konkreten Handlung. Die Selbstwirksamkeitsprüfung wird von der Erzieherin in Anbetracht einer Ergebniserwartung, der Selbsteinschätzung und einer Aufwandserwartung durchgeführt. Die Wahl einer Handlungsalternative wird also bestimmt durch die persönliche Einschätzung des erforderlichen Kompetenzniveaus und das gegenwärtige Belastungsempfinden. Je größer das erworbene Fachwissen und die Berufserfahrung, desto mehr Handlungsalternativen stehen ihr zur Verfügung (vgl. Kocs 1999, S. 22ff.). Die Phase der konkreten Handlung wird nicht beschrieben, so dass unklar bleibt, ob durch die anschließende Reflexion eine professionelle Rahmung erfolgt und die Beschreibung der einzelnen Faktoren auf einen Handlungsplan hindeuten, der über die Stufe einer Vorläuferfunktion hinausgeht. Es wird anhand der Beschreibung deutlich, dass die Zielformulierung nicht aus der situativen Wahrnehmung generiert, sondern in unterschiedlichen Gewichtungen schon im Vorfeld besteht.

Die im Kompetenzmodell, zur Beschreibung und Analyse der Handlungskompetenz frühpädagogischer Fachkräfte von Fröhlich-Gildhoff et al. (2014) erwähnte professionelle Haltung weist insofern inhaltliche Parallelen zum beschriebenen Erziehungsstil von Kocs (vgl. ebd.) auf, als dieser Haltung grundlegende Werte und Einstellungen eigen sind, die als relativ konstant und als ein von der Situation unabhängiges Element beschrieben werden. Die professionelle Haltung mit ihren jeweiligen biografischen, persönlichen und berufsbiografischen Elementen gehört untrennbar zu jedem professionellen Handlungsvollzug. Die Phase der Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft wird anhand eines analogen Prozessmodells in der zeitlichen Handlungsabfolge vor dem konkreten Handlungsvollzug dargestellt und beschreibt eine spezifische Handlungssystematik von der Beobachtung bis zur Evaluation. Kennzeichnend für dieses Modell ist, dass die unterschiedlichen Wissenssebenen der Fachkraft zwar als Grundlagen benannt, aber nicht als Ausgangspunkt bewertet werden. Das Wissen kommt vielmehr in allen

Schritten des Handlungsprozesses zum Tragen (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 79ff.). Das Kompetenzmodell soll dazu beitragen, dass Fachkräfte ihr unmittelbares Handeln passgenau auf die spezifischen Anforderungen von unvorhersehbaren Situationen in der Alltagspraxis ausrichten können (vgl. ebd. S. 78). Die Frage, welche subjektiven Motive leitend sind und inwieweit diese bei der Zielformulierung unterstützend wirken können, rückt damit unweigerlich in den Vordergrund (ausführlicher im Kapitel „Personale Voraussetzung von Erzieherinnen“ in C I 2. in dieser Arbeit).

Das Kompetenzmodell der Professionalisierung der Fachkräfte (vgl. Fthenakis 2011) richtet den Blick u. a. auf die Stärkung von Basiskompetenzen von Fachkräften, die sich bspw. auf das Selbstkonzept, den kompetenten Umgang mit Belastungen, das Lernen und das Handeln im sozialen Kontext beziehen (vgl. ebd. S. 49ff.). Im Vordergrund steht die Sensibilisierung für die einzelnen Bereiche, die sowohl zur Klärung der inhaltlichen Bedeutung beiträgt als auch zur Selbstreflexion anregen möchte.

Der Persönlichkeit einer Fachkraft im pädagogischen Handlungsprozess kommt eine bedeutende Rolle zu. Die Vorschläge zur Reflexion im emotionalen und lernmethodischen Bereich könnten Voraussetzungen schaffen, bestehende Handlungsmotive bewusst in das Bewusstsein zu rücken und auf ihre Situationsangemessenheit zu überprüfen.

Welche Erkenntnisse liegen im Bereich des Interaktionsgeschehens im pädagogischen Alltag von Erzieherinnen vor? Wie wird der Erziehungsauftrag interpretiert und umgesetzt?

Gramelt verweist auf eine einseitige Methodik zur Reflexion des praktizierten Handlungswissens, da das Fallwissen überwiegend eine erfahrungsbasierte Ebene enthalte. Die wissenstheoretische Systematik bei der Erschließung und Erklärung des Interaktionsgeschehens würden dagegen zu wenig einbezogen (vgl. 2014, S. 91).

In der Pilotphase der von Gramelt durchgeführten Studie nahmen Erzieherinnen aus zwei deutschen und einer türkischen Einrichtung teil, um gemeinsam Fragen zur professionellen Qualität in der Frühpädagogik auch aus unterschiedlichen kulturellen Blickwinkeln zu bearbeiten. Schwerpunkte bildeten unter anderem Forschungsfragen, die untersuchten, wie Erzieherinnen ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag begründen und welche Selbstverständlichkeiten in ihren subjektivi-

ven Deutungsmustern enthalten sind. Das Datenmaterial basierte dabei auf selbstgedrehten Videosequenzen in jeder Einrichtung, die den jeweils anderen Einrichtungen zur Reflexion und Diskussion vorgelegt wurden. Über die eigenständige Auswahl der einzelnen Szenen sollte ein Zugang zur individuellen Perspektive der Teilnehmerinnen hergestellt werden, um daraus Erkenntnisse zu bestehenden subjektiven Einstellungen und Sichtweisen gewinnen zu können.

Erste Eindrücke ergaben, dass die Erzieherinnen ihr pädagogisches Handeln reflektieren und begründen sowie an der Situation orientiert gestalten können (vgl. Gramelt 2014, S. 96f.).

Des Weiteren zeigte sich bei den Teilnehmerinnen eine unterschiedliche Auffassung des Bildungsbegriffes, die sich in der unterschiedlichen Angebotsstruktur von angeleiteten Aktivitäten widerspiegelt (vgl. ebd. S. 97).

Inwieweit das pädagogische Handeln nun eher auf den subjektiven Theorien der Teilnehmerinnen gründet oder aber eher auf das vorliegende Rahmenkonzept der Einrichtung zurückzuführen ist, soll im weiteren Verlauf des Forschungsprojektes geklärt werden (vgl. 2014, S. 96ff.).

Viernickel et. al. (vgl. 2013, S. 12ff.) konnten in der von ihnen in drei Bundesländern an 15 Teams durchgeführten Studie zum qualitativen Umgang von pädagogischen Fachkräften mit den Bildungsplänen eine Diskrepanz zwischen den bestehenden normativen Anforderungen und der Umsetzung dieser Vorgaben in die Praxis herausfiltern. Im Weiteren wurden durch die Auswertung unterschiedliche Umgangsweisen der einzelnen Teams mit den Rahmenbedingungen sichtbar, die eine Typenbildung (vgl. ebd. S. 14ff.) zur Folge hatten:

„wertekernbasiert“: pädagogischer Wertekern und eine professionelle Haltung als zentraler Orientierungshorizont – Reflexion und Herstellung von Passgenauigkeit

„umsetzungsorientiert“: das Bildungsprogramm als zentraler Orientierungshorizont – Umsetzungsdruck und Anwendungsoptimierung

„distanziert“: das Bildungsprogramm als negativer Gegenhorizont – Distanzierung und Ablehnung

Diese Einteilung wird von Nentwig-Gesemann und Nicolai (vgl. 2013, S. 2) als analytische Differenzierung betrachtet, die als Unterstützung für die Reflexion und bei der Qualitätsentwicklung in den Teams der Kindertageseinrichtungen eingesetzt werden kann.

Als möglicher Erklärungsansatz für die unterschiedlichen Umgangsformen wurden zum einen die subjektive Identifikation mit den Inhalten des Bildungsplanes benannt, zum anderen regt ein größerer Handlungsspielraum eher zu fachlicher Handlungskompetenz und professionellem Selbstverständnis an. Die Leitung der Institution kann mit ihrem Führungsstil bei den pädagogischen Mitarbeiterinnen wichtige Impulse für die Ausgestaltung der Bildungsthemen setzen (vgl. Viernickel et al. 2013, S. 18f.).

Fazit

Mit Blick auf die im Text zuvor beleuchtete Forschungslandschaft, kann festgehalten werden, dass Publikationen zum Begriff Handlungsabsicht eher überschaubar sind. Insbesondere der Begriff, den die Forscherin dieser Arbeit in seiner Bedeutung und Funktion für den pädagogischen Handlungsverlauf und unter Berücksichtigung seiner Entwicklung, die von verschiedenen Bedingungsfaktoren beeinflusst werden kann, einordnet und untersuchen will.

Die Ausführungen zeigen auf unterschiedlichen Ebenen, dass die Professionalisierung von Erzieherinnen thematisch in das Spannungsfeld von personalen Voraussetzungen und dem Umgang mit Anforderungen, die sich aus den strukturellen Rahmenbedingungen ergeben, eingebunden ist.

In Bezug auf die personalen Voraussetzungen lassen sich zwei Leitgedanken hervorheben: Auf der einen Seite ist die Sicht auf die personale Kompetenz zu erwähnen, die die Haltung der Erzieherin, ihre Einstellungen, Sichtweisen, ihre Wertvorstellungen im pädagogischen Geschehen als eine wichtige Säule bei der Entwicklung von Kompetenzprofilen mit aufnimmt. Die personalen Anteile und Eigenschaften werden nicht per se als Kriterien für unprofessionelles Handeln gewertet, sie bewegen sich vielmehr in einem Rahmen, der die Möglichkeit offeriert, sie nutzbringend als Ressource in den Prozess mit einzubringen. Auf der anderen Seite bergen aber genau jene subjektiven Sichtweisen

an den Stellen, wo sie unreflektiert in das Geschehen mit einfließen, das Potenzial, einen eher hemmenden Einfluss auf die Entwicklung auszuüben. Die Methodisierung dieser subjektiven Wahrnehmung und Deutung, durch Reflexion und Begründung des pädagogischen Handelns erscheint als probates Mittel, um die pädagogische Situation in ihrer Eigenheit erfassen und sie professionell handhaben zu können. Durch festgelegte Ziele und Kompetenzprofile werden Leistungsanforderungen vorgegeben, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen sollen, die Qualität der eigenen Arbeitsleistung zu steigern und zu evaluieren. Dennoch steht die aus dem Alltagsdialog gewonnene Wissenskonstruktion zwischen Erzieherin und Kind weiter auf dem Prüfstand, da zu wenige Erkenntnisse vorliegen, die das methodische Vorgehen der Erzieherin als eigenständige, an das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung angepasste Handlungssystematik ausweisen.

1.4 Überblick und Aufbau der Arbeit

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Bedeutung der pädagogischen Handlungsabsicht hinsichtlich eines förderlichen Beitrages im kompetenten Umgang mit Handlungsanforderungen zu erarbeiten. Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die Textbearbeitung von der Grundidee bei der Arbeitsthese der Entwicklung des Rollenbildes der angehenden Erzieherin als sozial-gestaltende Akteurin an. Der Aufbau der Arbeit ist demnach inhaltlich so konzipiert, dass die Schwerpunkte bei der Textbearbeitung und die einzelnen Kapitel in einer thematisch-logischen Abfolge aufeinander aufbauen. Die Arbeit gliedert sich im Folgenden in die Abschnitte A, B, C und D.

Abschnitt A befasst sich mit der Einführung in die Thematik unter Einbezug verschiedener Einflüsse, die für das pädagogische Handeln von Erzieherinnen im Bereich der frühkindlichen Bildung mitgedacht werden müssen. Daran anschließend erfolgen im einführenden Abschnitt die Formulierung der Untersuchungsfrage und des Zieles der Arbeit sowie die Darstellung der Ausgangslage, die die Genese von Eingangshypothesen nachzeichnet. Des Weiteren beinhaltet A die Darstellung des Forschungsstandes. Das Kapitel setzt sich mit der fachlichen Entwicklung der letzten 10 Jahre auseinander und nimmt dabei verschie-

dene Kompetenzprofile sowie fachliche Voraussetzungen der Erzieherin stärker in den Blick.

Abschnitt B in dieser Arbeit beschreibt die methodische Herangehensweise. Neben der Begründung zur Auswahl der Methode und der Diskussion über ihre Verwendung beinhaltet dieser Abschnitt auch die Auseinandersetzung mit der Vorgehensweise bei der Datenerhebung und Auswertung sowie mit den Grenzen der Untersuchung.

Abschnitt C gliedert sich in zwei Teile und bildet sowohl den theoretischen als auch den empirischen Bezugsrahmen, innerhalb dessen der Einfluss von unterschiedlichen Bedingungsfaktoren auf die pädagogische Handlungsabsicht herausgearbeitet werden soll. Die Bearbeitung in Teil I erfolgt zunächst unter dem Gesichtspunkt einer näheren Betrachtung der Berufsrolle der Erzieherin. Gesellschaftspolitische Anforderungen an den Erzieherinnenberuf und seine Ausbildung, die Berufsmotivation sowie die Umsetzung von pädagogischen Handlungskonzepten und Bildungsplänen werden als Faktoren begriffen, die für die Ausgestaltung bedeutend sind. Ihr Einfluss auf die Handlungsabsicht wird beleuchtet. In Teil II wird als weiterer Bearbeitungsschritt der Begriff des pädagogischen Handelns in seiner inhaltlichen Bedeutung aufgegriffen. Außerdem werden seine wesentlichen Merkmale der ihm zugrunde liegenden Bedingungen beschrieben. Um die Handlungsanforderungen an die Erzieherin im pädagogischen Prozess zu erkennen, wird auf verschiedene Phasen im kooperativen Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen zwischen Erzieherin und Kind ausführlicher Bezug genommen. Dabei werden spezifische Merkmale einer pädagogischen Situation und deren Gestaltbarkeit unter Berücksichtigung von kommunikativen Ebenen und Schwerpunkten im menschlichen Wahrnehmungsprozess beleuchtet. Der pädagogische Handlungsplan gewinnt innerhalb dieses Prozesses als strukturierendes und die Handlung beeinflussendes Konstrukt an Bedeutung und wird daher auch inhaltlich vor dem Hintergrund der Relevanz einer pädagogischen Handlungsstruktur und ihrer Teilaspekte sowie hinsichtlich der Bedeutung von verschiedenen Kompetenzbereichen erschlossen. Auch in diesem Teil wird der Einfluss der ausgewählten theoretischen Bedingungsfaktoren auf die Handlungsabsicht miteinander ins Verhältnis gesetzt und reflektiert.

Ein weiterer Zugang zur Beantwortung der Forschungsfrage eröffnet sich durch das empirische Material einer von der Autorin durchgeführten Untersuchung an angehenden Erzieherinnen, die sich noch in der Ausbildung befanden. Die Ergebnisse der Auseinandersetzung mit deren subjektiven Einstellungen im Bereich des pädagogischen Handelns wurden dabei in beide Teile des Abschnittes C unter Einbezug der Grenzen der empirischen Untersuchung integriert.

In D, dem letzten Abschnitt dieser Arbeit wird die Beantwortung der Forschungsfrage auf der Grundlage der Hypothesenprüfung, der erarbeiteten Ergebnisse und Erkenntnisse des theoretischen Abschnitts sowie des empirischen Materials in den Mittelpunkt einer reflektierenden Betrachtung gestellt. Abschließend richtet sich der Fokus auf die kritische Einordnung. Zuletzt folgt ein Ausblick auf die Erkenntnisse dieser Arbeit und deren Einbettung in die Forschungspraxis.

In dieser Arbeit wird die weibliche Sprachform verwendet.

B Methodischer Zugang

1. Methodisches Vorgehen

Auf der Spurensuche nach einem Bedeutungsaspekt der pädagogischen Handlungsabsicht war es wichtig, sie auch zu einem empirischen Bezugspunkt zu machen. Über eine Befragung sollten weitere Erkenntnisse zum Einfluss von Bedingungsfaktoren auf die Handlungsabsicht gewonnen werden. Von besonderem Interesse waren dabei die subjektiv leitenden Sichtweisen und Einstellungen von angehenden Erzieherinnen sowie deren Einschätzungen zum pädagogischen Handeln im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. Spannend war es dabei, dem Handlungs- und Erfahrungswissen von angehenden Erzieherinnen nachzugehen und ihnen aufgrund ihrer Erfahrungen und der thematischen Auseinandersetzung mit einzelnen Bereichen ihres pädagogischen Handelns einen Raum zur Äußerung ihrer Sichtweisen zu bieten. Für die Forscherin dieser Arbeit war es wesentlich, die Daten einer breiter gefächerten Zielgruppe, die sich noch in der Ausbildung zur Erzieherin befindet, zu erfassen. Gerade im Hinblick auf die Bedeutung der Handlungsabsicht schien diese Phase der beruflichen Entwicklung wichtig und forderte die Forscherin dieser Arbeit somit zur eingehenden Analyse auf. Der Blick wurde dabei auf Wissensbestände gerichtet, die über die Betrachtung des Eingebettet-Seins der angehenden Erzieherinnen in unterschiedliche Bezugssysteme (schulische Ausbildung, institutionelles und handlungspraktisches Arbeitsfeld) erwartet und erfasst werden können. So repräsentieren die angehenden Erzieherinnen im handlungspraktischen Arbeitsfeld, jeweils eine sich in der Ausbildung, aber auch in der konkreten fachlichen Entwicklung befindende Fachkraft, die im Rahmen ihrer Ausbildung im pädagogischen Bereich über ein Erfahrungs- und Handlungswissen verfügt, das sie in der Kommunikation mit Kolleginnen, Eltern und Kindern zum Einsatz bringen kann. In der Fachschule gilt sie als Repräsentantin der Einrichtung und kann dort institutionelle Strukturverläufe und

Rahmenbedingungen, aber auch ihre Praxiserfahrungen einbringen und anderen Mitstudierenden in einer fachlichen Reflexion zugänglich machen. Ein für den Untersuchungsgegenstand relevantes Handlungswissen kann bei den Befragten größtenteils vorausgesetzt werden, da sie aufgrund ihrer Ausbildungssituation in einen Prozess der reflexiven Auseinandersetzung und der Aneignung von theoretischem Wissen sowie praktischem Handlungswissen eingebunden sind. Um die Bedeutung der Handlungsabsicht herausarbeiten zu können, müssen als weitere Einfluss nehmende Faktoren auch die subjektiven Sichtweisen mit Blick auf die personalen Voraussetzungen von angehenden Erzieherinnen durch empirische Untersuchungen mit einbezogen werden. Der empirische Zugang zu deren subjektiven Einstellungen im Bereich der Motivation kann dabei unterstützen, Erkenntnisse zum Einsatz von personalen Fähigkeiten, aber auch im Hinblick auf die Entwicklung eines kompetenten Umganges mit berufspraktischen Handlungsanforderungen zu gewinnen. Es besteht die Annahme, dass die personalen Fähigkeiten schon während der Ausbildungsphase von den angehenden Erzieherinnen als bedeutendes Element gewertet und in der Handlungspraxis eingesetzt werden.

1.1 Auswahl und Diskussion der Methode

Im Hinblick auf die zu untersuchende Forschungsfrage ist die Auswahl der Methode ein wichtiger Schritt in der weiteren Entwicklung thematischer Vertiefung und Beantwortung der gestellten Aufgabe (vgl. Flick 2003).

Für die geplante wissenschaftliche Untersuchung sollte ein Feldzugang über eine teilstandardisierte Befragung von Studierenden erfolgen, die eine Ausbildung zur Sozialassistentin und/oder eine Weiterbildung zur Erzieherin anstreben. Die Zielgruppe wurde aufgrund ihres spezifischen sozialpädagogischen Ausbildungskontextes als Stichprobe ausgewählt. Ein besonderes Interesse galt dabei den subjektiv leitenden Einstellungen zum beruflichen Handeln und den bereits gesammelten praktischen Erfahrungen, um das auf das Arbeitsfeld bezogene Wissen der angehenden Erzieherinnen zu verdeutlichen. Da die Untersuchung exemplarisch angelegt war, wurde für die Datenerhebung nur eine

Schule ausgewählt, an der dann 259 angehende Erzieherinnen befragt werden konnten.

Es stellen sich mit der Verwendung dieser Methode auch Fragen, die sich kritisch mit dem Aussagewert des zu generierenden Wissens befassen: Inwieweit können die befragten Studierenden Stellung zum Handlungsfeld nehmen? Welche Erfahrungswerte im Umgang mit anderen Personen oder der Teilhabe an Entscheidungsprozessen werden dabei als bedeutsam erachtet? Welchen Aussagewert hat das Handlungswissen der Studierenden, wenn dieses über deren subjektive Deutungen und Einstellungen erfasst wird? Wie können diese Aussagen vor dem Hintergrund des bestehenden Ausbildungsstatus eingeordnet werden? Um die Gültigkeit, Zuverlässigkeit und Messbarkeit der erhobenen Daten zu sichern, wurden die vorwiegend gewonnenen qualitativen Daten mittels einer qualitativ ausgerichteten Inhaltsanalyse nach dem Ansatz von Meuser und Nagel (vgl. 2002, S. 80ff.) ausgewertet. Dieser sollte als Unterstützung dabei dienen, die Datenaufbereitung und Auswertung methodisch zu strukturieren und die Aussagen zu stützen.

1.2 Datenerhebung

Im Rahmen der teilstandardisierten Befragung war die Erhebung sowohl von quantitativen als auch qualitativen Daten vorgesehen. Die Aussagekraft der qualitativen Daten sollte durch die Kenntnis der durch die quantitative Erhebung ermittelten Sozialdaten unterstützt werden. Die quantitative Datenerhebung bildete ebenfalls einen wichtigen Zugang für die qualitative Datenanalyse, denn somit konnten Auswahlkriterien erschlossen werden, die den qualitativen Aussagen einen rahmenden Kontext zuwiesen und im Hinblick auf die Arbeitsfeldspezifität eine Einschränkung ermöglichten. Dies zeigt sich deutlich bei der Auswertung des Abschnittes drei (vgl. B 1. 4 in dieser Arbeit). In diesem werden anhand der ermittelten Angaben (z. B. Dauer und Wunsch einer praktischen Tätigkeit im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen) die Kriterien für die Auswahl der für die weitere Auswertung in Frage kommenden Berufspraktikantinnen festgelegt und deren Angaben in die Datenanalyse einbezogen. Die Erfassung der

Häufigkeit von Nennungen für die aus dem qualitativen Bereich zugeordneten offenen Fragen sollte die Wertigkeit und Prioritätensetzung in der Aussage untermauern.

Zur Durchführung der Befragung

Insgesamt konnten Daten von 259 Studierenden der Käthe-Kollwitz-Schule in Marburg aus dem Bereich Sozialwesen im Zeitraum zwischen dem 28.09. und 17.11.2009 erhoben werden. Zum Zeitpunkt der Erhebung befanden sich die Studierenden in unterschiedlichen Ausbildungsstufen, sodass neben der Fachschule für Sozialpädagogik (FSP) auch die Höhere Berufsfachschule für Sozialassistenten (BSA) mit einbezogen wurde.

Auswahl der Schule

Diese Schule wurde aus verschiedenen forschungspraktischen Überlegungen ausgewählt. Zum einen hatte sich die Forscherin durch ihre Beratungstätigkeit für den städtischen Fachdienst Kinderbetreuung in Marburg sowie im langjährigen Zusammenwirken mit Praktikantinnen unterschiedlicher Ausbildungsstufen und Kooperation mit einzelnen Lehrerinnen einen kooperativen Zugang zur Schule erarbeitet. Zum anderen ließ der Bekanntheitsgrad ebenfalls einen unkomplizierten Zugang zum Feld zu. Da die Untersuchung insbesondere Studierende mit sozialpädagogischem Ausbildungskontext erfassen sollte, um daraus einen Querschnitt zu bilden, wurde nur diese eine Schule zur Datenerhebung ausgewählt. Zudem war hier aufgrund der bestehenden unterschiedlichen Ausbildungsstufen eine Vielfalt an Daten zu erwarten und die Ergebnisse sollten sich in ihren Aussagen ausschließlich auf den lokalen Raum beziehen.

Die Entscheidung der Forscherin, unterschiedliche Ausbildungsstufen einzubeziehen, wird mit dem Erkenntnisinteresse begründet, dadurch auf Gemeinsamkeiten zwischen angehenden Erzieherinnen zu stoßen, die trotz der Differenz, die in der Auseinandersetzung mit den personalen Eigenschaften herrscht, ein Unterschied im bisherigen fachlichen Wissensstand und der Reflexion praktischer Erfahrungen im pädagogischen Arbeitsfeld besteht. Dies lässt sich den Antworten ent-

nehmen. Die Auswahl der Schule nebst der Anzahl ihrer Studierenden steht als soziale Einheit in dieser Untersuchung für den Einzelfall (vgl. Kraimer 1995).

Der Zugang zum Feld

Als theoretische Grundlage für die Erstellung dieses Berichts wurden die Texte von Flick (vgl. 2002, S. 86ff.) und Wolff (vgl. 2003) verwendet. Am 13. Mai 2009 nahm die Autorin dieser Arbeit telefonischen Kontakt mit dem Abteilungsleiter der Käthe-Kollwitz-Schule (Fachschule für Sozialpädagogik), Herrn Dr. A., in Marburg auf und unterbreitete ihm das Anliegen im Rahmen des von ihr geplanten Dissertationsprojektes, eine Befragung der Studierenden zum Thema „Entwicklung von pädagogischer Handlungskompetenz“ durchführen zu wollen. Die Idee stieß auf großes Interesse und zur Klärung aller weiteren Modalitäten wurde ein persönlicher Gesprächstermin für den 15. Juni 2009 verabredet, der in der Schule stattfinden sollte. Dort wurden die Idee sowie der Entwurf des Fragebogens erörtert. Im Gespräch sagte die Schule zu, die Befragung aller Studierenden zu ermöglichen. Es wurde vereinbart, ein Anschreiben mit Studieninformation zur Untersuchung für die entsprechenden Fachlehrerinnen und Fachlehrer zu formulieren und Anfang September der Schule zuzustellen. Die schriftliche Befragung sollte anschließend in den jeweiligen Klassen ab Ende September 2009 erfolgen. Am 9. September 2009 wurde die Studieninformation zur Untersuchung mit genauer Instruktion zur Durchführung verschickt. Die Präsenz der Autorin vor Ort, um ggf. weitere Informationen bei Unklarheiten zu vermitteln, war nach Meinung der Fachlehrerinnen und Fachlehrer nicht erforderlich. Am 21. September 2009 nahm die Autorin dieser Arbeit telefonischen Kontakt zu Herrn K., einem Fachschullehrer, auf, da dieser sich per Email mit ihr in Verbindung gesetzt hatte, um sie in Kenntnis darüber zu setzen, dass Herr Dr. A. den geplanten Ablauf nicht weiter begleiten kann. Herr K. erklärte sich dazu bereit, den geplanten Ablauf zu unterstützen und formulierte ein weiteres Anschreiben an seine Kolleginnen und Kollegen und bat um ihre Unterstützung. Am 25. September wurden die Fragebögen in der Schule abgegeben und am 20. November 2009 wieder in der Schule abgeholt.

Erstellung des Fragebogens

Der teilstandardisierte Fragebogen wurde so konzipiert, dass er zum einen die Sozialdaten der Befragten standardisiert erfassen kann. Zum anderen enthielt er sieben offene Fragen, mit deren Beantwortung die Bereiche Motivation, Handlungskompetenz und personale Ressourcen erschlossen werden sollten. Besonders wurde dabei die Absicht verfolgt, einen Bezug zum erarbeiteten theoretischen Rahmen herstellen zu können. Von Bedeutung waren dabei Fragestellungen mit folgender inhaltlicher Schwerpunktsetzung: Wie definieren die Studierenden den Begriff Erziehung? Welche Einschätzung wird in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten vorgenommen? Welches Motiv war leitend bei der Berufswahl? Unter welchen Gesichtspunkten verläuft die Planung der pädagogischen Situation? Da die Befragung schriftlich durchgeführt wurde, war es von besonderer Bedeutung, den Fragebogen inhaltlich so verständlich zu entwerfen, sodass er sich von den Studierenden gut handhaben ließ. Das Nachdenken über eine geeignete Struktur der Fragen war auch deshalb relevant, weil eine Interaktion und Kommunikationssituation zwischen Interviewerin und befragter Person hier real nicht gegeben ist. Dennoch lohnte es sich, den Einfluss möglicher Interaktionsstrukturen, auf die Erhebungssituation zu bedenken. Dies betrifft etwa den Aspekt des fachlichen Wissens, das bei der Interviewerin (Forscherin der Arbeit) vorausgesetzt werden kann sowie die Wahrnehmung der Studierenden zur fachlichen Verwendung des erhobenen Datenmaterials und dessen (künftigen) Einfluss auf das Handlungsfeld, in dem die Studierenden praktisch tätig sind (vgl. Bognner, Menz 2002, S. 49). In Bezug auf die Form wurde es als positiv bewertet, dass ausreichend Zeit und somit assoziativer Vorstellungsraum für die schriftliche Beantwortung der Fragen und für das Abrufen von fachlichem Wissen zur Verfügung stand (vgl. Beitrag zur Entwicklung eines Fragebogens von Wellenreuther 2000, S. 346ff.). Da um eine gut leserliche Schrift gebeten wurde, bestand die Hoffnung, die schriftlichen Beiträge effizient in einem Transkript festhalten zu können. Als kritisch wurde im Vorfeld die Möglichkeit eingeschätzt, dass evtl. einzelne Fragen unbeantwortet bleiben und es eher zu einer Anhäufung bzw. Aufzählung einzelner Wörter kommen könnte. Der Entwurf des

Fragebogens ist im ‚Ordner Datenauswertung‘ im Anhang² dieser Arbeit ersichtlich.

1.3 Stichprobe

Im Rahmen der empirischen Untersuchung sollte eine Kriterien geleitete Stichprobenziehung mit dem Ziel, diese an die einzelnen Auswertungsschritte anzupassen, erfolgen. Ausgewählt wurde hierfür ein hesischer Schulstandort mit zwei integrierten schulischen Fachzweigen, der Fachschule für Sozialpädagogik und der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten. Einbezogen werden sollten dabei alle Studierenden, die an dieser Schule unterrichtet werden. Für das selektive sampling (vgl. Kelle, Kluge 1999, S. 46f.) wurden relevante Merkmale, Stichprobenumfang und Ziehungskriterien bestimmt. Erfasst werden sollten sozio-demographische Merkmale wie Alter, Geschlecht, Familienstand, Bildungsabschluss, Arbeitsfeld der Praxiserfahrung und angestrebtes Arbeitsfeld. Geplant war ein mehrstufiges Ziehungsverfahren, um die Personengruppen auszuwählen, deren „sozialstrukturelle Kontextbedingungen“ einen Erkenntnisgewinn für die zu untersuchenden Themenbereichen ermöglichen (vgl. Kelle, Kluge 1999, S. 47f.).

Der erste Abschnitt der Auswertung des Materials (vgl. B 1.4) konzentrierte sich auf die Darstellung der Sozialdaten aller Studierenden der Fachschule für Sozialpädagogik (einschließlich der Berufspraktikantinnen) und der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten. Der hierfür entwickelte Fragebogen enthielt neun vorgegebene Antwortmöglichkeiten (geschlossenen Fragen), zur Erfassung individueller sozialer Daten (vgl. Erstellung des Fragebogens in B 1.2).

Da die Erfassung der Sozialdaten primär mit dem Ziel verbunden war, einen ersten Zugang zu spezifischen personenbezogenen Sozialdaten, von der in die Untersuchung einbezogene und als Stichprobe ausge-

2 Der Anhang dieser Arbeit wurde nicht veröffentlicht, kann aber unter der folgenden Adresse angefragt werden: diss.heinz.17@gmail.com. Diese Information gilt nachfolgend für das gesamte Dokument.

wählten Zielgruppe herzustellen, wird dem Leser die Auswertung der Sozialdaten an dieser Stelle im Text dieser Arbeit veranschaulicht. Hervorzuhebende Merkmale der Auswertung sind der hohe weibliche Geschlechtsanteil, das relative junge Eintrittsalter in die Ausbildung sowie die hohe Quote von Realabschlussabsolventen (vgl. Tabelle 1 in dieser Arbeit). Lediglich die Berufspraktikantinnen weisen einen Fachhochschulabschluss auf, was u. a. damit erklärt werden könnte, dass dieser Abschluss während der Ausbildung parallel von den Studierenden an der Fachschule für Sozialpädagogik erworben werden kann. Mindestens 50% der Befragten aller Klassen der Fachschule der Sozialpädagogik haben schon eine erste Berufsausbildung absolviert. Ein weiteres nennenswertes Merkmal zeigt sich daran, dass der Kindergarten als angestrebtes Arbeitsfeld über alle Befragten hinweg konstant favorisiert wird. Von der Unter- und Oberstufe der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten bis zur Unterstufe der Fachschule für Sozialpädagogik folgen dem Kindergarten, die Kinderkrippe, die Heimerziehung, die Behindertenarbeit und eindeutig abgeschieden der Kinderhort als angestrebtes Arbeitsfeld.

In der Oberstufe gibt es schließlich in der Rangreihe eine Veränderung. Dem Kindergarten folgen die Heimerziehung, die Kinderkrippe, die Behindertenarbeit. Schließlich geben einige unter ihnen andere Arbeitsfelder an und folgend, den Kinderhort als angestrebtes Arbeitsfeld. Auffällig ist, dass der Kindergarten zwar in allen befragten Gruppen das bevorzugte Arbeitsfeld darstellt, in dem sie nach der Ausbildung eine berufliche Tätigkeit aufnehmen wollen, die Entscheidung dafür, aber keine 100 Prozent Übereinstimmung mit den Praxiserfahrungen im relevanten Arbeitsfeld aufweist. Die Angaben weisen einen geringeren Wert auf und divergieren zwischen 1% und 19 % (vgl. Tabelle 1). Die höchste Deckungsgleichheit ist bei den Berufspraktikantinnen zu ermitteln. Ein Grund hierfür könnte in der Wahrnehmung und Reflexion dieser Phase des Ausbildungsabschnittes durch die Befragten liegen, da diese sich bereits zu diesem Zeitpunkt fachlich intensiver mit ihren Erfahrungswerten und Erwartungen des künftigen Arbeitsfeldes auseinandergesetzt haben (vgl. ‚Ordner Auswertung Sozialdaten‘ und ‚Ordner Datenauswertung‘ im Anhang dieser Arbeit).

Tabelle 1: Zusammenfassung der Sozialdaten (Berechnungswert 100%)

N= 259	BSA Unterstufe (n=47)	BSA Oberstufe (n=28)	FSP Unterstufe (n=65)	FSP Oberstufe (n=50)	Berufspraktikantinnen (n=69)
Altersspanne	16-18 Jahre	17-20 Jahre	19-22 Jahre	19-22 Jahre	20-23 Jahre
Geschlechteranteil	Weiblich (89%)	Weiblich (68%)	Weiblich (83%)	Weiblich (78%)	Weiblich (87%)
Schulbildung	Mittlere Reife (96%)	Mittlere Reife (100%)	Mittlere Reife (71%)	Mittlere Reife (62%)	Mittlere Reife (41%) F.hochsch.reife (43%)
Familienstand	Ledig (98%)	Ledig (86%)	Ledig (86%)	Ledig (90%)	Ledig (90%)
Berufsausbildung/ Erstausbildung	Keine (96%)	Keine (93%)	Keine (26%) Soz. Ass. (55%)	Keine (32%) Soz. Ass. (50%)	Keine (35%) Soz. Ass. (54%)
Angestrebter Abschluss	Erzieherin (62%) Sozialassistentin (32%)	Erzieherin (64%) Sozialassistentin (36%)	Erzieherin (100%)	Erzieherin (96%)	Erzieherin (96%)
Angestrebtes berufliches Arbeitsfeld (Mehrfachnennung)	Anteil Kindergarten (32%) 24 Nennungen Gesamt: 74 Nennungen	Anteil Kindergarten (47%) 22 Nennungen Gesamt: 47 Nennungen	Anteil Kindergarten (28%) 34 Nennungen Gesamt: 119 Nennungen	Anteil Kindergarten (31%) 26 Nennungen Gesamt: 83 Nennungen	Anteil Kindergarten (33%) 40 Nennungen Gesamt: 122 Nennungen
Praxiserfahrungen (Mehrfachnennung)	Anteil Kindergarten (44%) 27 Nennungen Gesamt: 61 Nennungen	Anteil Kindergarten (62%) 25 Nennungen Gesamt: 40 Nennungen	Anteil Kindergarten (47%) 51 Nennungen Gesamt: 108 Nennungen	Anteil Kindergarten (39%) 44 Nennungen Gesamt: 111 Nennungen	Anteil Kindergarten (34%) 64 Nennungen Gesamt: 189 Nennungen

BSA/U: Studierende der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten der Unterstufe (Beginn der sozialpädagogischen Ausbildung im ersten Jahr)

BSA/O: Studierende der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten der Oberstufe (Beginn der sozialpädagogischen Ausbildung im zweiten Jahr)

FSP/U: Studierende der Fachschule für Sozialpädagogik (Beginn der sozialpädagogischen Ausbildung im ersten Jahr)

FSP/O: Studierende der Fachschule für Sozialpädagogik (Beginn der sozialpädagogischen Ausbildung im zweiten Jahr)

BP: Berufspraktikantinnen (letzter Ausbildungsabschnitt)

1.4 Datenaufbereitung und Auswertung

Die Datenaufbereitung und Datenauswertung wurde aufgrund von forschungspraktischen Überlegungen in drei Abschnitte gegliedert, die jeweils unterschiedliche Schwerpunkte bei der Datenanalyse setzen.

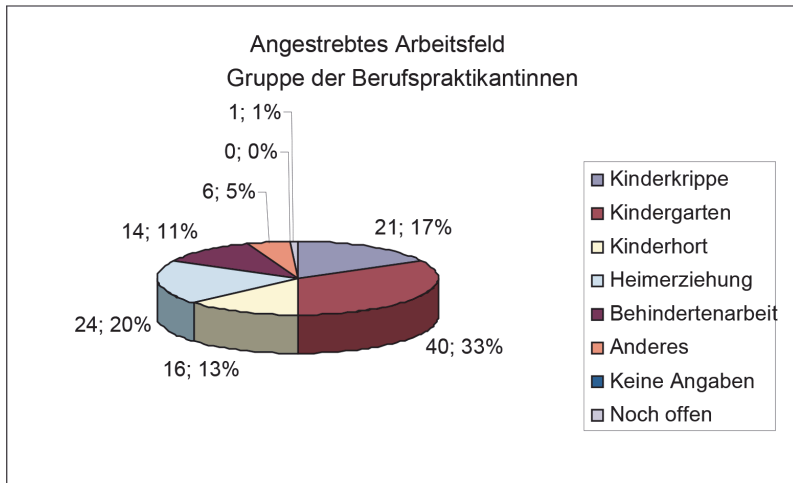
Der erste Abschnitt bezieht sich auf die Darstellung der Sozialdaten aller Studierenden der benannten Schulzweige (eine ausführliche grafische Übersicht an Diagrammen befindet sich im Anhang dieser Arbeit im ‚Ordner Auswertung Sozialdaten‘, vgl. hierzu auch im Anhang ‚Tabellarische Datenübersicht‘ und ‚Datenauswertung‘ der benannten Schulzweige im ‚Ordner Datenauswertung‘) zu erfassen und auszuwerten.

Abschnitt zwei liefert Ergebnisse zur Fragestellung: Warum sich Studierende, die sich entweder am Anfang ihres Weges hin zu einer (alle Studierenden der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten Unter- und Oberstufe) oder am Ende ihrer Erzieherinnenausbildung befinden, für den Erzieherinnenberuf entschieden haben (alle Berufspraktikantinnen - letzter Ausbildungsabschnitt der Fachschule für Sozialpädagogik- vgl. ‚Ordner Datenauswertung‘ im Anhang).

Der dritte Abschnitt befasst sich mit der Erschließung von Erkenntnissen zu subjektiven Sichtweisen in den Bereichen erzieherischer Werterhaltung, Kompetenz und Bewältigung berufspraktischer Anforderungen von angehenden Erzieherinnen und richtet den Blick auch auf ein mögliches ressourcenorientiertes Handeln von Berufspraktikantinnen, die eine berufliche Tätigkeit im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung / Kindergarten anstreben (vgl. ‚Ordner Datenauswertung‘ im Anhang). Für die Bearbeitung der Abschnitte zwei und drei wurden im Jahr 2014 die Daten noch einmal eingehender nach den handlungsleitenden Schwerpunkten in den Motiven und Vorstellungen hin untersucht. Um dem Leser die Datenaufbereitung zu erläutern, werden im Folgenden einzelne Schritte der Datenaufbereitung am Beispiel der Berufspraktikantinnen, da sie die Hauptzielgruppe bei der Auswertung sind, exemplarisch dargestellt. Dabei werden zunächst Einblicke der Datenaufbereitung im Umgang mit den Sozialdaten aufgezeigt und nachfol-

gend der Umgang der Datenaufbereitung mit offenen Fragen im Bereich der Berufsmotivation (vgl. Bearbeitungsschwerpunkt Abschnitt zwei der dargestellten Gliederung zur Datenaufbereitung) von Berufspraktikantinnen näher veranschaulicht. Die Angaben im Bereich der Sozialdaten wurden nach Schularten, Stufen getrennt voneinander gesichtet und alle tabellarisch erfasst. Für die weitere Datenaufbereitung der gesammelten Angaben wurden Diagramme für die Bereiche Geschlechterverteilung, Berufsausbildung, Arbeitsfeld der Praxiserfahrung und angestrebtes Arbeitsfeld angelegt (vgl. ‚Ordner Auswertung Sozialdaten‘ und ‚Ordner Datenauswertung‘ im Anhang).

Beispiel:



Für die Zusammenfassung der Sozialdaten wurden alle im Fragebogen enthaltenen Sozialangaben nach einer Häufigkeitsverteilung prozentual erfasst und tabellarisch festgehalten (vgl. Tabelle 1: Zusammenfassung der Sozialdaten). Aus dieser Übersicht wurden dann punktuelle inhaltliche Schwerpunkte herausgearbeitet.

Die methodische Datenaufbereitung des Textmaterials aus den offenen Fragen erfolgte nach dem Ansatz von Meuser und Nagel (vgl. 2002,

S. 80ff.) zur qualitativen Auswertung empirischen Materials. Das Datenmaterial wurde transkribiert und codiert.

Beispiel: Codierung und Transkript

Code	Zeile	2. Warum haben Sie sich für die Berufsausbildung zur Erzieherin entschieden?
BP1/3	1	„Ich habe seit meiner Kindheit den Wunsch,
	2	mit Kindern zu arbeiten“ (BP1/3 Zeilen: 1-2)

Im zweiten Schritt wurden die Aussagen der jeweiligen Studierenden einer Klasse zunächst mit Hilfe der Paraphrasierung verdichtet und eine Häufigkeitsverteilung erfasst. *„Eine gute Paraphrase zeichnet sich durch ihr nicht-selektives Verhältnis zu den behandelten Themen und Inhalten aus; sie sollte – ausführlich oder abkürzend_ jedenfalls protokollarisch auf den Inhalt gerichtet sein, ...“* (Meuser, Nagel 2002, S. 84). Der teilweise geringe Textumfang sowie die Aufzählung einzelner Wörter ließ die Paraphrasierung mit anschließender Beschriftung von Überschriften teilweise nicht zu. Hier wurden die einzelnen Textsegmente somit gleich in Überschriften gegliedert (vgl. ‚Ordner Datenauswertung‘ im Anhang dieser Arbeit).

Beispiel:

Paraphrasierung

Wunsch mit Kindern zu arbeiten besteht seit der Kindheit

Überschrift/

Kindheitswunsch

Im nächsten Arbeitsschritt wurden die Überschriften aller Klassen eines Ausbildungsabschnitts miteinander verglichen und unter inhaltsverwandte Themen in Hauptüberschriften zusammengefasst und vereinheitlicht sowie erneut eine Häufigkeitsverteilung vorgenommen. *„Passagen, in denen gleiche oder ähnliche Themen behandelt werden, werden zusammengestellt. Eine Hauptüberschrift, die den Inhalt sämtlicher subsumierter Passagen abdeckt, wird formuliert. Auf diese Weise wird eine Übersicht über den Text erzielt, die sich -...- auf Themen bzw. Informationen, nicht aber auf eine Falldarstellung bezieht“* (Meuser, Nagel 2002, S. 85).

Beispiel: Zusammenfassung von Hauptüberschriften

Folgende Hauptüberschriften konnten bei den Berufspraktikantinnen u. a. ermittelt und zusammengestellt werden:

- Spaß, Interesse, Freude an der Zusammenarbeit mit Menschen, Kindern und Jugendlichen (32x)
- Zugang durch Praxiserfahrungen im Bereich Pädagogik (privat, beruflich) (17x)
- Begleitung, Unterstützung und Förderung von Menschen, Kindern bei der Lebensgestaltung (29x)
- Kindheitswunsch (5x)

Die im vorherigen Auswertungsschritt gebildete Überschrift *Kindheitswunsch* wurde bei diesem Vorgang auch zur Hauptüberschrift.

Im Anschluss erfolgte dann ein thematischer Vergleich in zwei Durchgängen, wobei die Hauptüberschriften aller Klassen eines Ausbildungsabschnittes miteinander verglichen wurden und die sich dabei herausbildenden Themen, jeweils nahe am Text, unter einen den Inhalt repräsentierenden Schwerpunkt und unter Benennung der Angaben der Häufigkeit der Nennungen zusammengefasst wurden. *„Die Logik des Vorgehens entspricht der bei der Bildung von Überschriften, jetzt wird aber nach thematisch vergleichbaren Textpassagen aus verschiedenen Interviews gefahndet. Passagen ..., in denen gleiche oder ähnliche Themen behandelt werden, werden zusammengestellt, die Überschriften vereinheitlicht. Dies ist mit einer weiteren Reduktion der Terminologie verbunden, erfüllt aber die notwendige Aufgabe, Redundanzen zu tilgen“* Meuser, Nagel 2002, S. 86).

Der thematische Vergleich erfolgte in 2 Durchgängen, in denen sich folgende Schwerpunkte bei den Berufspraktikantinnen herausbildeten:

Beispiel: Thematischer Vergleich (1. Durchgang)

- Spaß, Interesse, Freude an der Zusammenarbeit mit Menschen, Kindern und Jugendlichen (32x)
- Zugang durch Praxiserfahrungen im Bereich Pädagogik (privat, beruflich) (17x)

- Begleitung, Unterstützung und Förderung von Menschen, Kindern bei der Lebensgestaltung (31x)
- Kindheitswunsch (5x)
- Persönliche Haltung gegenüber Kindern (5x)
- Positive Sichtweise dieses Berufes (12x)
- Interesse am sozialen Arbeiten (8x)
- Berufswunsch als Alternative (5x)
- Interesse an Fachtermini (2x)
- Interesse, Freude, Teilhabe an der Entwicklung von Menschen, Kindern (18x)
- Eigene Mutterrolle maßgebend (3x)
- Positive Selbsteinschätzung und Persönliche Entwicklung (12x)
- Vermittlung von Wissen und Gemeinschaftsgefühl (2x)

Beispiel: Thematischer Vergleich (2. Durchgang)

Leitmotiv 1: Interesse an der pädagogischen Zusammenarbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen (83x)

Leitmotiv 2: Zugang durch Praxiserfahrung (17x)

Leitmotiv 3: Interesse am sozialen Arbeiten/Beruf (22x)

Leitmotiv 4: Selbsteinschätzung, Haltung und persönliche Entwicklung (25x)

Leitmotiv 5: Berufswunsch als Alternative (5x)

Die Zuordnung ‚*Kindheitswunsch*‘ erfolgte dabei unter das *Leitbild 4: ‚Selbsteinschätzung, Haltung und persönliche Entwicklung‘*

Der letzte Auswertungsschritt bezog sich auf die Kategorisierung der zusammengefassten Leitmotive. Die Kategorienbildung erfolgte dabei unter der Subsumtion „... von Teilen unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses allgemeinen, für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriffs“ (Meuser, Nagel 2002, S. 88). Der Weg dieser „*empirischen Generalisierung*“ (ebd. S. 89) wird jeweils in den Unterpunkten Ergebnis und Zusammenfassung des empirischen Materials in dieser Arbeit besprochen. Die Auswertung des Datenmaterials bezieht die von Meuser und Nagel vorgeschlagene Stufe der „*theoretischen Generalisierung*“ (ebd.) nicht mit ein, sondern endet mit der Phase der „*soziologischen*

Konzeptualisierung“ (ebd. S. 88f.), da die vorgenommene Generalisierung sich ausschließlich auf das zugrunde liegende empirische Material begrenzt (vgl. ebd. 89).

1.5 Grenzen der empirischen Untersuchung

Mit Bezug auf die durchgeführte empirische Untersuchung muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass es sich bei der Datenerhebung um eine Momentaufnahme von Aussagen und Eindrücken handelt, die bei den Studierenden sowohl Sichtweisen der rückschauenden Bewertung als auch Eindrücke mit einem eher einschätzenden und antizipierenden Charakter zum Umgang mit der Gestaltung von pädagogischen Situationen erkennen lassen.

Diese ermittelten Ergebnisse müssen ebenfalls im Kontext des Standortes, an dem sie erhoben wurden, und der generelle Bezug zur schulischen Institution als Sozialisationsinstanz und Einfluss nehmender Wirkfaktor begriffen und gewertet werden. Es ist anzunehmen, dass die sich in unterschiedlichen Ausbildungsstufen befindenden Studierenden bei der Beantwortung der Fragen unterschiedliche Wissens Ebenen miteinander verknüpfen. Dies betrifft auf der einen Seite das durch die Schule vermittelte theoretische Wissen, auf der anderen Seite das durch Praxiserfahrungen gewonnene Erfahrungs- und Handlungswissen. Beide fließen in ihre Beantwortung ein. Es ist nicht eindeutig, welcher Ausbildungsort (Schule oder Praxisstätte) einen höheren Stellenwert für die Befragten besitzt und jeweils spezifischen Einfluss auf die Befragungssituation nimmt. Ebenso unklar bleibt, auf welche Wissens Ebene bei der Beantwortung der Fragen konkret zurückgegriffen wird, wie hoch der Reflexionsgrad der Studierenden einzuschätzen ist und inwiefern die Antworten im gegenseitigen Austausch der Studierenden vorstrukturiert wurden. Das Verhältnis zwischen Ist- und Sollstand, zwischen Wissen und dem jeweiligen Vermögen ist nicht klar herauszufiltern. Allenfalls werden hier Tendenzen sichtbar. Ein weiterer Punkt liegt in einem etwaigen Intrarollenkonflikt, der durch die Annahme der neuen Rolle entsteht. Einerseits ist dies durch den Standort der Befragung begründet, den die Studierenden als Ort des Wissenstransfers wahrnehmen und der ihnen in ihrer Rolle als Auszu-

bildende einen Schutzraum für Wissenslücken bietet. Auf der anderen Seite wird ggf. der Konflikt durch das Abfragen des bestehenden Handlungswissens erzeugt, in das sie sich als handelnde und gestaltende Akteurinnen hineinversetzen sollen und das ihnen das Einbringen von fachbezogenem Wissen abverlangt.

Durch die unterschiedliche Zusammenstellung von sozio-demographischen Merkmalen entsteht eine maximale Variation, die für die einzelnen Auswertungsschritte Möglichkeiten des kontrastierenden Vergleichs der Studierenden bietet - in diesem Fall der Vergleich von Studierenden unterschiedlicher Ausbildungsabschnitte oder die Auswahl von Studierenden mit spezifischen Erfahrungswerten in einem bestimmten Arbeitsfeld und einer bestimmten Dauer der Tätigkeit. Grenzen der Untersuchung müssen aber dennoch in der Begrenzung der Auswahl nur einer Schule gesehen werden, da der Einfluss didaktischer Vermittlung auf die Studierenden durch das Lehrpersonal im Vergleich zu einer anderen Schule nicht bestimmt werden kann.

Die Untersuchung ist auch bezüglich der Generalisierbarkeit von Aussagen begrenzt. Selbst wenn der Schwerpunkt dieser Untersuchung nicht auf der statistischen Repräsentativität beruht, sondern über die Erschließung von besonderen Eigenschaften, die den Einzelfall kennzeichnen, Bedeutung erlangt, kann keine Verallgemeinerung auf der Basis angehender Erzieherinnen erfolgen (vgl. Kelle, Kluge 1999, S. 52f.).

C Theoretischer und empirischer Bezugsrahmen: Einflüsse auf die pädagogische Handlungsabsicht I

1. Fachliche Anforderungen von Erzieherinnen

Die Kindertagesbetreuung in der Bundesrepublik Deutschland hat sich zu einer anerkannten Institution im Bereich der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung entwickeln können. Sie wird in unterschiedlichen Formen angeboten und umfasst als Teil der Kinder- und Jugendhilfe ein Bedarfsangebot für Kinder bis zum 14. Lebensjahr. Die Kindergärten gelten mit der Betreuung von 3–6-jährigen Kindern als Elementarbereich des Bildungswesens und genießen aufgrund des Rechtsanspruchs einen höheren Status als weitere Angebote in der Tagesbetreuung (DEUTSCHES JUGENDINSTITUT 2004, S. 8f.).

Die Berufsbezeichnung der Erzieherin und deren Ausbildung sind sehr eng mit dem Namen Friedrich Fröbel (1782–1852) verknüpft, der als Begründer des Kindergartens wie auch der Kindergärtnerinnen-Ausbildung gilt (vgl. BUCHKREMER 1995, S. 44). Die damalige Berufsbezeichnung der Kindergärtnerin wurde 1967 mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz durch die Berufsbezeichnung Erzieherin ersetzt (vgl. METZINGER 2001, S. 11). Der Kindergarten (vgl. KONRAD 2004 zur Geschichte des Kindergartens) hat sich in den letzten Jahrzehnten zu einem Anbieter komplexer Bedarfe ausgeweitet und trägt als familienergänzende Einrichtung in Anlehnung an die sich verändernden Lebensbedingungen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf bei. Er gilt als Sozialisationsinstanz frühkindlicher Bildungsprozesse und als wichtiger Lebensraum eines Kindes. Als Ort des frühen kommunikativen und sozialen Lernens stellt der Besuch des Kindergartens einen natürlichen Übergang im Lebenslauf eines Kindes dar (vgl. COL-

BERG-SCHRADER ET AL. 1991, S. 18f.; COLBERG-SCHRADER, KRUG 1999, S. 27–29; vgl. LELL-SCHÜLER 2012; MÖRSBERGER 2014).

Damit kommt dem dort tätigen sozialpädagogisch ausgebildeten Fachpersonal, den Erzieherinnen, bei der Bewältigung der Aufgaben eine bedeutende Rolle zu.

Im nachfolgenden Beitrag sollen verschiedene Bedingungsfaktoren, die in der Vergangenheit Einfluss auf die Berufsrolle von Erzieherinnen nahmen und auch gegenwärtig ausüben, dargestellt werden. Dabei werden verschiedene Funktionsebenen dieser Berufsrolle, die sich zunehmend ausdifferenziert unter Einbezug vergangener gesellschaftlicher Entwicklungen und aktuellerer Diskussionen in der Bildungspolitik sowie die Anforderungen an das Berufsprofil aus der Perspektive von Ausbildungsbetrieben und der Arbeitsvermittlung beleuchtet. Die inhaltliche Auswahl der Schwerpunkte, die zur Bearbeitung herangezogen wurden, versteht sich als Vorschlag der Themenergründung und soll zur Diskussion gestellt werden.

1.1 Skizzierung von Einflüssen auf die Rollenentwicklung

Da sich die Arbeit im Schwerpunkt ihres Aufbaues nicht auf die sozialgeschichtliche Entwicklung bezieht, sondern aktuelle fachpolitische Debatten im Bereich der gelingenden Professionalisierung von Fachkräften zur Ausgangslage macht, kann eine eingehende Betrachtung in diesem Bereich nicht erfolgen. Differenzierte Literatur findet man bei EBERT (vgl. 2006), die sich mit der Berufsrolle der Erzieherin im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik auseinandergesetzt hat.

Im Laufe seiner fast 200-jährigen Geschichte wurde das Bild des Erzieherinnenberufs durch unterschiedliche gesellschaftliche Entwicklungen geprägt. Dies lässt sich an den unterschiedlichen Berufsbezeichnungen und an den mit dem Erziehungsauftrag verknüpften Anforderungen deutlich erkennen. Im 19. Jahrhundert zeigte sich ein Bedarf an außerfamiliärer Betreuung und Versorgung von Kindern, u. a. infolge der veränderten Familienstrukturen, im Rahmen der Industrialisierung und der Erwerbstätigkeit von Müttern. Die Betreuung in den Kleinkindereinrichtungen wurde anfänglich noch von weiblichen Laienkräften ausgeübt. Gesellschaftliche Veränderungen trugen allmäh-

lich dazu bei, das vorgehaltene Betreuungsangebot an die damaligen Ansprüche einer wachsenden Bildungsgesellschaft anzupassen und die anfängliche Laientätigkeit zu systematisieren und damit das Betreuungsangebot zu institutionalisieren. Diese Aufgabe wurde u. a. von einzelnen Personen übernommen, die zu Gründern von Ausbildungskursen für Kindergärtnerinnen wurden (vgl. Metzinger³ 2001, S. 11f.; EBERT 2012, S. 11).

Erwähnenswert in diesem Zusammenhang ist die von Fröbel initiierte Kindergärtnerinnen-Ausbildung,⁴ mit der er einen wichtigen Beitrag zur Erwerbstätigkeit von Frauen leistete. Damit schuf er für diese die Möglichkeit, in einem der ersten anerkannten Berufsfelder zu arbeiten (vgl. BUCHKREMER, 1995 S. 44). Gleichermaßen

„sich hier ein Handlungsfeld auftrat, das den Forderungen der bürgerlichen Frauenbewegung nach Bildung und einer dem Wesen der Frau gemäßen Berufstätigkeit entsprach“ (EBERT 2012, S. 10).

Fröbels Bestreben in jener Zeitepoche war es, allen Kindern, gleich welcher Herkunft, ein Recht auf Erziehung, Bildung und Betreuung zu ermöglichen und den Eigenwert der Phase Kindheit hervorzuheben (vgl. BUCHKREMER 1995 S. 42f.). Die pädagogische Intention Fröbels zielte daher auf die individuelle Förderung jedes Kindes ab. Dies geschah durch das angeleitete Spiel, die „Spielpflege“ (EBERT 2012, S. 13), durch eigens dafür fachlich ausgebildete Erwachsene. Um die Eigentätigkeit des Kindes zu unterstützen und zu begleiten, war die Anwendung von didaktischen und methodischen Kenntnissen der Erzieherin bei Fröbel grundlegend. So hatten die Selbsterprobung des Materials, bevor das Kind damit vertraut gemacht wurde, die Beobachtung und Dokumentation, die Selbstanalyse sowie das Gespräch mit dem Kind über seine einzelnen Handlungsschritte im Umgang mit den Materialien eine hohe Bedeutung (vgl. EBERT 2012, S. 13f.; HEILAND 2007, S. 43). Der Ansatz Fröbels, die Erzieherin könne eine eigene Professionalität durch Ausbildung aufbauen, orientiert sich nicht ausschließlich an den gegebenen individuellen Eigenschaften, die sie als Person vor der Ausbildung mit einbringt (vgl. HEILAND ebd.).

3 Vgl. ausführlich zur Geschichte der Erzieherinnenausbildung (METZINGER 1993).

4 Systematische Ausbildungskurse wurden 1839 von Fröbel in Blankenburg durchgeführt (vgl. METZINGER 2001, S. 11).

Dies wird u. a. am Einzelfall von Ida Seele, „erste Kindergärtnerin der Welt“ (BERGER 2001, S. 49) deutlich. Trotz Sehbehinderung und mangelnder Schulbildung erhielt diese durch Fröbel die Möglichkeit, die Ausbildung zur Kindergärtnerin zu ergreifen und im Anschluss die Leitung des ersten Kindergartens Deutschlands zu übernehmen (vgl. ebd.). Dennoch gab es persönliche Voraussetzungen. Dazu zählte eine Affinität zu kleinen Kindern, eine gute Singstimme, aber auch die Fähigkeit zur kritischen Selbstreflexion (vgl. HEILAND 2007, S. 44f.).

Im Laufe der letzten 50 Jahre hat sich das gesellschaftliche Bild elementarer Früherziehung durch bildungspolitische Reformen und neue pädagogische Strömungen, Ansätze und Konzepte verändert.

In den 1960-er Jahren wurde der Kindergarten als Ort der Wissensbildung von der Politik und Wissenschaft in Frage gestellt und mit der Planung und Umsetzung verschiedener Modellprogramme begonnen. Dies hatte wachsende Verunsicherung auf Seiten der Erzieherinnen zur Folge, die gern nach einem pädagogischen Konzept gearbeitet hätten, das von der Öffentlichkeit anerkannt, aber auch mehr Sicherheit in Bezug auf das eigene pädagogische Handeln ermöglicht (vgl. COLBERG-SCHRADER 1978, S. 10ff., 2003; MÖRSBERGER 2014, S. 38f.). Im Vordergrund der Diskussion standen die Bedingungsfaktoren von Chancengleichheit im Bereich frühkindlicher Förderung, die im Zusammenhang mit der bestehenden Begabung und der sozialen Herkunft eines Kindes neu bestimmt werden mussten. Mit der Forderung nach neuen Erziehungskonzepten entstand eine Gegenbewegung zu den Trends traditioneller Vorschulerziehung. Die Reformbewegung enthielt unterschiedliche Ausrichtungen, die sich einerseits verstärkt mit kognitionspsychologischen Lerntheorien beschäftigten und in der Anwendung von funktionalisierten Übungsprogrammen zum Tragen kamen. Andererseits entstanden als Alternative zum traditionellen Kindergarten die antiautoritären Kinderläden, die einen Schwerpunkt in der Bedürfnisorientierung des Kindes und der Beteiligung von Eltern an der pädagogischen Arbeit setzten (vgl. COLBERG-SCHRADER ET AL. 1991, S. 15ff.; COLBERG-SCHRADER, KRUG 1999, S. 87).

Mit der Veröffentlichung des „Strukturplans für das Bildungswesen“ durch den Deutschen Bildungsrat im Jahr 1970 wurde der Kindergarten in das Bildungssystem integriert (vgl. MÖRSBERGER 2014, S. 39).

Das Gutachten des Bildungsrates von 1970 empfahl zudem die „Einrichtung einer Eingangsstufe des Primarbereichs für die Fünf- und Sechsjährigen“ (S. 298, zit. n. DOLLASE 2002, S. 40), die sich aber aufgrund der wenig überzeugenden Ergebnisse (vgl. Evaluationsberichte von eingerichteten Vorklassen bei WINKELMANN ET AL. 1977; SCHMERKOTTE 1978) nicht etablieren konnte. Nach etlichen eher leistungsorientierten Förderprogrammen, die in der Kindergartenarbeit eingesetzt wurden, um die Entwicklung der Kinder anzuregen (vgl. MÖRSBERGER 2014, S. 40), konnte sich als eigenständiges und tragfähiges pädagogisches Rahmenkonzept langfristig der zuvor durch das Deutsche Jugendinstitut in Modellversuchen⁵ erprobte Situationsansatz durchsetzen (vgl. COLBERG-SCHRADER ET AL. 1991, S. 15ff.). Mit der Umsetzung dieses pädagogischen Konzeptes in den Gruppenalltag sollte den Kindern die in ihm enthaltenen Hauptziele Autonomie, Solidarität und Kompetenz vermittelt werden. Im Zentrum steht hier vor allem das soziale Lernen für Kinder in überschaubaren Handlungszusammenhängen, die sich jeweils auf das aktuelle Befinden und die Wahrnehmung des Kindes zu Vorgängen des Alltags und Vorfälle des Zusammenlebens beziehen. Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit bilden ausgewählte Schlüsselsituationen, die Kinder dabei unterstützen, ihre Lernsituation selbstbestimmt und kompetent mitgestalten zu können (vgl. BÖHM/BÖHM 2002, 2012 S. 51ff.).

Seit Mitte der 1990-er Jahre waren Reformbemühungen⁶ dadurch gekennzeichnet, ein reales Bild erhöhter Anforderungen des Erzieherinnenberufes durch die gestiegenen und adäquat zu vermittelnden Bildungsinhalte in der Kindertagesbetreuungsarbeit aufzuzeigen und somit zur Neustrukturierung der Lehrpläne und Ausbildungsinhalte bei-

- 5 Erprobung des entwickelten Curriculums soziales Lernen durch die Arbeitsgruppe des Deutschen Jugendinstituts, vgl. COLBERG-SCHRADER ET AL. (1991, S. 16).
- 6 Die GEW gab mehrere Gutachten in Auftrag, die mitunter als Grundmaterial zur Reform der Ausbildung von sozialpädagogischen Fachkräften genutzt wurden (vgl. Grundlagenband, Die Erzieherin – Ausbildung und Arbeitsmarkt 1995). Die gegründete Arbeitsgruppe „Aus-, Fort- und Weiterbildung sozialpädagogischer Berufe der GEW“ brachte Vorschläge zur Hochschulausbildung von Erzieherinnen bei der Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe (AGJ), beim Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge, bei den Landesministerien sowie der KMK Rahmenvereinbarung ein (GEW 2008).

tragen zu können. Hintergrund der angestrebten Veränderungen war die Überzeugung, dass die in der Fachschule vermittelten Ausbildungsinhalte nicht mehr zeitgemäß den Anforderungen einer sich verändernden sozialpädagogischen Praxis entsprachen.

Laut der verabschiedeten Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 sollte sich das wesentliche Aufgabenfeld einer Erzieherin auf die Entwicklung einer professionellen sozialpädagogischen Handlungskompetenz beziehen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2000).

Besonders nach Veröffentlichung der PISA Studie (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001) und der sich daraus ableitenden thematischen Auseinandersetzung wurde der Fokus speziell auf die Frage gerichtet, welche Qualifikation vonnöten sei, um angemessen auf die Lebens- und Bedarfslagen von Menschen im 21. Jahrhundert reagieren und diese in ihrer Entwicklung begleiten und unterstützen zu können. In dem von ihnen entwickelten Positionspapier forderte die GEW einen grundständigen Studiengang in jedem Bundesland und ein klar definiertes wissenschaftliches Ausbildungsprofil, das sich an den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen orientiert (vgl. GEW 2008).

„Die Erzieherin muss ein erkenntnis- und handlungsleitendes Interesse, ein forschendes Lernverhalten und eine fragende Grundhaltung entwickeln. Nur so erhalten wir eine Persönlichkeit, die diese erworbenen Kompetenzen auch an die Kinder weitergeben kann“ (GEW 2008, S. 7).

Der in Gang gesetzte Reformprozess zielte darauf ab, die noch überwiegend an beruflichen Schulen angebotene Erzieherinnenausbildung auf ein akademisches Niveau anzuheben und ihr somit auch im europäischen Ländervergleich einen gleichwertigen Stand zu verschaffen. Es steht die Frage im Raum, welche Voraussetzungen es braucht um dieses Ziel auf unterschiedlichen Handlungsebenen umsetzen zu können.

Der Bedarf an einer strukturellen (Weiter-)Entwicklung im Bereich der vorschulischen Bildung und Erziehung, die ebenfalls eine akademische Ausbildung von Erzieherinnen vorsieht, ist gegeben und wird im Vergleich mit dem skandinavischen Land Schweden ebenfalls deutlich. So wurde dort der Elementarbereich bereits 1996 offiziell in das Bildungssystem integriert. Seit 1998 können zudem alle sechsjährigen Kinder vor dem Schuleintritt freiwillig eine Vorschulklasse besuchen,

die entweder an die Kindertageseinrichtung oder an die Grundschule angeschlossen ist. Die universitäre Ausbildung zur Kinder- und Jugendpädagogin ist seit 2004 möglich und berechtigt zu einer Tätigkeit sowohl in der Kindertageseinrichtung (Vorschule für Kinder ab dem vollendeten ersten Lebensjahr bis zum Eintritt in die Vorschulklasse) als auch in der Grundschule bis zur 5. Jahrgangsstufe (vgl. OEHRING ET AL. 2007, S. 13ff.).

Seit 2004 gibt es in Deutschland mittlerweile 68 Studiengänge des Studienganges: Pädagogik der Kindheit (B.A.) für Erzieherinnen, die in allen Bundesländern an Universitäten, Fachhochschulen und pädagogischen Hochschulen angeboten werden (vgl. ebd.; WEITERBILDUNGS-INITIATIVE FRÜHPÄDAGOGISCHE FACHKRÄFTE 2015). Durch den gemeinsamen Orientierungsrahmen für Bildung und Erziehung in der Kindheit wird u. a. der vertikale Einstieg in eine akademische Ausbildung für Erzieherinnen erleichtert. Es wird zudem das Ziel verfolgt, die Auszubildenden, die sich in den unterschiedlichen Ausbildungsformen an Fachschulen oder an Universitäten befinden, für die Arbeit im frühkindlichen Tätigkeitsfeld zu qualifizieren (vgl. KULTUSMINISTER-KONFERENZ 2010).

Neben der Möglichkeit einer akademischen Weiterbildung müssten auf politischer Ebene weitere Voraussetzungen geschaffen werden, um die Anerkennung dieser Bildungsarbeit zu fördern. Eine mögliche Voraussetzung könnte durch eine staatliche Anstellung der Fachkräfte des Elementarbereiches und die Erhöhung der Entgelte, bspw. durch eine höhere Bezuschussung der Kommunen und freien Träger durch Bund und Land, geschaffen werden.

Im Folgenden werden Ereignisse dargestellt, die die in der Fachöffentlichkeit geführte Debatte zur Professionalisierung von Erzieherinnen beeinflussen. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie möchte im Kern das fachpolitische Interesse an einer Weiterentwicklung der Erzieherinnenausbildung aufzeigen. Gleichzeitig sollen die Inhalte aber auch hinsichtlich ihres möglichen Beitrages zu einer gelingenden professionellen Handlungspraxis zur Diskussion gestellt werden.

- Der Beschluss der Jugendministerkonferenz (vgl. 2005) und der Kultusministerkonferenz (KMK vgl. 2000), die in der Erzieherin-

nen-ausbildung festgelegten Lernbereiche zugunsten eines stärkeren Bezuges zwischen den Lernorten Schule und Praxis, auf der Basis einer handlungsorientierten Didaktik und Methodik, zu verbessern.

- Die PISA-Studie (vgl. DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001) und die daraus folgende fachliche, mediale und politische Auseinandersetzung (vgl. FTHENAKIS 2003; WINKLER 2003, 2006, 2006a).
- Die Diskussion um die Buchveröffentlichung von DONATA ELSCHENBROICH (vgl. 2002) „Weltwissen der Siebenjährigen“, in der die Autorin der Institution Kindergarten eine bedeutende Funktion bei der Vermittlung von Bildung in der frühen Kindheit zuschreibt.
- Die Forderung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (vgl. GEW 2002, 2008), die gegenwärtige Erzieherinnenausbildung zugunsten einer akademischen Qualifizierung zu reformieren.
- Das im Jahre 2003 geführte Expertengespräch „Kindheit und Jugend im 21. Jahrhundert professionell begleiten“ war ein weiterer Beitrag zur Fortführung der Diskussion um die Verbesserung der Erzieherinnenausbildung (vgl. GEW 2008).
- Die Schaffung eines gemeinsamen Hochschul- und Forschungsraums im Rahmen des Bologna-Prozesses (KONFERENZ DER EUROPÄISCHEN BILDUNGSMINISTER 1999; KULTUSMINISTERKONFERENZ 2003), der Einfluss auf die Erziehungs- und Bildungsabsichten der verschiedenen Lehr- und Ausbildungsinstitute nahm (vgl. hierzu ZÜHLKE, ELSENBAST 2006).
- Die 1999 von der Bundesregierung initiierte „Nationale Qualitätsinitiative“ durch deren dichte Beschreibung von Handlungsverläufen in der Praxis, die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen evaluiert und weiterentwickelt werden sollte (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND 1999).
- Der vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) (vgl. 2004) für Deutschland verfasste Hintergrundbericht 2002-2004 sowie der durch die OECD (vgl. 2004) erstellte Länderbericht zur Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) in der Bundesrepublik Deutschland.
- Die bundesweite Einführung von Erziehungs- und Bildungsplänen (vgl. HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM/HESSISCHES KULTUSMINIS-

TERIUM 2011) für den frühkindlichen Bereich zur Weiterentwicklung und dessen Förderung, die gleichzeitig zu einer offiziellen Aufwertung der Kindertagesstätten als Teil unseres Bildungssystems führte (vgl. LÜTKE-ENTRUP 2006).

- Das Kompetenzmodell der Professionalisierung der Fachkräfte (vgl. MEINE KITA 2011, S. 6f.; FTHENAKIS 2011).
- Der gemeinsame Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ zur Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen (vgl. KULTUSMINISTERKONFERENZ 2010).
- Die Unterstützung der pädagogischen Fachkräfte durch die Arbeit des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes e.V., der als Fachverband für Kindheit und Bildung durch eine fachpolitische Auseinandersetzung mit Themen der Frühpädagogik Anregungen für die Handlungspraxis vermitteln sowie Impulse in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Fachkräften setzen möchte (vgl. HAMMES-DI BERNARDO 2014).

Die Inhalte spiegeln Anforderungen wider, die zur Professionalisierung von Erzieherinnen beitragen sollen. Zur Herausbildung einer beruflichen Handlungskompetenz ist aber nicht nur die Orientierung an einer fachpolitischen Norm entscheidend. Da die Fachschülerinnen und Hochschülerinnen unterschiedliche Voraussetzungen für die Bewältigung erwartbarer gleicher Arbeitsanforderungen im Praxisfeld mitbringen, erfordert der konkrete Arbeitsprozess einen reflexiven Umgang mit den praktischen Erfahrungen und ggf. ein internes (durch kollegiale Fallberatung) oder externes Unterstützungsangebot (Fachberatung). Gemeint ist die fachliche Begleitung und Beratung der Fachkräfte bei der kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit den Lernbedingungen und Ressourcen des Handlungsfeldes sowie die Reflexion ihrer habituellen Grundhaltung und der subjektiven Rollengestaltung.

Der Berufsalltag erfordert neben der praktischen Erfahrung ebenso eine fachliche Spezialisierung der Fachkräfte nach der Ausbildung. Diese ist aufgrund der eher oberflächlich angelegten Breitbandausbildung in den Fachschulen (Ausweitung der Tätigkeit auf „sämtliche sozialpädagogischen Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe“, KÖNIG 2014,

S. 116) vonnöten und kann durch Fort- und Weiterbildung im Verlauf der Berufsbiografie von der Fachkraft erworben werden, um die eigene Professionalität aufbauen zu können (vgl. ebd.).

Der Beitrag, der von unterschiedlichen Akteuren auf unterschiedlichen Handlungsebenen (bspw. Lehrende an Ausbildungsstätten, Träger der Einrichtungen, Leiterinnen, Erzieherinnen in der Handlungspraxis) selbst zur Entwicklung von Qualitätsmerkmalen geleistet werden kann, sollte dabei nicht aus dem Blick geraten.

1.2 Aufgaben und Tätigkeiten

In diesem Abschnitt soll der Blick auf die Aufgaben und Tätigkeiten des Erzieherinnenberufes gerichtet werden. Den Ausgangspunkt bildet die Fragestellung, wie in einigen ausgewählten öffentlichen Medien für dieses Berufsbild geworben wird. Dabei sollen einerseits persönliche Voraussetzungen der Fachkraft, andererseits auch die zu leistenden Tätigkeiten und Aufgaben im Schwerpunkt deutlich werden. Zu diesem Zweck werden verschiedene Bereiche herausgestellt, wie sie in den Texten von öffentlichen Werbekampagnen, Ausbildungsbetrieben und der Arbeitsagentur zur Ausbildung und/oder Ausübung des Erzieherinnenberufes beschrieben werden. Zum Einstieg werden zunächst Aufgaben und Tätigkeiten von Erzieherinnen im 19. Jahrhundert als kontrastierender Vergleich dargestellt.

Die damaligen Arbeitsanforderungen einer Erzieherin beinhalteten laut Ausbildungsstätten und Trägern von Kleinkindereinrichtungen (vgl. Metzinger 2001, S. 16f.): eine christliche Gesinnung, die Kenntnis der heiligen Schrift sowie einen sittlichen Lebenswandel. Voraussetzung war ebenfalls eine für diesen Beruf erforderliche Gesundheit und Heiterkeit. Notwendige Fähigkeiten lagen im musisch-kreativen Bereich und betrafen das Singen, Flechten, Falten, Stricken, Erzählen, Turnen sowie häusliches Arbeiten wie z. B. Gartenarbeit. Wesentlich waren auch das Wissen über die Entwicklungsphasen des Kindes und die daraus abzuleitenden pflegerischen und erzieherischen Aufgaben. Eine weitere Arbeitsaufgabe bestand in der Durchführung von Beschäftigungen im fein- und grobmotorischen Bereich anhand von Be-

wegungs-, Finger-, Marschier-, Kugel- und Ballspielen, durch Bauen sowie durch Glieder- und Sinnesübungen (vgl. ebd.).

Die benannten Voraussetzungen wirken in der Betrachtung, als bezögen sie sich auf persönliche Handlungseigenschaften, die als persönliche Tugenden der Erzieherin, nicht als erworbene kompetente Eigenschaft in den Prozess mit eingebracht werden sollten.

Gegenwärtig wird die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin bzw. zum staatlich anerkannten Erzieher in der Regel als Vollzeitausbildung oder berufsbegleitend an Fachschulen für Sozialpädagogik absolviert. Diese Breitbandausbildung auf „Meisterniveau“ (ALICESCHULE GIESSEN 2013) ist europaweit anerkannt und berechtigt zu einer Tätigkeit in allen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Die Ausbildung gliedert sich dabei in einen zweijährigen überwiegend theoretischen Abschnitt und in einen praktischen Abschnitt, der ein einjähriges Praktikum in einer sozialpädagogischen Einrichtung vorsieht.

Eine mögliche Zugangsvoraussetzung ist die einschlägige Erstausbildung zur staatlich geprüften Sozialassistentin bzw. zum staatlich geprüften Sozialassistenten, die im Rahmen einer zweijährigen Vollzeitschule erworben werden kann (vgl. ALICESCHULE GIESSEN 2013).

Die Berufsinformation der Bundesagentur für Arbeit (vgl. BERUFENET DER ARBEITSAGENTUR 2014) unterteilt die Aufgaben und Tätigkeiten der Erzieherinnen in sieben Schwerpunktbereiche, die sie vorwiegend in den Arbeitsfeldern der frühkindlichen Bildung, der Kinder- und Jugendarbeit und in der Heimarbeit ausübt. Die beschriebenen Handlungsmodalitäten⁷ beziehen sich dabei auf folgende Punkte:

- Verhalten und Befinden der betreuten Kinder und Jugendlichen beobachten
- Aktivitäten und pädagogische Maßnahmen vorbereiten
- Erziehen, Betreuen und Fördern
- Dokumentieren und Zusammenarbeiten
- Pflegen und Versorgen
- Informieren und Anleiten (ebd.)

⁷ Vgl. hierzu auch Methodenwürfel / „Methods-cube“ zur Standortbestimmung pädagogischen Handelns von Sozialarbeitern und Sozialpädagogen, BUCHKREMER (1995, S. 255ff.).

Die Bereiche des musisch-künstlerischen Förderns und des mathematisch-naturwissenschaftlich-technischen Förderns wurden durch den Bereich ‚Aktivitäten und pädagogische Maßnahmen vorbereiten‘ ersetzt (vgl. BERUFENET DER ARBEITSAGENTUR 2013).

Ein Grund, warum der naturwissenschaftlichen Bereiches aus der Übersicht herausgenommen wurde, könnte darin liegen, dass dieser einen zu geringen Stellenwert in der Erzieherausbildung aufweist und sich zudem die Frage stellt, inwieweit der emotionale Bezug der Erzieherinnen zur Thematik vorhanden ist sodass diese Thematik auch von ihr im Arbeitsfeld umgesetzt werden kann (vgl. ANDERS 2012, S. 27).

Der Text stellt allgemein die verantwortungsbewusste Vorbildfunktion dieses Berufes bei der Planung, Organisation und Umsetzung der pädagogischen Handlungspraxis dar. Dem Kindertagesstättenbereich wird durch die Beschreibung von konkreten Handlungspraktiken für verschiedene Bildungsbereiche Raum gegeben.

Die an einer Berufsausbildung interessierte Person erhält durch die Auflistung des vielfältigen Aufgabenrepertoires einen Einblick in die Anforderungen in der Praxis und einen Hinweis auf vorteilhafte persönliche Eigenschaften, Interessen und das Arbeitsverhalten, die sich positiv auf die Ausübung der Tätigkeit auswirken könnte. Die Interessen sind nach spezifischen Aufgabenbereichen geordnet und zeigen Parallelen mit den in der Praxis ausgeübten Tätigkeiten auf (vgl. BERUFENET DER ARBEITSAGENTUR 2014). Dennoch werden bei der Auflistung des Aufgabenrepertoires einige Auslassungen vorgenommen, die einen gezielten Einblick in die künftigen Arbeitsanforderungen gerade im Bereich der Kindertagesbetreuung bieten könnte. Zwar wird darüber informiert, dass es sich um einen reglementierten Beruf handelt, es sollte aber explizit aufgeführt sein, dass die Arbeit nach einem gesetzlich festgelegten Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsauftrag erfolgt. Gerade im Zusammenhang mit dem Hinweis auf die Aufgabe von Erzieherinnen, pädagogische Maßnahmen und Aktivitäten vorzubereiten (vgl. ebd.), wäre die Information wichtig, dass die pädagogische Arbeit sich nach Bildungsplänen und pädagogischen Konzepten richtet und in der Kindertagesbetreuung ebenso Verfahren des Qualitätsmanagements angewendet werden.

Diese inhaltlichen Angaben können dazu beitragen, das pädagogische Handlungsspektrum der Erzieherin nicht ausschließlich auf einer mikrosozialen Ebene zu verorten, sondern auch den sozialpolitischen, wirtschaftlichen und historischen Kontext mitzudenken.

Auf der Suche nach weiteren Faktoren, die einen Einfluss auf die Handlungsabsicht der Erzieherin ausüben können, nahm die Autorin dieser Arbeit auch die erwähnten Voraussetzungen und Empfehlungen des Berufenet zu Interessen und Neigungen von Erzieherinnen in den Blick.

Während es 2013 vor allem

- die Neigung zum Umgang mit Menschen,
- das Interesse an Pädagogik,
- die Neigung zu helfender und betreuender Tätigkeit,
- die Neigung zu fördernder und anleitender Tätigkeit,
- die Neigung zu planender und organisierender Tätigkeit sowie
- die Freude am Musizieren und
- die Neigung zu handwerklich-gestaltender Tätigkeit betraf (BERUFENET DER ARBEITSAGENTUR 2013),
- sollte 2014 für diesen Beruf Interesse an einer
- sozial-beratenden Tätigkeit
- kreativ-gestaltenden Tätigkeit
- praktisch-konkreten Tätigkeit
- verwaltend-organisatorischen Tätigkeit vorhanden sein (BERUFENET DER ARBEITSAGENTUR).

Diesen vier Hauptbereichen aus dem Jahr 2014 lassen sich die o. a. einzelnen genannten Neigungen zuordnen. Die Aufzählung unterschiedlicher sozialpädagogischer Handlungsformen ließen 2013 einen klaren sozialpädagogischen Handlungsauftrag erkennen, während die Tätigkeitsbeschreibungen 2014 eher allgemein anmuten. Da diese Interessenbereiche nach der Wichtigkeit für die praktische Ausübung des Berufes geordnet wurden (vgl. BERUFENET DER ARBEITSAGENTUR 2014), ergeben sich Fragen zur beratenden Funktion, die als bekannte sozialpädagogische Handlungsform an dieser Stelle heraussticht. Die Begriffe Bildung, Erziehung und Betreuung werden nicht verwendet. Zum allgemeinen Verständnis wird der sozial-beratende Bereich beispiel-

haft mit geduldigem Zuhören, dem Zeigen von Verständnis sowie der Fähigkeit, auf die Bedürfnisse einzelner Kinder einzugehen, beschrieben. Diese Beispiele greifen den Bedeutungszusammenhang zwischen einem strukturierten Beratungsprozess und den daraus resultierenden Entwicklungsmöglichkeiten zu wenig auf. Die Alltagssituationen einer Erzieherin sind nicht nur von potenziellen Beratungssituationen geprägt, sondern auch durch Planungs- und Organisationsprozesse, die ein Beobachten, Einmischen, Vermitteln und Moderieren ebenfalls notwendig machen.

Der kreativ-gestaltende Bereich zeigt als Beispiel den Einsatz von Anschauungsmaterial sowie die Organisation von Festen und Feiern auf. Das Gestaltungspotential, das in der Interaktion innerhalb einer pädagogisch angeleiteten Gruppe entstehen kann, hätte durchaus als Interesse aufgezeigt werden können. Wortkonstruktionen, die durch die Kombination einzelner Begriffe neu miteinander kombiniert würden, könnten möglicherweise zu neuen Inhalten inspirieren.

Der Begriff Neigung entfällt vollends, was auf die Absicht hindeuten könnte, mit dem Begriff Interesse ein konkreteres Bejahen der anvisierten Tätigkeit zu unterstreichen.

Die Internetplattform wirbt mit Filmmaterial, das den Arbeitsalltag von Erzieherinnen veranschaulichen soll. Die Fülle an wegweisenden Bildungsservern, pädagogischen Informationszentren und Netzwerken bietet den Interessentinnen die Möglichkeit zur intensiveren Recherche. Es wird kommuniziert, dass dieser Beruf immer noch überwiegend von Frauen ausgeübt wird. Aufgrund des Fachkräftemangels in den Einrichtungen, aber auch, um den Kindern und Jugendlichen ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis in ihrer Betreuung anzubieten, wird mit einzelnen Kampagnen dafür geworben, mehr Männer für den Erzieherinnenberuf zu motivieren.

Der Boys Day (vgl. BOYS DAY 2014) ist ein bundesweit angelegter Aktionstag für Jungen der 5. Klasse, die sich im Rahmen eines Schnuppertages über verschiedene Berufe, in denen Männer unterrepräsentiert sind, informieren können. Der Erzieherinnenberuf gehört zu den Boys Day-Berufen, da dort maximal 40% der Auszubildenden männlich sind (vgl. Boys Day 2014).

Die Werbekampagne ‚Zukunftsberuf Erzieher‘ (vgl. ZUKUNFTSBERUF ERZIEHER 2014) gibt einen informativen Überblick zu wichtigen Fra-

gen und Wissenswertem zum Berufsbild. Zahlreiche Erfahrungsberichte von jungen Männern, die diesen Beruf ergriffen haben, ermöglichen einen vielfältigen Einblick in den pädagogischen Alltag. Die Berichte sind sehr authentisch und überwiegend positiv. Sie vermitteln den Eindruck, dass dieser Beruf sehr viel Spaß macht und eigene persönliche Potenziale gut eingebracht werden können. Der pädagogische Alltag wird als Bereicherung, die Tätigkeit im ausgewählten Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung im Besonderen als wichtige Station in der eigenen Berufsbiografie gesehen.

Es lohnt darüber nachzudenken, inwieweit eine Integration von verschiedenen Erfahrungsberichten auch für das Onlineportal ‚berufenet‘ der Arbeitsagentur förderlich ist, um das Berufsfeld weiblichen Interessentinnen aus einem anderen Blickwinkel vorzustellen.

Das Internetportal ‚Zukunftsberuf Erzieher‘ weist auf Interessen hin, die bei den Bewerberinnen vorhanden sein sollten und den Schwerpunkt stark auf den Bereich von Kommunikation und Sprachförderung legen (vgl. ZUKUNFTSBERUF ERZIEHER 2014).

Ein Vergleich mit den dargestellten Interessen, die das Onlineportal ‚berufenet‘ vorstellt, zeigt hingegen, dass die praktisch-konkreten und verwaltend-organisatorischen Tätigkeiten (vgl. BERUFENET DER ARBEITSAGENTUR 2014) nicht erwähnt werden. Die praktisch-konkreten Tätigkeiten werden im Profil von ‚berufenet‘ mit der Durchführung von Bastelarbeiten und Körperpflege benannt. Die Dokumentation und Durchführung von Beobachtungen werden dort ebenso beispielhaft als Aufgaben der verwaltend-organisatorischen Tätigkeit dargestellt. Erwähnenswert ist dies, da die praktisch-konkrete Tätigkeit diesen Beruf schon in seinen Anfängen determinierte. Auf der anderen Seite wird mit der Darstellung der verwaltend-organisatorischen Tätigkeit die systematische Weiterentwicklung dieses Berufes durch die angewandte Beobachtung und Dokumentation in der Fallarbeit deutlich. Welche Gründe könnten hier vorliegen? Es sind nicht nur die vorhandenen und dargestellten Inhalte aussagekräftig, sondern es werden auch Wirkungen auf die Betrachterin erzeugt, durch das, was inhaltlich unerwähnt bleibt. Das öffentliche Ausblenden bestimmter originärer Aufgaben und Tätigkeiten des Erzieherinnenberufes spiegelt auch eine gesellschaftliche Haltung, eine Differenzierung bei der Auswahl

von Voraussetzungen, die eine Zielgruppe zur Übernahme von bestimmten Verantwortungsbereichen befähigt, wider.

Welche Botschaften könnten zu einer tragfähigen Vermittlung eines realistischen Gesamtbildes des Erzieherinnenberufes beitragen? Wie könnten die geschlechtsspezifische Gleichstellung von Rollenfunktionen und die Übernahme von Aufgaben und Tätigkeiten im Elementarbereich medial aufbereitet werden? Die unterschiedlichen Ansätze des inhaltlichen Werbens von am Erzieherinnenberuf interessierten Personen sollte von den verantwortlichen Onlineanbietern noch einmal überdacht werden.

Ein Interesse gerade für diese Tätigkeiten zu erwähnen, erzeugt nicht nur ein reales Bild der erwartbaren handlungspraktischen Anforderungen, sondern verhindert ebenfalls eine einseitige Verlagerung gedanklicher Assoziation für die Ausübung der benannten Tätigkeiten auf das weibliche Geschlecht.

Im Folgenden soll die Aufmerksamkeit auf den Vergleich mit Voraussetzungen, die eine Erzieherin vor ca. 200 Jahren (vgl. METZINGER a.a.O.) in ihrer Arbeit erfüllen musste, gerichtet werden. Zunächst bleibt festzuhalten, dass jede Beschreibung von Voraussetzungen für eine berufliche Tätigkeit, auch vor dem Hintergrund des historischen Kontextes und seines darin eingebetteten gesellschaftspolitischen Bildungsanspruchs wahrgenommen werden muss. Beim Vergleich dieser an ihren historischen Kontext gebundenen Voraussetzungen fällt auf, dass sich die persönlichen Neigungen zur Erfüllung der Aufgabenstellung entwickelt haben und die religiöse Grundgesinnung als gesetzter Schwerpunkt kein Zugangskriterium mehr darstellt. Eine Deckungsgleichheit mit der Voraussetzung zur Rollenerfüllung lässt sich jeweils an der institutionalisierten Erwartungshaltung gegenüber Erzieherinnen, an einem Interesse mit Menschen arbeiten zu wollen und an der Umsetzung von Tätigkeiten aus dem kreativ-gestaltenden und des musischen Bereiches, erkennen. Die benannten Voraussetzungen weisen nicht nur auf das gesellschaftliche Interesse an einer Reglementierung im Elementarbereich hin. In ihnen wird auch etwas vom Bildungsanspruch einer Gesellschaft erkennbar, die einen Maßstab für personale Fähigkeiten in diesem Arbeitsbereich setzt und damit schon im Vorfeld eine daran gekoppelte Auswahl an Themenfeldern und Schwer-

punkten bei Bildungsinhalten, die vermittelt werden können, absteckt und festlegt. Dahinter steht aber auch die Frage, welche Bildungsinhalte einer Zielgruppe zugänglich bzw. unzugänglich gemacht werden sollen und warum dies der Fall ist.

Wie verhält es sich mit den Ausbildungsstätten? Es ist zu klären, mit welcher Botschaft potenzielle Interessenten, aber auch noch Unentschlossene für den Beruf der Erzieherin geworben werden.

Eine hessische Fachschule für Sozialpädagogik hat auf ihrer Homepage ausgewählte Prüfkriterien aufgestellt, die eine Orientierung bei der Berufswahl bieten sollen. Zu Beginn wird ein erstes Interesse an allgemeinen Aufgaben und Tätigkeiten im Bereich Sozialwesen verlangt. Anhand der formulierten ‚Prüfsteine‘ kann dann im Anschluss ein noch intensiverer Einblick in das Anforderungsprofil genommen werden. Auf der Website werden aber nicht nur nach der bestehenden Motivation wie z. B. *offen und vorurteilsfrei auf Menschen aus ganz unterschiedlichen Kulturkreisen zuzugehen* gefragt. Hinderliche Eigenschaften, wie z. B. *die starke Überwindung auf andere Menschen zuzugehen und mit ihnen Kontakt aufzunehmen*, finden hier ebenfalls Berücksichtigung (vgl. KÄTHE-KOLLWITZ-SCHULE 2013).

Die öffentliche Darstellung und Transparenz der Tätigkeitsfelder des Erzieherinnenberufes durch Ausbildungsstätten und öffentliche Institutionen bietet für die erste berufliche Orientierung einen guten Einstieg. Dennoch sollten die am Berufseinstieg Interessierten jene vermittelten Inhalte auch als Aufforderung begreifen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, diese kritisch zu hinterfragen und selbst auf den Prüfstand zu stellen. Es bleibt die Frage, wie es zur Auswahl der benannten Neigungen gekommen ist? Gab es eine Zielgruppe, die in diesem Zusammenhang befragt wurde? Auf welche Grundlagen stützen sich diese Angaben, um ihnen diese Bedeutung zusprechen zu können?

Die Verantwortung der Ausbildungsstätten wird hier sehr deutlich, da sie eine wesentliche Unterstützung bei der Anleitung zur Auseinandersetzung mit gesellschaftskritischen Fragen und bei der Vorbereitung auf die künftige Gestaltung der Berufsrolle bieten kann. Dabei sollten ein adäquater Umgang mit Belastungen, die aus den physischen und psychischen Anforderungen resultieren können, erarbeitet sowie die Auseinandersetzung mit strukturellen Bedingungen des Sozialwesens

im Vorfeld der Berufswahl, erfolgen. Die Thematisierung von Fragen, die sich vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Erwartungen gezielt mit der Rollenentwicklung der Erzieherin beschäftigen, schafft in diesem Ausbildungssetting einen Rahmen, der zu mehr beruflichen Klarheiten beiträgt. Die Vorbereitung auf den künftigen Handlungseinsatz kann durch die Bearbeitung nachfolgender Fragestellungen zusätzlich konstruktiv gestützt werden. Es steht die Frage im Raum, wie sich eine pädagogische Fachkraft im Elementarbereich bei der Rollenausübung mit einer Handlungssystematik im Bereich der Bildung und Erziehung in einem Arbeitsfeld identifizieren kann, dessen Arbeitsleistungen mitunter nach dem Grad der psychischen Belastung und deren Bewältigung bewertet und vergütet wird (vgl. GEW 2011, S. 17; ÖFFENTLICHER DIENST 2013).

Es muss geklärt werden, wie sich künftig die Entwicklung der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen gestaltet vor dem Hintergrund eines steigenden gesellschaftspolitischen Bildungs- und Leistungsanspruchs sowie der Möglichkeit von Trägern institutionelle Abläufe zu flexibilisieren. Ein besonderer Fokus richtet sich dabei auf die geplante Umstrukturierung von sozial-ökologischen Ressourcen im Elementarbereich, die besonders durch das Thema der Finanzierung nach Fachkraft-Kind-Relation ihren Ausdruck findet. – Die Anzahl der Fachkräfte pro Gruppe ist davon abhängig, ob die volle Gruppenauslastung (25 Kinder) erreicht wird – (vgl. HESSISCHES SOZIAL-MINISTERIUM/HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2011; LANDESARBEITSGEMEINSCHAFT FREIE KINDERARBEIT HESSEN E. V. 2013).

Personen, die den Erzieherinnenberuf ergreifen wollen, müssen sich künftig auch mit der Frage auseinandersetzen, welchen gesellschaftlichen Wert der von ihnen erworbene Berufsabschluss auf dem Arbeitsmarkt erreichen kann und ob künftig mit einem Bedeutungs- und Qualitätsverlust von Erzieherinnen, bedingt durch die Zunahme des Angebots an Studiengängen im Bereich der frühkindlichen Bildung und Erziehung, zu rechnen ist (vgl. Übersicht relevanter Hochschulen unter STUDIEREN-IM-NETZ.ORG 2013).

Der bundesweite und wochenlange Streik von kommunal beschäftigten Erzieherinnen im Mai 2015, hat ein wichtiges Zeichen für eine finanzielle Aufwertung der fachlich geleisteten Arbeit setzen wollen. Die von Seiten der Gewerkschaft ver.di organisierte Arbeitsniederlegung

könnte auch dazu beigetragen haben, mehr Transparenz bezüglich der unterschiedlichen Facetten bei der Ausgestaltung des beruflichen Rollenbildes von Erzieherinnen im öffentlichen Raum zu schaffen. Durch den Streik zeigte sich nicht nur ein politisches Interesse, sondern es wurde auch ein ökonomisches Selbstverständnis der Fachkräfte deutlich, die um den Wert der Arbeit wissen und diese entsprechend entlohnt bekommen möchten (vgl. *SOZIALE BERUFE AUFWERTEN* 2015). Als zusätzlicher Effekt könnte möglicherweise eine gesteigerte Aufmerksamkeit der Eltern im Hinblick auf die künftig kommunizierte Transparenz der Fachkräfte bei der Umsetzung der ausgewiesenen täglichen Tätigkeitsschwerpunkte erzielt werden. Hier sind beide Seiten aufgefordert Qualitätskriterien zu entwickeln, um die Qualität der Arbeit entwickeln und überprüfen zu können.

1.3 Rolle der Erzieherin

Die berufliche Rolle der Erzieherin definiert sich zumeist über das bestehende Anforderungsprofil und die Art und Weise, wie dieses von den Berufsrollenträgerinnen ausgefüllt wird (vgl. Schilling 1995, S. 231).

Die Entstehung von Anforderungsprofilen im Bereich der Elementarpädagogik ist an gesellschaftspolitische Diskussionen im Bereich Bildung und Erziehung des Nachwuchses geknüpft. Ihre Kontur wird mitunter von wirtschaftlichen Interessen kommunaler, freier und privater Dienstleistungsunternehmen bestimmt. Diese Anforderungsprofile setzen auf Qualifizierung der Fachkräfte, die mit der Aufgabe betraut sind, die Bildungsbiografie eines Kindes zu begleiten und effektiv zu unterstützen.

Das normative Bild vom Kind als Akteur seiner Selbstbildung (Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2011; Liegle 2012, S. 3ff.) wirft mitunter Fragestellungen zur Neuorganisation der pädagogischen Rolle der Erzieherin, ihres Bildungs- und Lernverständnisses sowie ihrer Haltung gegenüber pädagogischen Handlungskonzepten auf (vgl. Musiol, Nobis 2002; Kobelt Neuhaus 2002).

Die Kindertageseinrichtung sieht sich besonders nach der Einführung der Bildungspläne (vgl. Jugendministerkonferenz und Kultusminister-

konferenz 2004) nicht nur mit der Einhaltung von verbindlichen Richtlinien konfrontiert, sondern ebenso mit einem Wandel gesellschaftlicher Wertmaßstäbe, die eine Auseinandersetzung hinsichtlich des institutionellen und individuellen Lernverständnisses erfordert und zudem mit der Trägerkonzeption in Einklang zu bringen ist (vgl. Liegle 2012).

Verschiedene Fragen stehen im Raum, die zur Klärung der Übernahme, aber auch für die Entwicklung dieser Rollenfunktion berücksichtigt werden müssen:

- Welche Rolle nimmt die Erzieherin gegenwärtig ein?
- Welche Erwartung hegt sie selbst an die Rolle und deren Erfüllung?
- Herrscht ein gewisses Maß an Autonomie bei der inhaltlichen Ausgestaltung?
- Besteht eine gewisse Kontinuität im Rollenverhältnis?
- Welche Motivation besteht für die Übernahme der Rollenfunktion?
- Welches (reale) Rollenbild existiert bei der Erzieherin selbst?
- Welche Aussagen lassen sich unter Einbezug der normativen Anforderungen zur künftigen Rollenentwicklung treffen?
- Welche Aussagen lassen sich unter Einbezug persönlicher Werteorientierung und personaler Kompetenz zur künftigen Rollenentwicklung treffen?

Die Rolle der Erzieherin soll nachfolgend in ihrer Funktionalität und ihrer Bedeutung für die Unterstützung des kindlichen Lernprozesses thematisiert und unter dem Aspekt der Möglichkeiten einer autonomen Umsetzung der festgelegten Ziele diskutiert werden. Zu diesem Zweck werden beispielhaft das pädagogische *Konzept des Situationsansatzes*, der *Hessische Bildungs- und Erziehungsplan* sowie *allgemeine pädagogische Leitthemen*, wie *das Bild vom Kind* und *das Bild vom Lernen*, die einen Einfluss auf die Rollengestaltung ausüben können, herangezogen und thematisiert.

Die Auswahl des hessischen Bildungs- und Erziehungsplanes und des Situationsansatzes als pädagogisches Konzept wird zum einen damit begründet, dass diese in ihrer Funktionalität eine je eigene Spezifik und zum anderen auch Unterschiede in der Rollenanforderung der Fachkräfte aufweisen. Zudem ist eine Kombination dieser beiden ,pä-

dagogischen Rahmenpläne` (in je unterschiedlicher Ausprägung) in der Praxis durchaus denkbar (vgl. LIEGLE 2012).

Kazemi-Weisari (vgl. 2002, S. 5) fasst die verschiedenen Sichtweisen auf das Kind und unterschiedliche Haltungen in der pädagogischen Arbeit in folgende Ansätze zusammen:

- Kindern soll ein Schonraum zugestanden werden, in dem sie ihre sozialen, geistigen und emotionalen Entwicklungsmöglichkeiten entwickeln und vor Ausbeutung geschützt werden. Lernen kann hier am besten unter Ausschluss von äußeren Einflüssen, die zur Ablenkung beitragen, erzeugt werden.
- Kinder sollen zu Persönlichkeiten erzogen werden, deren Profil weitgehend im Voraus von Erwachsenen festgelegt ist und das die Beseitigung von Mängeln an Wissen und Verhalten beinhaltet. Dieses Lernverständnis beinhaltet das Ziel, das Kind durch die Anwendung von Förderkonzepten zu einem gemeinschaftsfähigen und lebensfähigen Menschen zu erziehen.
- Das Bild des Kindes als phantasiereicher und gestaltender Akteur seiner Umwelt: Das Kind wird in diesem Lernverständnis ermutigt, sich die Welt durch aktives, kritisches und phantasievolles Handeln anzueignen. Gleichzeitig liegt hier aber auch das Verständnis einer gelingenden Konfrontation mit einer materialen und räumlichen Umwelt zugrunde, die von den Kindern als ‚gut‘ wahrgenommen werden kann, um daraus Mut zum aktiven Handeln entwickeln zu können.
- Kinder werden als Partner gesehen, die gleichsam mit Rechten, Ansprüchen und Kompetenzen ausgestattet sind. Lernen kann sich durch die Aufgeschlossenheit eines Erwachsenen realisieren, der den Prozess begleitend und Partei ergreifend unterstützt. Die Herstellung positiver Erlebnisse sowie das Arrangement von entwicklungsförderlichen Bedingungen setzen einen weiteren Schwerpunkt (vgl. ebd.).

Kazemi-Weisari (vgl. 2002, S. 5) nennt als eine wichtige Voraussetzung tragfähiger Pädagogik die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, für deren Gestaltung eine innere Klärung der Erwachsenen, de-

ren Bild vom Kind und das Lernen für den Entwurf eines pädagogischen Handlungskonzeptes notwendig sind.

Da die Erzieherin maßgeblich an der Formulierung sowie der Umsetzung und Überprüfung von Lernzielen und deren Inhalten beteiligt ist, müssen bestimmte Fragestellungen zur Optimierung von Handlungsstrategien in den Blick genommen werden:

Wie wird Lernen definiert und wie soll Lernen in der Einrichtung umgesetzt werden? Zielt dieses Lernen auf den Erwerb von Wissen und Können

„oder wird Lernen verstanden als fantasievolles, von Neugier geleitetes Handeln, als mutiges Ausprobieren und Überprüfen von Hypothesen?...Will man allen Beteiligten ihre besonderen Interessen und ihr eigenes Lerntempo zugestehen oder müssen alle das Gleiche tun, um vergleichbar zu sein?“
(Kazemi-Weisari 2002, S. 10).

Günstige Lernbedingungen bestehen dort, wo Bildungsprozesse aktiv und im Dialog mit Kindern und Erwachsenen gestaltet werden, die sich ebenso als Lernende verstehen. Sehr unterstützend wirkt hier ebenfalls die vorbereitete Umgebung, die durch räumliche, zeitliche und materielle Ausstattung Kindern und deren individuellen Bedürfnissen gerecht werden kann (vgl. ebd., S. 10f.).

Lernen geschieht aus der Sicht von Kazemi-Weisari (vgl. 2002, S. 10) nicht bedingungslos, daher fordert sie:

„Erwachsene müssen erfassen, dass sich Situationen und Bedingungen alltäglichen Lebens in individueller Bedeutungs- und Erfahrungsarbeit ausprägen, von Mensch zu Mensch also unterschiedlich gelernt wird. Erzieherinnen sollten bereit sein, sich mit den verschiedenen Erfahrungs- und Bewältigungsgeschichten und auch den Lerngeschichten von Kindern auseinander zu setzen und deren Reichtum zu akzeptieren – anstatt alle Kinder über einen Kamm zu scheren“ (ebd., S. 11).

Das infans-Konzept von LAEWEN (vgl. 2007, S. 51ff.) könnte hierzu eine mögliche und geeignete Option zur Erschließung der Interessen von Kindern darstellen. In mehreren Beobachtungsphasen, durch Dokumentation und einer interpretativen Auswertung mit ihren Kolleginnen, nähern sich die Erzieherinnen den Themen des Kindes an. Eine Verknüpfung, mit aus Sicht der Einrichtung zumutbaren Erziehungszielen, sieht dieses Handlungskonzept ebenfalls vor. Dieses Kon-

zept weist Parallelen zum Entwurf einer Didaktik und Methodik der Sozialpädagogik von SCHILLING (vgl. 1995, S. 42ff.) auf, in denen die Handlungsziele des Kindes und die Erziehungsziele der Einrichtung als ein didaktisches Element der Bedingungsanalyse zu pädagogischen Lernzielen umgestaltet werden – eine Art Konsens, der die Subjektstellung des Kindes und dessen eigenen Interessen berücksichtigt und sie gleichberechtigt neben die Ziele der Fachkraft stellt. In beiden Konzepten wird herausgestellt, dass die Interessen und Ziele des Kindes nur vermutet werden können und einer direkten Beobachtung nicht zugänglich sind. Es wird nicht ersichtlich, inwieweit die Themen des Kindes im Rahmen eines partizipativen Dialogs mit der Erzieherin oder innerhalb eines Gruppenforums (z. B. einer Kinder-konferenz) erschlossen werden können.

Haas (vgl. 2007) sieht die Erzieherin weitgehend in der Rolle der Lernbegleiterin, die mit der Initiierung von Lernwerkstätten in den pädagogischen Alltag einen kreativen Zugang zur Motivbestimmung des Kindes und zum entdeckenden Lernen im Dialog herstellen kann.

Es wird deutlich, dass die Erzieherin in ihrer Rolle mehrere Funktionen ausfüllen muss, die je nach pädagogischem Ansatz und Einstellung hinsichtlich des Bildes vom Kind oder in Bezug auf das Lernen variieren. In den nächsten Unterabsätzen folgen zwei ausgewählte Beispiele für pädagogische Handlungssystematiken, wie sie im Elementarbereich zur Anwendung kommen können. Eine in der Umsetzung spezifisch darauf bezogene Handlungspraxis kann aber nicht generell bei allen als Erzieherinnen tätigen Fachkräften vorausgesetzt werden.

Rolle der Erzieherin im Situationsansatz

Im Situationsansatz als pädagogisches Handlungskonzept (vgl. Colberg-Schrader, Krug 1999; Böhm/Böhm 2002, 2012) kommt der Erzieherin eine hohe Verantwortung bei der Gestaltung der pädagogischen Arbeit zu.

Die Hauptziele des Situationsansatzes, Autonomie, Solidarität und Kompetenz bilden hierbei wichtige Leitlinien, die konkret in das methodische Handlungskonzept einfließen müssen. Die Rolle der Erzieherin lässt sich weitgehend als Beobachterin bzw. als Begleiterin des

Lernprozesses sowie als Entwicklerin von Bildungsthemen beschreiben. Von der Fachkraft wird besondere Aufmerksamkeit bei der Wahrnehmung und Interpretation von verschiedenen Situationen erwartet, da sie maßgeblich darüber entscheidet, ob sich die wahrgenommene Situation zu einer Schlüsselsituation entwickelt, aus der sich Lerninhalte ableiten lassen, die den übergeordneten Zielen des Situationsansatzes entsprechen. Die Wahrnehmung des Fachpersonals sollte sich dabei sehr sensibel an den Gedanken und Sichtweisen der Kinder orientieren (vgl. Böhm/Böhm 2012, S. 52f.). Bei der Auswahl von Projekten, Angeboten und der Formulierung von Lernzielen ist die Erzieherin demnach angehalten darauf zu achten, dass ein aktives Lernen in realen und für die Kinder nachvollziehbaren Zusammenhängen möglich werden kann. Kinder sollen mit der Unterstützung von Erwachsenen Erkenntnisse erwerben, die ihnen bei der Bewältigung aktueller sowie zukünftiger schwieriger Situationen hilfreich sein können. Das methodische Vorgehen beinhaltet vier Planungsschritte, die sich auf die

1. Auswahl der Schlüsselsituation und Situationsanalyse,
2. die Zielentscheidung,
3. die methodische Umsetzung und auf die
4. Auswertung beziehen sollten (Böhm/Böhm 2012, S. 55).

Dazu ist es notwendig, das eigene pädagogische Handeln, das die regelmäßige Beobachtung von Gruppenprozessen sowie die Dokumentation von individuellen Lern- und Entwicklungsverläufen von Kindern beinhaltet, kritisch zu reflektieren und zu systematisieren. Bei der Umsetzung des Situationsansatzes in die Praxis nimmt die Erzieherin die Rolle einer verlässlichen und empathischen, das Entwicklungstempo der Kinder akzeptierenden Bezugsperson ein, die gemeinsam mit den Kindern vielfältige Gestaltungsspielräume erschließt (vgl. Colberg-Schrader, Krug 1999, S. 95ff.; Böhm/Böhm 2012, S. 57f.).

Die Umsetzung zur Förderung und Entwicklung der übergeordneten Ziele Autonomie, Solidarität und Kompetenz des Situationsansatzes muss immer auch im aktuellen Kontext der gesellschaftspolitischen Entwicklung, der wirtschaftlichen Lage und des gesellschaftlichen Bildungs- und Leistungsanspruchs betrachtet werden. Die Bildungsarbeit, die sich an diesen Zielen orientiert, erfordert in ihrer inhaltlichen Ge-

staltung und Umsetzung eine zeitgemäße Interpretation und realisierbare Handlungspraxis dieser Begriffe. Nach dem KJHG § 1 SGB VIII haben Kinder ein Recht auf die Förderung ihrer Entwicklung und darauf, zu eigenständigen und gemeinschaftsfähigen Personen erzogen werden. Einen wichtigen Part übernimmt hier die Kindertageseinrichtung, die einen Beitrag zur Förderung der Familie und der Kinder leisten kann, indem sie Kinder und Jugendliche an für sie wichtigen Prozessen beteiligt (vgl. § 8 SGB VIII). Im Weiteren sind die unterschiedlichen Lebenslagen und kulturellen Bedürfnisse der Familie zu berücksichtigen, Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern und Benachteiligungen abzubauen (vgl. § 9 SGB VIII). Die Erzieherin hat unabhängig von der Arbeit mit dem Situationsansatz also die Aufgabe, zu diesen gesetzlich festgelegten Leitthemen eine Haltung sowie eine Vorstellung von förderlichen Zielen zu entwickeln, die sie dabei unterstützen können, basisdemokratische Werte und Ziele in die Einrichtung zu integrieren und zu vermitteln. Eine weitere Aufgabe liegt in der Gestaltung von Angeboten, die den jeweiligen Lebenskontext der Familien und deren subjektive Erziehungseinstellungen mit einbeziehen. Die Inhalte der pädagogischen Arbeit weisen damit auf die Berücksichtigung von verschiedenen Aspekten im Bereich der sozialen, kulturellen und politischen Bildung auf, die durch das im Situationsansatz enthaltene Merkmal der Lebensweltorientierung gut aufgegriffen werden können (vgl. Colberg-Schrader, Krug 1999, S. 87f.), stellen dabei gleichzeitig aber auch Anforderungen an die Rollenentwicklung der Erzieherin, die einer fachlichen Auseinandersetzung bedürfen. Wo kann sie sich mit dem Entwurf des Situationsansatzes und seinen vom damaligen Zeitgeist getragenen kritischen Überlegungen und Kontroversen zur Entschulungsdebatte (vgl. Colberg-Schrader et al. 1991; S. 15ff.) fachlich identifizieren, um sich auch inhaltlich positionieren und einen Standpunkt dazu entwickeln zu können? Wie möchte die Erzieherin das Kind in seiner Autonomie bestärken, ihm diese Thematik zugänglich machen? Wie möchte sie die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz bestärken? Wie gelingt es der Erzieherin, die Eltern zu mehr Solidarität im eigenen sozialen Umfeld zu motivieren, wenn sie im Kita-Alltag wenig Zugang zu den Themen der Familie findet? Wie kann bspw. im gemeinsamen Handlungsprozess ein Zugang zum Naturraum hergestellt werden, um von der Familie als Ressource im Bil-

dungsprozess wahrgenommen zu werden? Diese Klärung zur inhaltlichen Rollengestaltung erfordert von ihr die gegenwärtige Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Freiräumen des Situationsansatzes, der für die Erzieherin eine eigenständige Gestaltung der pädagogischen Arbeit ermöglicht. Die kritische Reflexion sollte sich ebenfalls auf den Einfluss von aktuellen Gesellschaftsthemen wie Zuwanderung, Armut, Medialisierung usw., auf die institutionellen Rahmenbedingungen sowie auf die fachlichen Ressourcen beziehen, um die vorhandenen Handlungsräume realistisch einschätzen und die subjektive Vorstellung zur Gestaltung der pädagogischen Arbeit ggf. aktualisieren zu können.

Rolle der Erzieherin im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan

Im konzeptionellen Entwurf des hessischen Erziehungs- und Bildungsplans steht ausdrücklich das Kind im Alter von 0-10 Jahren im Mittelpunkt aller pädagogischen Überlegungen und stellt durch den gewünschten Aufbau eines kooperativen Netzwerks, das alle an der Erziehung des Kindes beteiligten Bildungsorte umfasst, hohe Anforderungen an die ausgebildete pädagogische Fachkraft (vgl. HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM/HESSISCHES KULTUS-MINISTERIUM 2011, S. 12ff.).

Die Funktionsbezeichnung ist nicht explizit auf den Begriff der Erzieherin festgelegt, sondern wird im Text überwiegend als pädagogische Fachkraft gefasst, die durch hohe Professionalisierung zum Gelingen des Bildungsprozesses beiträgt

Eine inhaltliche Nähe zum Konzept des Situationsansatzes wird dadurch deutlich, dass der pädagogischen Fachkraft ebenfalls eine aktive Rolle bei der Gestaltung von pädagogischen Prozessen zukommt (vgl. HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM/HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2011, S. 37, S. 119).

Grundlegend ist

„über die gesamte Entwicklungsphase hinweg und in allen Lern- und Bildungsorten Kontinuität und Anschlussfähigkeit in den Bildungsprozessen des Kindes sowie behutsame Übergänge im Bildungsverlauf zu sichern“ (ebd. S. 12).

Ein wesentlicher Beitrag zur Kompetenzentwicklung des Kindes soll dabei durch die gemeinsame kooperative Umsetzung von Bildungs- und Erziehungszielen sowie deren Moderation geleistet werden (vgl. ebd. S. 12ff., S. 88–93).

Der Bildungsbegriff wird dabei als sozialer Prozess in einem ganzheitlichen Sinne definiert, dem ein sozial-konstruktivistischer Ansatz zugrunde liegt. Er bezieht sich auf

- die persönliche Dimension
- die interaktionale Dimension
- die kulturelle Dimension
- die Wissensdimension und
- die partizipatorische Dimension (ebd. S. 23), die

als Basiskompetenzen und Werthaltungen mit dem Erwerb von inhaltlichem Basiswissen verknüpft werden sollen (vgl. ebd. S. 12, S. 21ff.).

Die Kindertageseinrichtung stellt in diesem Konzeptentwurf einen Bildungsort dar, an dem die Kinder unter Einbezug verschiedener Interessenslagen und Lernbedingungen sowie durch unterschiedliche pädagogische und methodische Ansätze nachhaltig zum Erwerb von Lernerfahrungen angeregt und unterstützt werden sollen (vgl. ebd. S. 23f., S. 37, S. 89ff.).

Die curricularen Ziele orientieren sich an den für den Erziehungs- und Bildungsplan entwickelten Schwerpunkten (vgl. ebd. Teil 2 ab Seite 56) in den Bildungsbereichen Sprache und Literacy, Gesundheit, Lebenspraxis, Naturwissenschaften, Technik, Bewegung und Sport, Musik und Tanz, Demokratie und Politik, Umwelt u. a. und sollen von der pädagogischen Fachkraft entsprechend ausgestaltet und in die Praxis umgesetzt werden.

Der Bildungsplan thematisiert ebenfalls den Übergang von der Familie in die Kindertageseinrichtung als ein wichtiges Lebensereignis und daraus resultierend eine komplexe Anforderung im Bildungsverlauf eines Kindes und dessen Familie.

Um diesen Übergang erfolgreich bewältigen zu können, enthält der Bildungsplan Leitgedanken und Ziele, die im Umgang mit dieser Situation unterstützend wirken sollen. Erzieherinnen wird innerhalb dieses Prozesses eine kommunikative und beratende Unterstützungsfunktion zugeordnet. Sie gehören auch zum Kreis der Akteure, die da-

ran mitwirken sollen, dass dieser Übergang vom Kind und dessen Familie nicht als überfordernde Belastung, sondern als herausforderndes Lebensereignis erlebt wird und einen Zuwachs von Kompetenz bedeuten kann (vgl. ebd. S. 94ff.).

In Zusammenarbeit mit den am Erziehungsprozess Beteiligten beinhaltet dies:

- Festlegung von Zielen
- Verständigung über Herausforderungen, Bewältigungs- und Anpassungsprozesse
- schriftliche Planung
- Strategieentwicklung
- Evaluierung (ebd. S. 96).

Nachfolgend sollen einige Handlungsproblematiken aufgegriffen werden, die bei der Umsetzung mitbedacht werden sollten, da sie einen Einfluss auf mögliche Handlungsräume bei der Rollengestaltung für die Erzieherinnen haben könnten. Es geht hier speziell um die Rollenbeschreibung innerhalb der pädagogischen Konzeption des Situationsansatzes und im bestehenden Bildungsplan des Landes Hessen. Diese Rollenbeschreibung stellt nur einen Teil der Entwicklung der Berufsrolle der Erzieherin dar.

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass das Konzept des Situationsansatzes freiwillig von den Trägereinrichtungen praktiziert werden kann, während die Bildungspläne in jedem Bundesland verpflichtend von den Trägereinrichtungen umgesetzt werden müssen. Ein weiterer Unterschied wird in der Ausprägung des vorgegebenen Rahmens, der Normativität und der Differenziertheit der umzusetzenden Lernziele erkennbar sowie anhand der großen Auswahl an methodischen Ansätzen, die für die Erreichung der Ziele bestehen.

Dieser Unterschied wird im hessischen Erziehungs- und Bildungsplan durch das Benennen von spezifischen Bildungsbereichen und durch die daraus entwickelten curricularen Zielen im Vergleich zum Situationsansatz, der mit drei bestehenden Hauptzielen konzeptionell einen größeren Handlungsspielraum bei der Planung und Gestaltung vermuten lässt, sehr deutlich. Konkrete Bildungsziele müssen erst durch Beobachtung und Reflexion in verschiedenen praktischen Arbeitsschritten gemeinsam erschlossen werden.

Beide Ansätze könnten sich mit der Erarbeitung von gemeinsamen thematischen Schnittstellen im Bereich der Entwicklung von pädagogischen Zielen gut ergänzen.

In Übereinstimmung mit BÖHM/BÖHM (vgl. 2012, S. 58), die besagen, dass die festgelegten Ziele in den Bildungsplänen zur Reflexion der eigenen Handlungspraxis beitragen können, stellen diese festgelegten Ziele die Fachkräfte aber auch vor die Anforderung, an der Umsetzung ihrer in Aussicht gestellten Erreichbarkeit aktiv mitzuwirken. An diesen Gedanken anknüpfend soll der im Bildungsplan verwendete Begriff der „Anschlussfähigkeit“ (vgl. HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM/HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2011, S. 89) thematisiert werden. Gemeint ist damit das Ziel, den kontinuierlichen Anschluss des Kindes in seinem Bildungsverlauf sichern zu wollen. Würde dieses Bestreben auf die Situation von Erzieherinnen übertragen, so ist nicht eindeutig zu beantworten, ob es einer Fachkraft mit langjähriger Berufserfahrung oder einer Berufsanfängerin leichter fällt, mit der ihr zur Verfügung stehenden Fachkompetenz einen Anschluss an diesen pädagogischen Auftrag zu finden und diesen zu einem integralen Bestandteil der praktischen Arbeit werden zu lassen. Die Berufsanfängerin hatte sich höchstwahrscheinlich bereits während ihrer schulischen Ausbildung, theoretisch mit den Inhalten dieser Konzepte auseinanderzusetzen, verfügt dafür jedoch über weniger berufsbezogene Praxiserfahrung. Die langjährige Fachkraft kann, als Antwort auf Irritationen und ungelöste Problematiken bei der praktischen Umsetzung des Curriculums auf bereits erworbenes berufspraktisches Handlungswissen zurückgreifen. Gerade die habitualisierten Handlungsrouinen könnten sich aber bei der Integration von neuen Themenkomplexen als hinderlich erweisen.

Aufgrund des Rechts des Kindes auf Teilhabe an einem gelingenden Bildungsverlauf ist die Erzieherin in der praktischen Konsequenz dazu aufgefordert, Situationen, die zur Bildungsaktivität anregen könnten, wahrzunehmen, zu entschlüsseln und aktiv zu begleiten. Dies erfolgt unter der Prämisse, den individuellen Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes zu berücksichtigen und das pädagogische Handeln entsprechend anzupassen. Die Aufgabenstellung im Rahmen des Erzie-

hungs- und Bildungsauftrages ist klar umrissen. Eine detaillierte Handlungsanleitung, die eine Beschreibung von ausführlichen methodischen Arbeitsschritten enthält, um zu einer gelingenden Umsetzung in der Praxis beitragen zu können, beinhaltet der Bildungsplan nicht. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag wird im Rahmen der kollegialen Zusammenarbeit mitgetragen, dennoch steht jede Fachkraft für sich selbst vor der Anforderung, die normativen Vorgaben entsprechend inhaltlich auszufüllen.

Diese Vorgabe ist in der praktischen Umsetzung nicht ganz unproblematisch, vor allem dann nicht, wenn die fachliche Kompetenz der Erzieherin an den erreichten Bildungszielen gemessen werden soll. Der bei der Erzieherin dadurch ausgelöste Erwartungsdruck, könnte unter anderem in der Fachpraxis Wirkungen erzeugen, die ggf. eine Fehlinterpretation von Schlüsselsituationen zur Folge hätte. Außerdem könnten Kindern Bildungsziele auferlegt werden, die ihre individuellen Möglichkeiten übersteigen.

Diese Handlungsproblematik ist nicht nur auf den pädagogischen Binnenraum übertragbar, sondern könnte sich auch auf die Netzwerkarbeit mit anderen Bildungssystemen erstrecken. Im Rahmen von Übergabegesprächen wird der individuelle Entwicklungsverlauf eines Kindes gemeinsam mit Fachkräften der aufnehmenden und der das Kind abgebenden Einrichtung sowie den Eltern besprochen. Im Zusammenwirken dieser Kooperationspartnerinnen würde es sich als sehr hinderlich für den fachlichen Austausch erweisen, wenn die aufnehmende Einrichtung das individuelle Verhalten des Kindes als Maßstab einer geglückten Umsetzung des Bildungsplanes im engeren Sinne als qualitativ gute Erziehungsleistung interpretiert.

Verdichtet wird dieses Problem durch den im Bildungsplan aufgeworfenen Leitgedanken, die Einrichtungsleitung solle die Selbststeuerung der Fachkräfte stärken (vgl. HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM/HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2011, S. 119). In diesem Gedanken spiegelt sich ein gewisser Widerspruch zur herausgestellten aktiven Rolle der Erzieherin an der Beteiligung und Mitwirkung eines gelingenden Bildungsverlaufes des Kindes. Dem Wirken der Erzieherin wird hiermit eine gewisse Passivität verliehen und steht der ihr eigenen subjektiven Motivation, die Aufgabenstellung mit der ihr bereits zur Verfü-

gung stehenden fachlichen Kompetenz bewältigen zu können, gegenüber.

Die Berufsbezeichnung Erzieherin wird im Situationsansatz kontinuierlich verwendet, im Bildungsplan hingegen wird dieser formale Status explizit nur bei der Thematisierung von Übergängen im Bildungssystem und der dafür vorgesehenen methodischen Arbeitsschritte für eine gelingende Unterstützung erwähnt. Da in Textabschnitten zur Moderation von Bildungsprozessen überwiegend von der Fachkraft die Rede ist, die sie ja zweifellos ist, stellt sich dennoch die Frage, ob die Erzieherin in ihrer Funktion in weiten Teilen doch überwiegend aus fachlicher Sicht im sozialen Betreuungssetting, d. h. primär durch die Übernahme von Aufgaben, die den Schwerpunkt der Betreuung herausstellen, verortet wird.

Im nächsten Punkt sollen Ergebnisse aus empirischen Studien zu leitenden Motiven bei der Berufswahl von angehenden Erzieherinnen sowie Einfluss nehmende Aspekte der Berufsmotivation von berufstätigen Erzieherinnen betrachtet werden, um daraus Erkenntnisse eines möglichen Bedeutungsaspekts der Motivation für den Handlungsverlauf gewinnen zu können.

2. Personale Voraussetzung von Erzieherinnen

Der Motivation einer Erzieherin wird von der Forscherin dieser Arbeit eine zentrale Bedeutung für den pädagogischen Handlungsverlauf zugeschrieben. Sie gilt als personale Voraussetzung für die Ausübung des Berufes und bildet die inhaltliche Grundlage für den näher zu untersuchenden Begriff der Handlungsabsicht.

Folgende Fragen sind im Rahmen dieses Kontextes von Bedeutung:

1. Welche Motive sind vordergründig bei der Wahl, den Beruf der Erzieherin ergreifen zu wollen?
2. Welchen Einfluss übt die Entwicklung der Berufsmotivation auf die persönliche und berufliche Entwicklung von Erzieherinnen aus, die über eine langjährige Berufspraxis verfügen?

Da weitere Erkenntnisse zur Berufsmotivation von Erzieherinnen in der Ausbildung sowie von berufstätigen Erzieherinnen und ihr Einfluss auf die persönliche und berufliche Entwicklung für die weitere Bearbeitung mit einbezogen werden sollten, wurden die nachfolgenden empirischen Studien ausgewählt, da sie diesen thematischen Schwerpunkt aufgreifen.

2.1 Motive der Berufswahl

1978 und 1985 wurden von Metzinger (n= 204) und 1966 von Kiez (n= 378) Befragungen an Schülerinnen zur Veranschaulichung ihrer Motive zu Beginn der Erzieherinnenausbildung durchgeführt (vgl. KIEZ 1966; METZINGER 1986, zit. n. METZINGER vgl. 2001, S. 14). Bei den Motiven zur Berufswahl von Erzieherinnen wurde in der Häufigkeitsverteilung deutlich, dass die ‚*Liebe zu den Kindern*‘ mit Werten zwischen 86% (Metzinger) und 97% (Kiez) die höchste Bewertungsstufe erreichte.

‚*Soziale und pädagogische Motive*‘ divergierten zwischen den Werten 15% (Kiez) und 75% (Metzinger). Es fällt auf, dass im Laufe von zwei Jahrzehnten eine Erhöhung jener Werte stattgefunden hat, die auf ein gesteigertes Professionalisierungsbestreben deuten kann. Das Interesse an einem sozialpädagogischen Wissenserwerb und einem sozialpädagogisch orientierten Handlungsinteresse kann hier ebenfalls ausschlaggebend gewesen sein.

Auffällig ist das ermittelte geringe ‚*gesellschaftskritische Interesse*‘ von angehenden Erzieherinnen mit Werten zwischen 0% (Kiez) und 33% (Metzinger).

Es stellt sich die Frage, inwieweit diesem prozentual geringen Interesse die Vorstellung oblag, nur einen geringen Einfluss auf die Erziehung und ggf. eine Veränderung von kritischen, sozialen Lagen anderer Menschen ausüben zu können. Dieser geringe Wert legt zudem die Vermutung nahe, dass hier wesentliche Einblicke und Kenntnisse über das gesamtgesellschaftliche und politische Geschehen fehlen, woraus sich für die Erzieherinnen ein u. U. komplexes Wissen über die Entwicklung und die Bedingungen der von ihnen zu leistenden Arbeit in einem Gemeinwesen ableiten ließe.

KRENZ (vgl. 1994, S. 10f.) benennt folgende Gründe von Bewerberinnen, die für die Berufswahl zur Erzieherin ausschlaggebend waren:

- Selbstverwirklichung
- gemeinsames Erleben mit Kindern
- Vorbereitung auf die Rolle als Mutter
- Sorge tragen für andere, Kinder schützen
- gefühlsbetonte Tätigkeit
- Arbeiten ohne ‚Lehrplan‘
- Beruf als Hobby
- Spaß und Freude in der Tätigkeit (vgl. ebd.)

Beim Vergleich der Antworten fällt auf, dass einige der benannten Beweggründe einen ähnlichen Inhalt in Bezug auf ein emotionales Interesse daran, mit Kindern arbeiten zu wollen, erkennen lassen. Dies könnte zum einen auf Informationen, die zum Ausbildungsprofil vorliegen, zum anderen auf die hohen ideellen Werte und die mangelnde Praxiserfahrung der Auszubildenden zurückzuführen sein.

Welcher Beweggrund könnte sich ebenfalls für die Berufswahl eignen, der zudem auch ein fachliches Interesse vermuten lässt?

KRENZ (vgl. 1994, S. 19) konstatiert folgende Merkmale, die sich für die tägliche Praxis als hilfreich erweisen können:

- ein großes Interesse an persönlichem Wachstum
- der starke Wunsch nach Selbsterfahrung
- der ständige Wunsch nach professioneller Fachlichkeit
- reflektiertes Arbeiten
- realistisches Wahrnehmen der Gegenwart
- aktives Suchen nach Sinnzusammenhängen (ebd.)

Nachdem im letzten Abschnitt einige Beweggründe von angehenden Erzieherinnen, die sich für diesen Beruf entschieden haben, thematisch aufgegriffen wurden, beschäftigt sich der nächste Punkt mit der Motivation von berufstätigen Erzieherinnen, sich inhaltlich und qualitativ in der täglichen Arbeit engagieren zu wollen.

2.2 Einfluss der Berufsmotivation auf die persönliche und berufliche Entwicklung

1999 wurden von TESCHNER in einer empirischen Untersuchung 19 Erzieherinnen zu ihrer Arbeit in Kindertageseinrichtungen interviewt. Leitend war dabei die Fragestellung, welchen Einfluss die Berufsmotivation auf die persönliche und berufliche Entwicklung einer Erzieherin ausübt. Anhand der strukturellen Inhaltsanalyse wurden im ersten Auswertungsschritt 19 Erzieherinnentypen gebildet, die sich anhand des bestehenden Zusammenhangs und der Wechselwirkung zwischen Persönlichem und Beruflichem begründen. Die Berufsmotivation wirkt in dieser Wechselbeziehung verbindend und zeigt bei den Befragten Ähnlichkeiten auf (vgl. TESCHNER 2004, S. 126).

Die von ihm ermittelten individuellen Typen wurden in einem weiteren Auswertungsschritt in zwei Grundtypen zusammengefasst:

Typ A, der sich primär auf die eigene Person und

Typ B, der sich im Schwerpunkt auf die Dienstleistung am Klientel bezieht.

Die Grundtypen A und B wurden jeweils im weiteren Verfahren in drei Untergruppen eingeteilt. Die Entwicklung der Berufsmotivation der einzelnen Typuntergruppen soll nun im Einzelnen zusammengefasst werden (vgl. TESCHNER a.a.O. S. 189–193).

Typ A1: Auf die eigene Identitätsfindung bezogener Typ

Während der Berufsfindungsphase bestanden nur unklare Perspektiven. Durch Hilfe und Motivation von Freunden gelangten die Erzieherinnen zu diesem Arbeitsfeld. Prägend auf die Berufsmotivation wirkten Erfahrungen während der Ausbildung, des Studiums sowie in der praktischen Arbeit.

Der Selbstfindungsprozess der Erzieherinnen trug dabei zu einer Übereinstimmung von persönlichem Motiv und beruflicher Notwendigkeit bei. Die Vielfältigkeit des Berufes, die relative Unabhängigkeit in der Tagesgestaltung, im kreativen Tun und der Möglichkeit, junge Kolleginnen bei der Arbeit zu motivieren, wirken gegenwärtig als weitere Motivationsfaktoren.

In der Zukunft sehen sich die Befragten aber eher in der Erwachsenenarbeit oder in einer beratenden Leitungsfunktion.

Typ A2: Auf das kompensatorische Abarbeiten der eigenen Kindheit bezogener Typ

Die Berufsmotivation der betreffenden Erzieherinnen resultiert aus den eigenen schwierigen Kindheits- und Jugenderlebnissen. Bei den Befragten stand dabei der starke Wunsch im Vordergrund, später einmal selbst eine zuverlässige Bezugsperson für Kinder sein zu wollen. Motivierend auf die Erzieherinnen wirkt gegenwärtig die Möglichkeit, vieles aktiv zum Wohle des Kindes gestalten zu können. Die Arbeit mit schwierigen Kindern ist ihnen aufgrund der eigenen Erfahrungen und der entwickelten Sensibilität und Empathie möglich und hat gleichzeitig auf die betreffenden Erzieherinnen einen kompensatorischen Effekt.

In der Zukunft würden die Befragten gern in der Erwachsenenarbeit tätig sein oder im heilpädagogisch-diagnostischen Bereich mit Kindern arbeiten.

Typ A 3: Auf die Berufskarriere bezogener Typ

Bei diesen Erzieherinnen war der Wunsch sehr stark, eine angesehene und bedeutende Persönlichkeit zu werden. Das Erlangen von persönlicher Anerkennung und sozialem Prestige besteht bei den Befragten auch gegenwärtig.

Motivierend wirken darüber hinaus die Vielfältigkeit des Arbeitsfeldes am Beispiel politischer und berufsverbandlicher Mitwirkung sowie die Arbeit mit Erwachsenen.

Auch zukünftig wollen die befragten Erzieherinnen viel Zeit und Engagement in dieses Arbeitsfeld investieren.

Typ B 1: Der emotionale / der betont mütterliche Typ

Die Motivation mit Kindern zu arbeiten, sie in ihrer Entwicklung zu fördern, ihnen Liebe und Geborgenheit zu geben, war bei den befragten Erzieherinnen schon ein Kindheitswunsch.

Als weiteres Motiv steht gegenwärtig die Freude an der Arbeit mit Kindern im Mittelpunkt.

Sofern sie auch weiterhin der nervlichen und körperlichen Belastung standhalten, beabsichtigen die befragten Fachkräfte, zukünftig nur noch in Teilzeit mit Kindern oder in der Leitungsfunktion zu arbeiten.

Typ B 2: Der kognitive / die kindliche Entwicklungsförderung betonende Typ

Handlungsleitend bei der Berufswahl der Erzieherinnen waren positive soziale Lebenserfahrungen in der eigenen Kindheit und Jugend. Besonders eindrucksvoll wirkte dabei auf sie der Beitrag von Erziehung auf die Persönlichkeitsentwicklung.

Die Arbeit mit Kindern empfinden sie gegenwärtig als Bereicherung und erfreuen sich daran, mit ihren individuellen Eigenschaften zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit beitragen zu können. Wichtig ist den Befragten, dass die für diese Tätigkeit erforderlichen Kompetenzen den persönlichen Begabungen entsprechen.

Auch in der Zukunft sind die Erzieherinnen sehr an einer weiteren Beschäftigung in diesem Arbeitsfeld interessiert und wägen reflektiert die persönlichen Kompetenzen mit den Anforderungen des beruflichen Alltags ab.

Typ B 3: Das Soziale / Interesse an Gesellschaftsveränderung betonende Typ

Bei den Befragten bestand das zentrale Berufsmotiv darin, durch Erziehung die Gesellschaft zu verändern. Neben der Freude an der Arbeit und am Umgang mit Menschen wirkte auch die Möglichkeit, das Berufliche mit der Familie verbinden zu können, motivierend.

Gegenwärtig sind die Erzieherinnen motiviert, mit ihrem Organisations- und Verhandlungsgeschick eine Einrichtung führen zu können. Es bereitet ihnen Freude, die Entwicklungsprozesse einzelner Menschen, insbesondere von Kindern, aber auch gesellschaftliche Prozesse mit zu gestalten. Die relative Freiheit sowie das Erfordernis, die pädagogische Arbeit zu reflektieren, werden von ihnen auch als positiv gewertet. Für die Zukunft besteht der Wunsch bei den Befragten in der Erwachsenenbildung tätig zu werden (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die persönliche Motivation nicht nur zum beruflichen Arbeitsfeld führt, sondern die Erfahrungen der beruflichen Tätigkeit wiederum die persönliche Situation bestärkt und teilweise verändert.

Die Berufsmotivation ist daher als eine Scheidelinie zwischen der persönlichen und beruflichen Entwicklung zu betrachten (vgl. TESCHNER 2004, S. 180).

Die vorliegenden Ergebnisse waren für die Forscherin dieser Arbeit Bestätigung für die Bedeutung der persönlichen Motivation der Erzieherin bei der Berufswahl und der Ausübung ihrer Tätigkeit.

2.3 Einfluss auf die pädagogische Handlungsabsicht

In diesem Beitrag wird es darum gehen, den im zuvor bearbeiteten Kapitel Einfluss von fachlichen Anforderungen und personalen Voraussetzungen auf die Handlungsabsicht zu reflektieren. Eine klare Trennlinie, die aufzeigt, welche bewusstseinsbildende Wirkung diese Einflüsse jeweils auf die berufstätige Erzieherin oder die Erzieherin in der Ausbildung hat, kann nicht gezogen werden. Die gedankliche Auseinandersetzung und Verknüpfung verschiedener Aspekte, die sich als Orientierung in der Handlungspraxis bei den angehenden Erzieherinnen erweisen können, sind vorerst als mögliche Anhaltspunkte zu verstehen, die zur Diskussion gestellt werden.

Der gesellschaftliche Bildungsanspruch des im Text benannten Bildungsplanes und des pädagogischen Handlungskonzeptes des Situationsansatzes verweist nicht nur auf die ganzheitlichen Lernmöglichkeiten und erzielbaren Leistungen des Kindes, die es mit Hilfe und angemessener Unterstützung durch sein soziales System entfalten kann. Diesen Entwürfen liegt ebenfalls ein erzieherisches Kompetenzprofil zugrunde, dessen Anforderungen am Beispiel der Moderation, Gestaltung und Begleitung von Bildungs- und Erziehungsprozessen im Rahmen von Gruppenbetreuung besonders deutlich wird. Erziehung in Gruppen setzt die Fähigkeit bei einer Erzieherin voraus,

„erzieherische Prozesse simultan für eine größere Zahl kleiner Kinder zu initiieren und erfolgreich aufrechtzuerhalten“ (DOLLASE 1994, S. 3).

Mit Blick auf die historische Ausgangslage wird die Veränderung der Erzieherinnenrolle am Wandel des Arbeitsauftrages und dessen Inhalten besonders deutlich. War für die frühere Berufsbefähigung die Unterweisung von sittlichen Tugenden und die Verwahrung von Kindern kennzeichnend, gilt es nun einen gesetzlich festgelegten Betreuungs-, Erziehungs- und Bildungsauftrag in der pädagogischen Praxis umzusetzen (vgl. § 22 Absatz 3 SGB VIII).

Das Kompetenzprofil sagt indessen wenig über das zu erwartende Verhältnis zwischen den pädagogischen Arbeitsanforderungen, der methodischen Umsetzung und der Bewältigung von Arbeitsinhalten und seiner Wirkung auf das subjektive Erleben aus.

Der Umgang mit objektiven Arbeitsanforderungen und deren Bewältigung erfordert von den pädagogischen Fachkräften bestimmte personale Voraussetzungen, die wiederum einen Teil der Arbeitsanforderungen repräsentieren (vgl. RUDOW 2004). Dies wird besonders deutlich am Beispiel der Vermittlung von Basiskompetenzen. Eine Erzieherin, die einen wesentlichen fachlichen Beitrag zur Entwicklung von emotionaler Kompetenz bei Kindern beitragen möchte, muss ihrerseits auch mit der entsprechenden Kompetenz ausgestattet sein. Gleiches gilt für die Förderung von Beziehungen. Eine Erzieherin kann Kindern bestimmte Werte und Inhalte, die zum Aufbau einer gelingenden Beziehung beitragen können, nur dann adäquat vermitteln, wenn sie selbst bereits eine Beziehung zum Kind aufgebaut hat.

Die objektiven Arbeitsanforderungen erstrecken sich auch auf konzentrierte Themenbereiche, die den Einsatz von gezielten Präventionsmaßnahmen und konkrete Interventionsstrategien auf Seite der Fachkraft erforderlich machen.

Am Beispiel des Umganges mit Kindeswohlgefährdung wird dies besonders deutlich (vgl. NEUHOFF 2009). Die Erzieherin hat die Aufgabe, eine Gefährdungslage im Bereich des Kindeswohls, im Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten und mit weiteren am Prozess beteiligten Fachkräften nach § 8a SGB VIII zu erkennen sowie geeignete Hilfen anzubieten, um die Situation weitgehend zu stabilisieren und die Gefährdungslage abzuwenden. Im Rahmen dieses Prozesses muss es ihr gelingen, an die bereits erarbeiteten Inhalte der bestehenden Erziehungspartnerschaft mit den Eltern anzuknüpfen.

Kritisch allerdings muss der Blick auf die subjektive Bewältigung dieser Arbeitsanforderung gerichtet werden. Nach RUDOW (vgl. 1983, S. 26) resultiert aus der Gesamtheit der objektiven Arbeitsanforderungen eine reale Belastung, mit der umgegangen werden muss. Diese Belastung besteht demnach zunächst unabhängig von der Person und führt zu unterschiedlichen Wirkungen (zit. n. GEBSER 1997, S. 91).

„Die subjektiv redefinierten und bewerteten objektiven Anforderungen ergeben die subjektiven Anforderungen als Ebenen der Beanspruchung und Gesundheit einer Person“ (ebd.).

Die für diesen Frauenberuf allgemein immer noch geltenden Voraussetzungen zur Berufsausübung, scheinen in besonderer Weise an ein speziell dem weiblichen Geschlecht zugeschriebenes spezifisches Arbeitsvermögen gekoppelt zu sein, das am vorherrschenden Bild, die professionelle Erziehungsarbeit jederzeit durch private Leistungen ersetzen zu können, deutlich wird (vgl. EBERT 2001, S. 42f.). An der Resource Belastbarkeit wird dies besonders ersichtlich, die, so zeigt es die Rückschau in der historischen Entwicklung, als personale Eigenschaft für diesen Beruf vorausgesetzt wurde (vgl. METZINGER 2001, S. 16f.), deren Einsatz und Gestaltung sich trotz Ausdifferenzierung des Berufsbildes nicht zu einem diesen Beruf kennzeichnenden, systematisierten Begriff entwickeln konnte.

Der teilweise selbstlos anmutende Umgang mit Belastungen von Erzieherinnen im Bereich Kindertagesbetreuung zeigt sich in besonderer Weise in der Motivation, im Selbstkonzept und der Reflexion der Belastung.

Vorliegende Studien zum Belastungserleben und zur Arbeitszufriedenheit von Erzieherinnen (vgl. GEBSER 1997; SCHAD 2003; RUDOW 2004; GEW 2007) konnten einen Zusammenhang zwischen Belastungserleben und Selbstkonzept nachweisen.

Hier sei noch einmal der im Erziehungs- und Bildungsplan beschriebene Entwurf zum konstruktiven Umgang mit Anforderungen erwähnt, die sich im Bildungsverlauf eines Kindes je nach Bewältigungsmuster günstig oder ungünstig auswirken können. Der beschriebene Transitionsansatz (vgl. HESSISCHES SOZIALMINISTERIUM/HESSISCHES KULTUSMINISTERIUM 2011, S. 94ff.) verweist darauf, die Anforderungen nicht als Belastungen, die zu einer Überforderung führen, zu thematisieren, sondern als Herausforderung zu begreifen. Dieser Ansatz

möchte dabei zur Stabilisierung des Selbstkonzeptes Weichen stellen und beinhaltet ein konkretes Bejahen der sozialen Umwelt. Die Ressourcen, die zur Bewältigung des Übergangerlebnisses zur Verfügung stehen, kommen in der Zuversicht sowie im Vertrauen, durch eigenes Handeln einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung des Prozesses beitragen zu können, zum Ausdruck. Selbstverständlich können die Kinder dies nicht allein, sondern es bedarf der Ermutigung und Unterstützung seitens kompetenter Bezugspersonen.

Schwierigkeiten bei der methodischen Umsetzung dieses pädagogischen Zieles könnten aus der Sicht der Erzieherinnenrolle durch ein unausgewogenes Verhältnis bisubjektiven Agierens entstehen. Bisubjektivität wird begrifflich als Spaltung der Aufmerksamkeit verstanden (WINKLER 2006, S. 174), dessen duales Prinzip im Prozess der Vermittlung zur Aneignung sowie der Aneignung zur Vermittlung von Erzieherinnen geleistet werden muss.

„Wie die Zöglinge die Vermittlung aneignen, müssen Erzieher [Erzieherinnen, Anmerk. d. Verf.] auch noch deren Aneignung sich zu eigen machen, diese nämlich verstehen und begreifen“ (ebd).

Für die pädagogische Fachkraft kann dieser Interaktionsprozess zu überhöhter Anstrengung im emotionalen Bereich führen, da die Deutung und Interpretation des Ist-Zustandes, der zu einem Soll-Wert (Positiver Umgang mit einem belastenden Erlebnis) verändert werden soll, zur Aufgabenstellung des pädagogischen Arbeitsfeldes gehört. Diese ist aber nicht identisch mit dem persönlichen Belastungserleben, das von Seiten der Erzieherin unterdrückt werden muss.

„In dem Kontext ist die Arbeit von Erzieherinnen vor allem als Emotionsarbeit zu analysieren. Dies bedeutet etwa: Die Erzieherin soll zum Zwecke der erforderlichen Aufgabenerfüllung ihre Gefühle bewusst steuern und kontrollieren, sie den Arbeitserfordernissen anpassen, z. B. Launen gegenüber den Kindern und Eltern unterdrücken, und vor allem eine positive Stimmung verbreiten“ (RUDOW 2004, S. 8).

Das belastende Erlebnis muss zunächst von der Erzieherin als solches identifiziert werden und es muss im Hinblick auf dessen Bewältigung thematisch so konzipiert sein, dass der Druck des Belastungserlebens gelöst und der konstruktive Umgang in den Mittelpunkt rückt. Bedeutend ist hierbei die Wechselbeziehung zwischen Anforderungen, Stressoren und Ressourcen, aus der sich eine komplizierte Wechselwir-

kung ergibt (vgl. hierzu SCHAD 2003, S. 52) und die im Hinblick auf das pädagogische Handeln besonders die Gestaltung von interaktiven Prozessen nachhaltig begünstigen oder hemmen kann. Die Annahme der Rolle erscheint vor diesem Hintergrund sehr bedeutend und könnte durch die Identifikation der Erzieherin mit ihrer Rollenfunktion gefördert werden.

Der Bildungsplan selbst, aber auch der Situationsansatz bieten der Erzieherin Unterstützung dabei, ihre Rolle zu rahmen, sie bieten eine Leitlinie zur Orientierung, die den Fachkräften das Gefühl vermitteln kann, sich dem pädagogischen Handlungsspektrum in seiner Vielfalt in einem überschaubaren Rahmen anzunähern. Den vielen unüberschaubaren Situationen wird in einem engeren Sinne eine fachliche Struktur verliehen, die Sicherheit bieten kann und die als Bildungsarbeit auch gesellschaftlich anerkannt wird.

Die Offenheit in der fachlichen Perspektive, das Hinterfragen und Überdenken von überkommenen Denk- und Handlungsmustern, aber auch die Würdigung von erprobten Handlungsschritten ermöglichen es den Erzieherinnen, bestehende Handlungsräume, unter dem Aspekt ihrer Gestaltbarkeit in den Blick zu nehmen. Die starke Fokussierung auf einen moderierenden Part im Bildungsprozess lässt hingegen wenig Raum für die Vorstellung an eine emotionale Beteiligung der Erzieherin im Interaktionsgeschehen mit dem Kind. Nicht jeder Situation lässt sich vordergründig explizit ein Bildungsmotiv entnehmen, sondern sie lebt von einer emotionalen Zuwendung, die sich auch durch non-verbale Gesten auszeichnet.

Eine langfristige Perspektive für die konstruktive Ausgestaltung der Erzieherinnenrolle und damit verbundenen auch die Einflussnahme auf die Handlungsabsicht ist dann möglich, wenn die Thematisierung der Selbst-kompetenz stärker in den Vordergrund gerückt und die daraus ableitbaren personalen Ressourcen zur Erfüllung von Arbeitsanforderungen künftig einen höheren Stellenwert in den konzeptionellen Überlegungen einnehmen würden.

Besonders berücksichtigt werden sollten dabei speziell auf das Arbeitsfeld zutreffende Handlungsproblematiken, die im pädagogischen Alltag von den Fachkräften als belastend empfunden und benannt werden.

Erwähnt werden soll an dieser Stelle das Kompetenzmodell der Professionalisierung der Fachkräfte (vgl. FTHENAKIS 2011), das die Reflexion der Fachkräfte u. a. im Bereich Stärkung von Basiskompetenzen und insbesondere die emotionale Kompetenz anregen soll. Im Vordergrund stehen hierbei konkrete Handlungsanweisungen, die in der Interaktion mit dem Kind verwendet werden sollten. Diese Vorschläge sind aber auch als Indikatoren, die die Selbstreflexion unterstützen, zu interpretieren (vgl. FTHENAKIS 2011, S. 49ff.).

Übertragen auf die konkrete Berufspraxis können hier eine konkrete Bestandsanalyse und ein klares Benennen der Faktenlage dazu verhelfen, die Rahmenbedingungen unmittelbar in Beziehung zu bestehenden Ressourcen zu setzen. Eine Grundlage würde durch die Diskussion und den reflexiven Austausch mit dem Träger, den Fachkräften, der Leitung, der Fachberatung und den Eltern über strukturelle und inhaltliche Voraussetzungen geschaffen werden. Mit der schriftlichen Verankerung von ausgearbeiteten methodischen Handlungsansätzen und konkreten Handlungsschritten im einrichtungsinternen Konzept zeigt sich die Absicht die Thematik weiterzuentwickeln.

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass die subjektive Bewältigung von objektiven Arbeitsanforderungen bei der professionellen Rollenentwicklung und ihrer Ausgestaltung ein hochrelevantes Thema für die Ausübung des Erzieherinnenberufes darstellt. Einen kompetenten Umgang zwischen dem Wechselspiel von fachlichen Anforderungen, Stressoren und personalen Ressourcen zu finden, lassen die persönliche Motivation als bedeutsamen Bestandteil der Handlungsabsicht in den Fokus rücken. In einer eigenen Befragung wollte die Forscherin dieser Arbeit selbst der Frage nachgehen, welche subjektiven Sichtweisen und Einstellungen bei angehenden Erzieherinnen vordergründig für ihre Motivation bei der Berufswahl sind und damit einen empirischen Pfad zur Ergründung dieses Einflusses auf die Handlungsabsicht beschreiten.

3. Ergebnis der Befragung angehender Erzieherinnen

In der von der Forscherin dieser Arbeit durchgeführten Befragung von Erzieherinnen, die sich in der Ausbildung befinden, sollten Informationen zu deren subjektiven Sichtweisen zu Motiven bei der Berufswahl, zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen sowie Erkenntnisse zur Gestaltung einer pädagogischen Situation gewonnen werden. Der hierfür entwickelte Fragebogen enthielt sieben offene Fragen.

3.1 Leitmotive

Der zweite Abschnitt zur Auswertung des Materials (vgl. B 1.4) befasste sich mit der Ergründung von Motiven angehender Erzieherinnen zur Berufswahl. Zu diesem Zweck wurden im Rahmen der mehrstufigen Stichprobenziehung nun die Studierenden ausgewählt, die entweder am Anfang oder am Ende ihrer Ausbildung stehen. Das Erkenntnisinteresse bestand dabei im Vergleich nach Gemeinsamkeiten, aber auch nach Kontrasten zu fahnden und diese herauszuarbeiten.

Die inhaltliche Auswertung erfolgte nach dem Vorschlag von MEUSER und NAGEL (vgl. 2002, S. 80ff.) zur qualitativen Auswertung empirischen Materials (vgl. Datenaufbereitung und Auswertung im ‚Ordner Datenauswertung‘ im Anhang dieser Arbeit).

3.1.1 Leitmotive von Studierenden der Unterstufe (BSA)

Von 47 Befragten wurden insgesamt acht Personen nicht in die weitere inhaltliche Auswertung des Textmaterials mit einbezogen, da diese explizit keine Erzieherinnenausbildung anstreben. Die Anzahl der Befragten verringerte sich damit auf 39 Personen.

Folgende Schwerpunktthemen konnten im thematischen Vergleich der Angaben der Unterstufen 1-3 ermittelt und zu Leitmotiven zusammengefasst werden (Ges. 39 Befragte, ges. 58 Nennungen):

Leitmotiv 1: Interesse an der pädagogischen Zusammenarbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern (37x)

Spaß und Interesse zeigen die Auszubildenden an der Arbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern.

„Ich habe mich für die Ausbildung entschieden, weil ich gerne mit Kindern arbeite“ (BSA/U1/8 Zeilen: 1-2).

„Weil ich gerne mit Menschen zusammen arbeite, vor allem mit kleinen Kindern“ (BSA/U2/10 Zeilen: 3-4).

„Einfach Spaß mit Kindern zu arbeiten“ (BSA/U3/10 Zeile: 7).

Die Begleitung der kindlichen Entwicklung gilt als pädagogische Handlungsabsicht, mit der Bereitschaft Verantwortung übernehmen zu wollen.

„... sie auf ihrem Weg begleiten möchte und ihnen natürlich helfen möchte ihren Lebensweg so gut wie es geht anzufangen und ein Grundstein zu legen“ (BSA/U1/10 Zeilen: 8-14).

„Weil ich großes Interesse daran habe, die Kinder zu erziehen und sie auf einen guten Weg zu bringen“ (BSA/U3/7 Zeilen: 3-4).

Bilanzierendes Fazit:

Die Studierenden machen erste präzise Angaben zur Zielgruppe, bleiben aber noch unspezifisch bei der Angabe zur Ausführung eines konkreten Handlungsauftrages, den sie übernehmen wollen. Ein aktives Bejahen und absichtsvolle Begleitung des Entwicklungsprozesses sticht als erzieherische Basismotivation heraus. In ihr spiegelt sich auch das Interesse der Studierenden eine aktive und leitende Rolle bei der Erziehung des Kindes einzunehmen, um an der Entwicklung des Kindes beteiligt zu sein und sie mitgestalten zu können.

Leitmotiv 2: Zugang durch Praxiserfahrung (7x)

Erfahrungen, die im Rahmen eines Praktikums oder im Freizeitbereich von den Studierenden gesammelt wurden, werden als sehr positiv bewertet.

„Ich habe ein Praktikum im Kindergarten gemacht und fand das super mit Kindern zu arbeiten“ (BSA/U1/7 Zeilen: 3-4).

„Weil ich in meiner Freizeit mit Kindern arbeite (Tanzen; Englisch Grundwissen) und es mir viel Spaß macht“ (BSA/U1/13 Zeilen: 4-6).

„Ich habe bereits 1 Jahr lang in einer Kindergruppe gearbeitet und kann mir deshalb gut vorstellen diesen Beruf auszuüben“ (BSA/U3/13 Zeilen: 2-4).

Bilanzierendes Fazit:

Begeisterung und gute Erfahrungen gelten als wichtige Indikatoren der Lernerfahrungen im praktischen Arbeitsfeld. Der Spaß an der Arbeit wird als wesentlicher Faktor zu deren Aufnahme benannt, was ggf. die Assoziation an die Erwartung der gewünschten Art der Zusammenarbeit mit Kindern spiegelt.

Leitbild 3: Interesse am sozialen Arbeiten (5x)

Im Mittelpunkt steht die Unterstützung bei der Orientierung in schwierigen Lebenslagen.

„Weil ich mit neuen Ideen, Menschen, Kindern und Personen, die beeinträchtigt sind, unterstützen möchte, dass sie sich besser im Leben zurechtfinden“ (BSA/U2/14 Zeilen: 1-3).

„Will Eltern helfen, die es nicht allein schaffen, ihre Kinder zu erziehen und nicht wissen, wie sie sich verhalten sollten“ (BSA/U3/10 Zeilen: 4-6).

Eine hohe Wertschätzung und das Bedürfnis helfen zu wollen liegen der motivierten Haltung zugrunde.

„Weil ich den Umgang mit Menschen sehr schätze und ich Menschen helfen will“ (BSA/U3/11 Zeilen: 1-2).

Bilanzierendes Fazit:

Die Studierenden nehmen vorwiegend eine Haltung gegenüber den Klienten ein, die deren Hilfsbedürftigkeit in den Vordergrund stellt und weniger an deren Ressourcen orientiert ist. Die aktive pädagogi-

sche Intervention steht dabei als Soll-Wert im Vordergrund und wird in ihrer praktischen Umsetzung nicht angezweifelt.

Leitmotiv 4: Positive Selbsteinschätzung und persönliche Entwicklung (9x)

Die Fähigkeit im Umgang mit Menschen wird besonders hoch eingeschätzt.

„Ich denke, ich kann gut mit Kindern umgehen“ (BSA/U1/14 Zeilen: 5-6).

„Ich kann sehr gut mit Menschen umgehen, vor allem mit Kindern umgehen“ (BSA/U2/13 Zeilen: 1-2).

Der Wunsch einmal mit Kindern zu arbeiten ist schon seit der Kindheit ein vordergründiges Ziel.

„Weil ich schon als kleines Kind davon gesprochen habe etwas mit Kindern zu machen“ (BSA/U2/2 Zeilen: 6-7).

„Weil es mir von Kleinauf schon gefallen hat, mit Kindern zu spielen“ (BSA/U2/3 Zeilen: 1-2).

„Ich habe mich dafür entschieden, weil ich Kinder über alles liebe und es seit meinem 12. Lebensjahr mein Traumberuf ist“ (BSA/U3/6 Zeilen: 4-6).

Bilanzierendes Fazit:

Die eigenen biografischen Erlebnisse sind leitend bei der Auswahl der Zielgruppe, mit der eine Zusammenarbeit gewünscht wird. Der emotionale Bezug zur eigenen Kindheit als Motivator bei der Berufswahl stellt einen eher romantisierenden Blick auf positive Erinnerungen aus der Vergangenheit in den Vordergrund, ohne einen direkten Bezug zur realen Arbeitswelt herzustellen. Der Einbezug der Perspektive der eigenen Kindheit soll möglicherweise einen Zugang schaffen für die Integration von personalen Eigenschaften, die in die Zusammenarbeit mit Kindern eingebracht werden können. Die Intensität des Berufswunsches wird in der Ankündigung mit Kindern zusammenarbeiten zu wollen deutlich. Diese Ankündigung zeigt nicht nur zeitlich die Ernsthaftigkeit in der Übernahme der damit verbundenen strukturellen und inhaltlichen Verpflichtung auf, sondern lässt auch den emotionalen

Bezug und die Wertschätzung die dem Kind entgegengebracht wird, erkennen.

Angaben zur Veränderung der persönlichen Motive

Nein, Motive haben sich nicht verändert	Ja	Keine Aussage möglich	Keine Angabe
23 (59%)	1 (2%)	3 (8%)	12 (31%)

N= 39 Befragte

Bei 59% der Befragten haben sich die Motive nicht geändert. 31% machten keine Angaben zur Fragestellung. Da die Studierenden noch am Anfang der Ausbildung stehen wird vermutet, dass es bisher wenig Berührungspunkte mit der Praxis gab, die einen entsprechenden Einfluss hätten nehmen können.

3.1.2 Leitmotive von Studierenden der Oberstufe (BSA)

Folgende Schwerpunktthemen konnten im thematischen Vergleich der Angaben der Oberstufen 1-2 ermittelt und zu Leitmotiven zusammengefasst werden (Ges. 28 Befragte, ges. 53 Nennungen):

Leitmotiv 1: Interesse an der pädagogischen Zusammenarbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern (37x)

Spaß und Interesse zeigen die Auszubildenden an der Arbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern.

„Weil ich Kinder mag und gut mit ihnen klar komme. Außerdem möchte ich einen Beruf haben, an dem ich Spaß habe und unter Menschen bin“ (BSA/O1/8 Zeilen: 4-7).

„Weil ich sehr gerne mit Kindern arbeite“ (BSA/O1/9 Zeile: 3).

„Weil ich sehr gern mit Kindern arbeite, und weil ich Kinder einfach mag“ (BSA/O2/2 Zeilen: 2-3).

„Weil das Arbeiten mit Kindern mich interessiert und mir Spaß macht. Ihre

gesamte Entwicklung vom 1. bis zum 7. Lebensjahr“ (BSA/O2/8 Zeilen: 2-4).

Ein weiteres Interesse gilt der Begleitung und Beobachtung der kindlichen Entwicklung.

„Weil ich sie auf ihr späteres Leben etwas vorbereiten möchte“ (BSA/O1/7 Zeile: 9).

„Mir macht es Spaß und ich finde es interessant die Entwicklung des Kindes zu beobachten und dran teilzuhaben“ (BSA/O1/12 Zeilen: 1-3).

„Weil es mir sehr Spaß macht Kinder zu erziehen und für mich ist es sehr interessant, wie sich ein Kind entwickelt“ (BSA/O1/14 Zeilen: 3-4).

„Damit ich mich viel mit Kindern beschäftigen kann und ihre Entwicklung sehen kann“ (BSA/O2/10 Zeilen: 4-6).

Die Vermittlung und Weitergabe von Wissen stellt einen weiteren Motivationsfaktor dar.

„Da mir der Umgang mit Kindern Spaß macht und ich der Meinung bin, den Kindern auf eine positive Art etwas beizubringen“ (BSA/O1/2 Zeilen: 3-5).

„Weil ich Wissen vermitteln möchte“ (BSA/O1/3 Zeile: 5).

„Ich helfe gern, möchte mein Wissen an andere weitergeben“ (BSA/O1/10 Zeilen: 1-2).

Bilanzierendes Fazit:

Das Einbringen von personalen Eigenschaften wird mit einem pädagogischen Handlungsauftrag verknüpft. Die Einstellungen und Herangehensweisen sind hier unterschiedlich. Während es bei manchen Studierenden um die aktive Wissensvermittlung geht, legen andere Studierende Wert darauf, die Entwicklung zu beobachten und zu begleiten. Diese Haltung kann Ausdruck eines vermittelten theoretischen Wissens an die Studierenden sein, das von ihnen in das angehende Berufsprofil integriert wurde oder aber sie basiert auf eigenen personalen Präferenzen. Spaß und Interesse an der Zusammenarbeit bilden in dieser Phase der beruflichen Ausbildung den primären Motivationsfaktor,

was auf eine gewisse Neugier, eine Unkenntnis der Anforderungen des Arbeitsfeldes, aber auch eine positive Energie, die zum Einsatz kommen soll, hindeutet.

Leitmotiv 2: Zugang durch Praxiserfahrung (1x)

Erfahrungen im Rahmen eines Praktikums wurden als positiv bewertet.

„Weil ich in einem freiwilligen Praktikum gemerkt habe, dass ich gut mit Kindern arbeiten kann und ich Spaß daran habe“ (BSA/O2/3 Zeilen: 3-5).

Bilanzierendes Fazit:

Spaß gilt als wichtiger Erfahrungswert und dominiert bei der Lernerfahrung im praktischen Arbeitsfeld.

Leitmotiv 3: Interesse am sozialen Arbeiten (6x)

Benannt wird die Unterstützung bei der Orientierung in schwierigen Lebenslagen.

„Weil ich anderen (vor allem Kinder) helfen möchte sich in der Umwelt und ihrem Umfeld zurechtzufinden“ (BSA/O1/7 Zeilen: 5-6).

Das Interesse helfen zu wollen wird als ein weiteres Motiv für den Berufswunsch benannt.

„Weil ich eine (Bezugs-) und Ansprechperson für Probleme oder ähnliches sein möchte“ (BSA/O1/7 Zeilen: 10-11).

„Der Berufswunsch entstand aus meinem Interesse denen zu helfen, die es vielleicht schwerer hatten als ich selbst in meinem Leben/Kindheit usw.“ (BSA/O1/13 Zeilen: 1-4).

„Um Dinge zu verändern und anderen zu helfen“ (BSA/O2/12 Zeilen: 1-2).

Bilanzierendes Fazit:

Unterstützende Akteurin bei der Bewältigung von Problemlagen sein zu wollen, bildet einen zentralen Kern der sozialen Tätigkeit.

Die Studierenden nehmen vorwiegend eine Haltung gegenüber den Klienten ein, die deren Hilfsbedürftigkeit in den Vordergrund stellt und weniger an deren Ressourcen orientiert ist. Ein thematischer Zugang wird durch die eigenen positiven biografischen Erlebnisse ermöglicht und dem Bestreben an Veränderungsprozessen aktiv beteiligt sein zu wollen.

Leitmotiv 4: Positive Selbsteinschätzung, Haltung und persönliche Entwicklung (9x)

Motivierend wirkt auf die Befragten die Möglichkeit, sich selbst mehr kennen zu lernen.

„Ich lerne viel über mich“ (BSA/O1/1 Zeile: 1).

„Ich lerne einiges über mich“ (BSA/O1/5 Zeile: 5).

Positiv wird der eigene Umgang mit Kindern eingeschätzt.

„... und gut mit ihnen klar komme“ (BSA/O1/8 Zeilen: 4-5).

„Weil ich gut mit Kindern umgehen kann“ (BSA/O2/4 Zeile: 3).

Benannt wird die subjektive Erkenntnis die richtige Berufswahl getroffen zu haben.

„Weil ich denke, es gut zu mir passt“ (BSA/O2/1 Zeile: 2).

Die Haltung gegenüber den Adressatinnen ist dabei besonders wertschätzend.

„Menschen sind wertvoll. Kinder sind unsere Zukunft“ (BSA/O2/5 Zeilen: 2-3).

Der Rahmen des Lernens wird um die Perspektive einer wissenschaftlichen Ausbildung erweitert.

„Bringt Pluspunkte beim Studium“ (BSA/O2/6 Zeile: 2).

Bilanzierendes Fazit:

Der Zugang zur eigenen subjektiven Wahrnehmung eröffnet Erfahrungs- und Lernräume, die auf das Arbeitsfeld übertragen werden. Ein positiver Selbstbezug zum eigenen handlungspraktischen Können im Umgang mit Kindern steht dabei ebenso im Vordergrund wie die sub-

jektive Persönlichkeitsentwicklung. Indikatoren, woran die Studierenden dies im Spezifischen messen, werden nicht benannt. Es ist eine Bewertung, die sich über das Wohlbefinden in und mit der bestehenden Situation definiert. Die Antworten verdeutlichen auch, dass in dieser Ausbildungsphase ein selbstreflexiver Prozess angestiftet wird, den die Studierenden erkennen und annehmen wollen. Diese Phase der Selbsterfahrung sensibilisiert für die Bedürfnisse des Kindes, die gleichzeitig dazu auffordert, sich ebenfalls mit der Angemessenheit der darauf bezogenen Interaktion und Kommunikation auseinanderzusetzen.

Angaben zur Veränderung der persönlichen Motive

Nein, Motive haben sich nicht verändert	Ja	Keine Aussage möglich	Keine Angabe
18 (64%)	3 (11%)	1 (4%)	6 (21%)

N= 28 Befragte

Bei den Studierenden der Oberstufe haben sich mit 64% die Motive der Berufswahl nicht verändert. Mehr als die Hälfte der Befragten können sich mit dem Motiv für ihre Berufswahl identifizieren. 25% der Befragten machen keine Angaben, was darauf hindeuten kann, dass diese Phase der Ausbildung noch als Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung und ggf. Änderung von Sichtweisen genutzt wird.

Vergleich der ermittelten Leit motive von Studierenden der BSA Unterstufe und Oberstufe

Für die Auszubildenden beider Schulformen konnten thematisch einheitliche Leit motive gebildet werden, die inhaltlich nur in geringem Maße voneinander abweichen. In diesem Abschnitt geht es darum, einzelne inhaltliche Erweiterungen der benannten Leit motive hervorzuheben, mit dem Ziel die Kontraste, welche sich im Vergleich mit den Aussagen der Berufspraktikantinnen zeigen, thematisch herauszufiltern.

Leitmotiv 1: Interesse an der pädagogischen Zusammenarbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern

Der Wunsch mit Menschen, insbesondere mit Kindern zu arbeiten wird von den Studierenden der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten der Unter- und Oberstufe mehrheitlich als vordergründiges Motiv benannt.

Ebenfalls werden das subjektive Interesse und die Vorstellung, dass der zukünftige Beruf Spaß machen kann beschrieben. Des Weiteren liefern die Antworten Informationen zur emotionalen Selbstoffenbarung, die sich in aller Deutlichkeit in der Beschreibung der Sympathie für andere Menschen, insbesondere für Kinder zeigt. Die Angabe die kindliche Entwicklung begleiten zu wollen, mit dem Bestreben der Verantwortungsübernahme und einer klaren Wirkungsabsicht, wurde nur von einem geringen Prozentsatz der Studierenden der Unterstufe ermittelt. Bei den Studierenden der Oberstufe trat die Angabe, die kindliche Entwicklung begleiten zu wollen häufiger auf. In dem Bestreben die Entwicklung beobachten zu wollen, wird die Haltung einer eher nicht-direktiven Entwicklungsbegleitung sichtbar. Die Vermittlung und Weitergabe von Wissen stellt einen weiteren Motivationsfaktor für die Studierenden der Oberstufe dar, wobei die Art und Inhalte des Wissens, das vermittelt werden soll, nicht näher erläutert werden.

Bilanzierendes Fazit:

Das Interesse bei den Auszubildenden, eine Zusammenarbeit mit Menschen anzustreben lässt die Annahme zu, dass diese künftige Aufgabe, ohne dabei auf komplexere Anforderungen einzugehen, von ihnen durchgeführt werden kann und soll. Die Absicht einer pädagogischen Zusammenarbeit, insbesondere mit Kindern wirkt zielgerichtet und scheint in dieser Phase der Ausbildung von für diesen Arbeitsbereich vorhandenen personalen Kompetenzen auszugehen, da der Fokus sehr stark auf die subjektive positive Empfindung gerichtet und dies im Rahmen der künftigen Anforderung als ausreichend empfunden wird. Eine Orientierung an den Ressourcen von Adressaten bleibt unbenannt, da eventuell die fachliche Auseinandersetzung und das Praxiswissen fehlt.

Die Auseinandersetzung mit dem Begriff Erziehung scheint bei den Studierenden der Oberstufe nicht unter dem Gesichtspunkt das pädagogische Geschehen unter Ausschluss der eigenen subjektiven Zielsetzung, sondern bezogen auf die Absicht Entwicklungsbegleitung offen gestalten zu wollen, erfolgt zu sein.

Leitmotiv 2: Zugang durch Praxiserfahrung

Positive Erfahrungen im Rahmen eines geleisteten Praktikums trugen bei einigen Befragten zur Begründung der Berufswahl bei. Dieser angegebene Erfahrungswert, wird aber insgesamt häufiger von den Studierenden der Unterstufe benannt.

Bilanzierendes Fazit:

Eine Begründung, warum die Berufswahl durch den Erfahrungswert eines Praktikums häufiger von den Studierenden der Unterstufe benannt wurde könnte sein, dass diese, da erst am Beginn ihres Ausbildungsabschnitts, bisher noch wenig mit theoretischen Inhalten des pädagogischen Arbeitens konfrontiert wurden und daraus ableitend noch kein allgemeines pädagogisches Handlungsziel auf das künftige Arbeitsfeld übertragen können.

Die positive Erfahrung einer ersten Übereinstimmung vorhandener Kompetenzen mit dem Anforderungsprofil der Praxis könnte zu einer sehr konstruktiven Interaktion geführt und sehr nachhaltig den Berufswunsch gestärkt haben.

Leitmotiv 3: Interesse am sozialen Arbeiten

Im Mittelpunkt steht die Unterstützung bei der Orientierung in schwierigen Lebenslagen. Als ein weiteres Motiv konnte der Wunsch helfen zu wollen ermittelt werden.

Bilanzierendes Fazit:

Die Studierenden der Unter- und Oberstufe scheinen unabhängig von der jeweiligen Ausbildungsstufe in dieser Phase davon auszugehen,

eine pädagogische Unterstützung auf fachlicher Ebene anbieten zu können. Die Absicht zur pädagogischen Unterstützung beitragen und den Menschen helfen zu wollen, wirkt zielgerichtet. Der Fokus bezieht sich ähnlich wie bei den Antworten zu Kategorie 1, sehr stark auf die subjektive positive Empfindung, welche im Rahmen der künftigen Anforderung als ausreichend empfunden wird. Eine Orientierung an den Ressourcen von Adressaten bleibt auch hier unbenannt, da eventuell die fachliche Auseinandersetzung und das Praxiswissen fehlt.

Leitmotiv 4: Persönlichkeitsentwicklung

Die Antworten in dieser Kategorie beziehen sich auf die subjektive Selbsteinschätzung in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten und deren weitere Erschließung. Die Entwicklungsphase der Kindheit, aber auch die gegenwärtige Ausbildungssituation wird als die den Berufswunsch prägenden Zeitabschnitte von den Studierenden benannt.

Bilanzierendes Fazit:

Während die Studierenden der Oberstufe mehr Selbsterkenntnis in Bezug auf das eigene persönliche Kennen lernen erhoffen, beziehen sich die Antworten der Studierenden der Unterstufe auf die Festlegung bereits vorhandener personaler Fähigkeiten. Es wird vermutet, dass eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen Fähigkeiten, der realistischen Beanspruchung und einer Übertragung auf das Praxisfeld in dieser Phase noch nicht in ausreichendem Maße stattgefunden hat.

3.1.3 Leitmotive von Berufspraktikantinnen (BP)

Folgende Schwerpunktthemen konnten im thematischen Vergleich der Angaben von Berufspraktikantinnen (BP 1-4) ermittelt und zu Leitmotiven zusammengefasst werden (Ges. 69 Befragte, ges. 152 Nennungen):

Leitmotiv 1: Interesse an der pädagogischen Zusammenarbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen (83x)

Spaß, Freude und Interesse empfinden die Berufspraktikantinnen an der Arbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern und Jugendlichen.

„Ich wollte schon immer mit Kindern oder Menschen insgesamt arbeiten“ (BP1/1 Zeilen: 8-9).

„Mir macht es Spaß mit Kindern und Jugendlichen zusammen zu arbeiten“ (BP2/5 Zeilen: 7-8).

„Ich habe mich für die Ausbildung entschieden, weil mir die kreative Arbeit mit Kindern Spaß macht“ (BP4/17 Zeilen: 4-6).

Ein besonderes Anliegen der Berufspraktikantinnen ist die Begleitung, Unterstützung und Förderung von Menschen bei der Lebensgestaltung.

„Und da ich die Kinder gerne individuell fördern und weiterbringen möchte“ (BP1/5 Zeilen: 2-3).

„Weil es mir gefällt, Menschen beim Start in das Leben zu helfen und ihnen viel beizubringen“ (BP1/8 Zeilen: 4-6).

„Um mit den Kindern gemeinsam Fortschritte zu erleben, sie zu fördern und ihnen auf dem Lebensweg in den ersten Jahren zu helfen und sie zu unterstützen“ (BP1/14 Zeilen: 5-8).

„Ich möchte insbesondere Jugendlichen helfen. Ich möchte sie im Alltag unterstützen und ihnen dabei helfen, ein normales Leben zu führen“ (BP2/9 Zeilen: 1-3).

„Ich habe mich für diesen Beruf entschieden, um anderen Menschen bei der Gestaltung deren Lebens zu unterstützen“ (BP2/17 Zeilen: 1-2).

„Ich finde (daher) die Arbeit mit psychisch erkrankten Kindern sehr interessant und herausfordernd! Es macht mir Freude mit ihnen zu arbeiten, sie zu unterstützen und zu helfen“ (BP3/16 Zeilen: 3-7).

„Kinder ein Stück ihres Lebens begleiten, sie bestmöglich auf das Leben vorbereiten“ (BP4/15 Zeilen: 7-8).

Ein weiteres Interesse gilt der Entwicklung von Menschen, insbesondere Kindern, verbunden mit dem Wunsch einer Teilhabe am Lernprozess durch die Begleitung und Beobachtung.

„Und es macht mir immer wieder Spaß die Kinder zu beobachten, im Streit wie sie Konflikte lösen oder wie sie agieren“ (BP1/9 Zeilen: 3-5).

„Kinder sind interessant zu beobachten und es macht mir Freude mit ihnen und von ihnen zu lernen“ (BP2/2 Zeilen: 7-9).

„Weil es mir Spaß macht mitzuerleben, wie die Kinder aufwachsen und jeden Tag etwas Neues dazu lernen“ (BP4/3 Zeilen:4-6).

„Mich interessiert der Mensch und seine Entwicklung“ (BP4/9 Zeilen: 1-2).

„Weil mich Kinder in ihrer Entwicklung interessieren“ (BP4/10 Zeilen:1-2).

Die Vermittlung von Wissen und eines Gemeinschaftsgefühls zählen ebenfalls zur pädagogischen Handlungsabsicht.

„Mit ihnen (Kindern, Anmerk. der Verf.) zusammen neue Dinge erarbeiten und erkunden, Wissen weiter zu geben“ (BP1/1 Zeilen: 12-13).

„Und mache gerne gemeinsame Aktivitäten, Gefühl von Gemeinschaft vermitteln“ (BP1/18 Zeilen: 2-4).

Bilanzierendes Fazit:

Neben den personalen Eigenschaften, die von den Berufspraktikantinnen in das Arbeitsfeld mit eingebracht werden können, zeigt sich eine Vielfalt an pädagogischen Handlungsformen und Aktivitäten sowie die Wahrnehmung konkreter Handlungsanforderung der Praxis. Der Spaß und das Interesse der Studierenden bilden einen Motivationsfaktor bei Themen der Zusammenarbeit mit Kindern im Allgemeinen und der Unterstützung, Begleitung und Förderung der Entwicklung im Besonderen. Die Entwicklungsbegleitung erfolgt auch unter Einbezug von Beobachtung, welche auf die Kenntnis, der in der Ausbildung vermittelten theoretischen und in der Praxis bereits erprobten Inhalte deutet.

Leitmotiv 2: Zugang durch Praxiserfahrung (17x)

Einige Berufspraktikantinnen haben schon vor der Ausbildung Erfahrungen im pädagogischen Bereich sammeln können.

„Durch diverse Praktika (u. a. Kiga) habe ich mich für diese Berufsausbildung entschieden“ (BP1/10 Zeilen: 4-6).

„Ich habe mich dazu entschlossen, da ich vorher schon Kindergottesdienst gemacht habe und auch bei Kinderfreizeiten als Betreuer mitgemacht und ich sehr viel Freude dabei hatte“ (BP1/15 Zeilen: 1-4).

„Meine Praktika in der Schule und auch nach der Schule waren jedes Mal im Sozialpädagogischen Bereich, deswegen stand die Entscheidung schon sehr früh fest“ (BP2/2 Zeilen: 3-6).

„Weil ich schon seit ca. 20 Jahren, beginnend mit dem Zivildienst, im sozialpädagogischen Bereich arbeite“ (BP2/7 Zeilen: 1-3).

„Nach einem FSJ in einer Behinderteneinrichtung, wusste ich, dass ich den Beruf erlernen wollte“ (BP3/4 Zeilen: 1-2).

„Durch verschiedene Praktika während meiner Realschulzeit habe ich den Erzieherberuf [Erzieherinnenberuf, Anmerk. d. Verf.] für mich entdeckt. Diese Entscheidung hat sich im Laufe weiterer Praktika und meiner Ausbildung immer wieder bestätigt“ (BP4/5 Zeilen: 3-8).

„Nach meinem ersten Praktikum im Kindergarten wusste ich, das ist mein Beruf“ (BP4/10 Zeilen: 4-5).

Bilanzierendes Fazit:

Die Entscheidung für eine Tätigkeit als Erzieherin wird durch den Erfahrungswert, der durch das praktische Arbeiten im Rahmen eines Praktikums entstanden ist, bestätigt. Es zeigen sich Unterschiede in der Dauer, den Arbeitsfeldern und der Anzahl der Einrichtungen, die von den Berufspraktikantinnen für ein Praktikum ausgewählt wurden. Die Wahl der Berufspraktikantinnen künftig in einem sozialpädagogischen Setting zu arbeiten ist mit einem zu Beginn auftretenden AHA-Effekt verknüpft, der sich im Laufe der Zeit noch einmal als Gewissheit in Bezug auf die Entscheidung, die getroffen wurde, bestätigen konnte.

Leitmotiv 3: Interesse am sozialen Arbeiten/Beruf (22x)

Das Interesse an der Ausübung einer sozialen Tätigkeit, insbesondere der Beruf der Erzieherin, ist mit einer positiven Sicht verknüpft.

„Ein Beruf der Zukunft hat und mir Spaß macht“ (BP1/8 Zeilen: 2-3).

„Der Beruf bringt immer etwas Neues mit sich und macht mir Spaß“ (BP1/19 Zeilen: 1-2).

„Diese Arbeit ist sehr abwechslungsreich“ (BP2/11 Zeile: 1).

„Man erlebt jeden Tag etwas Neues. Ein vielseitiger Beruf“ (BP2/15 Zeilen: 1-2).

„Es für mich eine positive Art von ‚Arbeit‘ ist“ (BP3/1 Zeilen: 1-2).

„Es ist spannend und stressig zugleich in diesem Beruf zu arbeiten. Ich wollte einen abwechslungsreichen Beruf erlernen“ (BP4/12 Zeilen: 1-3).

„Weil man als Erzieherin die Möglichkeit hat, in vielen unterschiedlichen Einrichtungen zu arbeiten“ (BP4/17 Zeilen: 6-8).

Die Berufspraktikantinnen zeigen Interesse am sozialen Arbeiten und an der Fachtermini.

„Habe schon immer Interesse im sozialen Bereich“ (BP1/16 Zeile: 1).

„Großes Interesse an Pädagogik/Erziehungsforschung/Entwicklung etc.“ (BP1/12 Zeilen:4-5).

„Ich habe persönlich ein großes Interesse für Psychologie (Krankheitsbilder, Wahrnehmung, Verhaltensweisen)“ (BP3/16 Zeilen:1-3).

Bilanzierendes Fazit:

Das spezifische Interesse an der sozialen Tätigkeit bleibt eher im Verborgenen und wird nicht explizit erläutert. Im Stadium dieser beruflichen Ausbildungsphase kann es darauf hindeuten, dass die eher pauschal gehaltenen Aussagen, das bereits vorhandene Handlungswissen auf einer abstrakten Ebene repräsentieren sollen. Die Berufswahl ist mit der positiven Erwartung belegt unterschiedliche und abwechslungsreiche Anforderungen in einem facettenreichen Arbeitsfeld bewältigen zu wollen. Aus der Sicht der Berufspraktikantinnen birgt die pädagogische Handlungspraxis einen innovativen und sozialen Gestaltungsraum, in dem sie sich mit kreativen Ideen einbringen und dort auch beruflich weiterentwickeln können. Die Kenntnis von Bezugsdisziplinen und Themen der Erziehungswissenschaft offenbart ein Interesse an der Auseinandersetzung mit dem fachlichen Diskurs.

Leitmotiv 4: Selbsteinschätzung, Haltung und persönliche Entwicklung (25x)

Der Berufswunsch der Erzieherin besteht bei einigen Auszubildenden schon seit ihrer Kindheit.

„Ich habe seit meiner Kindheit den Wunsch mit Kindern zu arbeiten“ (BP1/3 Zeilen:1-2).

„Bereits als ich noch in den Kindergarten ging, stand für mich fest, dass ich Erzieherin werden will“ (BP2/6 Zeilen: 1-2).

Die persönliche Grundhaltung gegenüber Kindern ist positiv.

„Kinder sind unsere Zukunft“ (BP1/8 Zeile: 7).

„Ich möchte für die Kinder das Beste und versuche deswegen mein Bestes“ (BP1/13 Zeilen: 3-4).

„Beziehungsarbeit und der Umgang mit Kindern gibt mir viel zurück“ (BP2/16 Zeilen: 1-2).

„Ich wollte seit ich klein bin mit Kindern arbeiten“ (BP4/11 Zeile: 1).

Manche fühlen sich durch ihre Erfahrungen in der eigenen Mutterrolle und einem mit Institutionen verbundenen Austausch zur Ausbildung motiviert.

„Meine Erfahrungen als Mutter haben mir gezeigt, dass ich meine Kompetenzen in dem Bereich einsetzen und auch erwerben möchte“ (BP3/7 Zeilen: 1-3).

„Weil die Erzieherinnen im KiGa von meinem Kind mir gezeigt haben, dass Erziehung nicht bedeutet von oben nach unten zu bestimmen, sondern dass es um ein Miteinander geht, von daher konnte ich mir vorstellen eine Berufsausbildung zur Erzieherin zu machen“ (BP3/15 Zeilen: 4-9).

Ein weiteres Motiv stellt für einige Berufspraktikantinnen die Möglichkeit zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit sowie eine positive Selbsteinschätzung dar.

„Ich habe schon immer gemerkt, wenn Kinder in meiner Nähe waren, dass ich etwas an mir habe (Ruhe ausstrahle, Verständnis etc.), was sie förmlich anzieht“ (BP1/2 Zeilen: 8-10).

„Zudem habe ich gute Eigenschaften zur Betreuung von Kindern“ (BP1/3 Zeilen: 4-5).

„Ich habe schon sehr früh gemerkt, dass ich einen besonderen Draht zu Kindern habe“ (BP2/2 Zeilen: 1-2).

„Ich möchte von mir selbst sagen können: „Ich bewirke etwas“ (BP2/9 Zeile: 4).

„Ich merkte schnell, dass mir dieser Beruf liegt und mir Kontakt-, Kommunikationspflege und Beziehungsarbeit wichtig ist und mir liegt“ (BP2/14 Zeilen: 2-5).

„Ich persönlich über mich und das Miteinander lernen kann“ (BP3/6 Zeilen: 3-4).

„Meine Stärken im sozialen Umgang mit Kindern/Jugendlichen in eine sinnvolle Arbeit zu kanalisieren“ (BP3/12 Zeilen: 2-4).

Bilanzierendes Fazit:

Der subjektive Selbstbezug ist bei der Auswahl der Zielgruppe, mit der gearbeitet werden soll, leitend und scheint mit dem Wunsch nach Anerkennung durch das Umfeld verknüpft zu sein. Der eigene biografische Kontext wird für die Auswahl und den Zugang zum Arbeitsfeld als subjektive Begründung herangezogen, aber nicht zur Ausgangsbasis der Reflexion der künftigen Berufsrolle gemacht. Die Selbstbeschreibung von personalen Fähigkeiten ist bei den Berufspraktikantinnen sehr ausgeprägt und deutet auf ein positives Selbstbewusstsein hin. Im Kern bleibt die nach außen dargestellte subjektive Selbstwahrnehmung auf sich selbst bezogen, ohne weitere Außeneinflüsse, die ebenfalls eine positive Wirkung auf die Interaktion mit dem Kind befördern können, selbstkritisch zu reflektieren. Aus den Aussagen der Berufspraktikantinnen lässt sich latent der Wunsch, selbstwirksam für den Prozess und die Entwicklung des Kindes sein zu wollen, entnehmen.

Leitmotiv 5: Berufswunsch als Alternative (5x)

Die Ausbildung zur Erzieherin wurde von einigen als Alternative ergriffen.

„Abgebrochene Ausbildung, Alternative musste her“ (BP1/4 Zeilen: 4-5).

„Da ich mir das Studium im Fach Sozialpädagogik nicht leisten konnte (zu hohe Studiengebühren)“ (BP2/3 Zeilen: 2-3).

„Nach langem, aussichtslosem Studium, das Bestreben eine abgeschlossene Ausbildung zu haben“ (BP3/12 Zeilen: 1-2).

„Absagen auf Bewerbungen für eine Lehrstelle“ (BP3/13 Zeile: 2).

Bilanzierendes Fazit:

Eine persönlich motivierte Entscheidung für den Erzieherinnenberuf, mit dem man eine tragfähige Zukunft in der Arbeitswelt verbindet, ist hier nicht explizit herauszulesen. Die Berufswahl wird durch die Annahme der Berufspraktikantinnen getragen, eine handhabbare Alternative zu überfordernden Leistungsanforderungen auf dem Ausbildungsmarkt gefunden zu haben.

Angaben zur Veränderung der persönlichen Motive

Nein, Motive haben sich nicht verändert	Ja, Motive haben sich verändert	Keine Angabe
38 (55%)	20 (29%)	11 (16%)

N= 69 Befragte

Bei 55% der Befragten haben sich die Motive nicht geändert. 16% machten keine Angaben zur Fragestellung. 20 von 69 Berufspraktikantinnen hingegen benannten eine Veränderung hinsichtlich der persönlichen Motive, die zur damaligen Berufswahl motivierten.

Gründe:

Erweiterung, Stärkung, Festigung von Motiven (4x)

Veränderung/Erweiterung der angestrebten Zielgruppe (8x)

Einstellung, Sichtweise gegenüber pädagogischen Inhalten (6x)

Verlust der Hoffnung etwas bewirken zu können (2x)

Bilanzierendes Fazit:

Die Veränderung der persönlichen Motive deutet auf eine persönliche Auseinandersetzung mit personalen Voraussetzungen und strukturellen Anforderungen des Arbeitsfeldes. Inwieweit die Stabilität bei den Motiven auch auf eine differenzierte Auseinandersetzung mit den un-

terschiedlichen Einflüssen hinweist, ist nicht eindeutig zu beantworten.

Ein Vergleich der ermittelten Leitmotive, wie er für die BSA/Unterstufe und Oberstufe vorgenommen wurde, erfolgt an dieser Stelle nicht. Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den einzelnen Ausbildungsstufen werden nachfolgend in C I 3.2 „Ergebnis“ erläutert.

3.2 Ergebnis

Tabelle 2: Tabellarische Übersicht zu Leitmotiven bei der Berufswahl von Erzieherinnen in der Ausbildung

N=136	Interesse an der pädagogischen Arbeit	Zugang durch Praxiserfahrung	Interesse am sozialen Arbeiten/Beruf	Positive Selbsteinschätzung und persönliche Entwicklung	Berufswunsch als Alternative	Gesamt
N=39 BSA/U	37 Nennungen	7 Nennungen	5 Nennungen	9 Nennungen		58 Nennungen
N=28 BSA/O	37 Nennungen	1 Nennung	6 Nennungen	9 Nennungen		53 Nennungen
N=69 BP	83 Nennungen	17 Nennungen	22 Nennungen	25 Nennungen	5 Nennungen	152 Nennungen
Gesamt	157 Nennungen	25 Nennungen	33 Nennungen	43 Nennungen	5 Nennungen	263 Nennungen

BSA/U: Studierende der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten der Unterstufe (Beginn der sozialpädagogischen Ausbildung im ersten Jahr)
 BSA/O: Studierende der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten der Oberstufe (Beginn der sozialpädagogischen Ausbildung im zweiten Jahr)
 BP: Berufspraktikantinnen (letzter Ausbildungsabschnitt)

Die Ergebnisse veranschaulichen die Übereinstimmung von vier erschlossenen Leitmotiven, die sowohl bei Auszubildenden bestehen, die sich am Anfang, als auch bei jenen, die sich am Ende ihrer sozialpädagogischen Ausbildung befinden.

Das Leitmotiv ‚Interesse an der pädagogischen Zusammenarbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern‘ rangiert bei allen drei Gruppen an erster Stelle (Gesamt: 157 Nennungen).

Weitere Einzelergebnisse zur inhaltlichen Differenzierung der vorliegenden Leitmotive liegen jeweils in einem direkten Interesse an der pädagogischen Zusammenarbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern (BSA/U=32 Nennungen; BSA/O=22 Nennungen; BP=32 Nennungen), und einem Interesse an der Begleitung der kindlichen Entwicklung (BSA/U= 2 Nennungen; BSA/O= 10 Nennungen; BP= 20 Nennungen).

Weitere Angaben bezogen sich auf die Begleitung, Unterstützung und Förderung von Menschen bei der Lebensgestaltung (BP= 29 Nennungen), der Vermittlung von Wissen und Gemeinschaftsgefühl (BSA/O= 3 Nennungen; BP= (2 Nennungen) sowie auf eine positive Sichtweise auf diesen Beruf (BSA/O= 2 Nennungen).

An zweiter Stelle der Häufigkeitsverteilung wird von allen drei Gruppen als weiteres Leitmotiv die ‚positive Selbsteinschätzung‘ benannt, über ausreichende Fähigkeiten für die Ausübung dieses Berufes zu verfügen sowie das Bestreben, sich persönlich weiter entwickeln zu wollen (Gesamt: 43 Nennungen).

Dieses erschlossene Leitmotiv wies eine Verteilung der Antworten auf, die thematisch jeweils die positive Selbsteinschätzung, Haltung und persönliche Entwicklung mitberücksichtigt (BSA/U= 5 Nennungen; BSA/O= 4 Nennungen; BP= 17 Nennungen). Weitere Aussagen bezogen sich auf persönliche Lernbereitschaft (BSA/O= 5 Nennungen), einen bestehenden Kindheitswunsch (BSA/U= 4 Nennungen; BP= 5 Nennungen) sowie den Stellenwert der eigenen Mutterrolle (BP= 3 Nennungen).

Das ‚Interesse am sozialen Arbeiten‘ wird von den Gruppen BP und BSA/O an dritter Stelle benannt. Für die Gruppe BSA/U liegt der ‚Zugang durch die praktische Erfahrung‘, der zweimal öfter genannt wurde, höher als das Interesse am sozialen Arbeiten.

Lediglich bei den Berufspraktikantinnen konnte ein weiteres, fünftes Leitmotiv: ‚Berufswunsch als Alternative‘ mit fünf Nennungen ermittelt werden.

Den ermittelten Leitmotiven lassen sich Einstellungen, Werthaltungen und Orientierungen der Befragten zu Gestaltungsvorhaben ihres pädagogischen Handelns entnehmen. Der persönliche Aspekt in diesen Aussagen offenbart sich in der subjektiven Bedeutsamkeit und dem emotionalen Bezug gegenüber dem eigenen Handeln wollen und den Menschen, mit denen Interaktion geschehen soll. Es ist im Besonderen die Wertschätzung und Sympathie, die in den Vordergrund gerückt wird. Dies kann darauf hinweisen, dass dem eigenen emotionalen Gefühl eine vorrangige Stellung gegenüber der fachlichen Eignung zugesprochen wird. Dieses Bestreben wird unangefochten so häufig geäußert, dass sich der Eindruck verdichtet, es handelt sich hier um ein grundlegendes Basiselement bei der beruflichen Orientierung, das auf die Situation projiziert wird und dabei einen unterstützenden Rahmen formt.

Das Thema Organisation und Leitung, Team- und Elternarbeit sind bei den Befragten nicht die vordergründigen Tätigkeiten, die innerhalb dieses pädagogischen Arbeitsfeldes angestrebt werden, da der institutionelle Rahmen unerwähnt bleibt. Vielmehr sind diese dazu bereit ein kooperatives Bündnis einzugehen, das sich in der subjektiven Vorstellung der Auszubildenden vorwiegend auf die soziale Interaktion mit der Zielgruppe als Kerngeschehen konzentriert. Die eigenen Erfahrungen im Umgang mit Sozialisationsinstanzen sind aufgrund des Durchschnittsalters möglicherweise noch sehr präsent und so scheint es wahrscheinlich, dass eine reflektierte Ablösung von der eigenen biografischen Erfahrung noch nicht in ausreichendem Maße stattgefunden hat. Für die berufliche Tätigkeit wurde daher ein Arbeitsfeld ausgewählt, das Sicherheit, Bekanntheit und Vertrautheit vermittelt und das das Erproben von bereits erworbenem Wissen im sozialen Bereich zulässt. Der Wunsch in einem sozialpädagogischen Arbeitsfeld tätig zu werden, bietet den Auszubildenden die Möglichkeit, ihre bestehenden subjektiven Vorstellungen zu den beruflichen Aufgaben einer Erzieherin auf einen aktuellen Stand zu bringen und ihnen realistischere Konturen zu verleihen.

Die verschiedenen Tätigkeiten, die schon benannt wurden, spiegeln nicht nur den Bekanntheitsgrad des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtung wider, sondern öffnen auch die Sicht auf Facetten dieses Berufes, die für die Befragten besonders wichtig sind. Die Wahrnehmung des pädagogischen Handlungsprozesses in seinen komplexen Phasen und Anforderungen beschränkt sich dabei überwiegend auf die Formulierung eines abstrakten Erziehungszieles.

Die Aussicht auf ein positives Feedback im sozialen Umgang mit anderen wird zum bedeutenden Parameter für das pädagogische Handeln. In den Aussagen der Befragten liegt eine große Offenheit im angestrebten Umgang mit anderen Menschen. Inwieweit diese Offenheit auf die internen Strukturen und die Zusammenarbeit mit künftigen Arbeitskollegen schließen lässt, bleibt unklar. Es wird vermutet, dass der Notwendigkeit eine fachliche Kommunikation mit Teamkollegen, Eltern und Vorgesetzten aufbauen zu müssen, aus Unsicherheit, noch nicht auf Augenhöhe kommunizieren zu können, weniger Beachtung geschenkt wird.

Die Leit motive enthalten ein aus der bisherigen praktischen Erfahrung gewonnenes Handlungswissen. Es gründet aber auch auf Vorannahmen, die sich mit dem eigenen Handeln in künftigen Situationen auseinandersetzen.

Dabei scheint die intrinsische Motivation bei den Befragten zur Umsetzung sehr hoch zu sein, da sie trotz externer Einflüsse, wie der Vermittlung von schulischen Lerninhalten und Praxiserfahrungen, konstant bleibt (vgl. Ergebnisse zu den veränderten Motiven der unterschiedlichen Ausbildungsstufen). Da diese als Kern der ermittelten Leit motive, aber auch als mögliche Ressource bei der Gestaltung des Handlungsprozesses gesehen werden, soll aus ihnen die Kategorie Handlungsmotivation gebildet werden.

Die Frage, warum Sozialassistentinnen inhaltlich ähnliche Motive wie Berufspraktikantinnen aufbringen, die bei der Berufswahl der Erzieherin leitend waren, legt die Vermutung nahe, dass das Motiv bei den Auszubildenden primär darin besteht, grundsätzlich sozial handeln zu wollen – eine Art freiwilliger Selbstverpflichtung, die zur Handlungsmaxime generiert (vgl. WINKLER 2006, S. 165).

Der Wunsch nach einer gemeinsamen Gestaltung des Lernprozesses, vor allem mit Kindern, wird überwiegend benannt. Dies könnte bedeuten, dass in der Begleitung von jungen Menschen mehr Entwicklungspotential bei beiden Akteuren (Erzieherin und Kind) vermutet wird. Aufgrund der relativen Nähe zum eigenen Alter und aufgrund der Tatsache, dass sich auch das Kind Weltwissen zur realen Bewältigung von bestehenden Entwicklungsaufgaben (vgl. OERTER, MONTADA 1995, S. 124) aneignen muss, wird aber auch die eigene Einflussnahme höher eingeschätzt.

Das Interesse der Auszubildenden daran, die kindliche Entwicklung zu begleiten, deutet ein pädagogisches Verständnis an, das mit der Erwartung verknüpft sein kann, im künftigen Arbeitsfeld einen strukturellen Rahmen vorzufinden, der es erlaubt, verschiedene Handlungsspielräume und Optionen für das Kind als ein Angebot bereitzuhalten, aus dem es frei wählen und eine eigene Entscheidung hinsichtlich seines Bildungsprozesses treffen kann (vgl. WINKLER 2006, S. 180).

Ein weiterer Grund kann in einem Ideal der Auszubildenden bestehen, als zukünftige Helfer eine vertrauensvolle und ermutigende Beziehung zu den Klienten (hier vorwiegend Kindern) aufbauen zu wollen. Ein Bedarf wird vor allem in der Unterstützung bei der Orientierung in schwierigen Lebenslagen gesehen.

Ob über das Bestehen eines Helfer-Syndroms (vgl. SCHMIDBAUER 1984, S. 22 und 2008, S. 16f.) als einendes Motiv intensiver nachgedacht werden sollte, ist aufgrund der Angabe der Befragten, die eigenen Ressourcen bewusst nutzen und sich persönlich weiterentwickeln zu wollen, nicht klar zu beantworten.

Die Orientierung an den eigenen Ressourcen zeigt ein Selbstverständnis bei den Befragten, das ein an der persönlichen Entwicklung ausgerichtetes Konzept in Einklang mit einer professionellen Handlungsweise bringen möchte und das vorherrschende Motiv reiner Selbstlosigkeit (entstanden durch selbst erlebten Mangel an Schutz und Fürsorge, vgl. SCHMIDBAUER 1984, S. 39f.) überwindet.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Der Erzieherinnenberuf hat sich in einem langen historischen Prozess von der Laientätigkeit, hin zu einer Profession mit spezifischem Aufgabenprofil und differenzierten Handlungsfeldern entwickeln können. Gesellschaftliche Entwicklungen, bildungspolitische Beschlüsse und Reformen zu pädagogischen Leitthemen sowie die konzeptionelle Gestaltung der Erziehungs- und Bildungsarbeit trugen dazu bei, die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung und Bildung stärker in den Fokus gesellschaftspolitischer Aufmerksamkeit zu rücken.

Mit der bundesweiten Einführung von Bildungsplänen und Programmen wurde die Rolle der Erzieherin zugunsten einer höheren Professionalisierung hinterfragt und mit der Zuweisung von eindeutigen Funktionen und methodischen Handlungsansätzen neu bestimmt.

Die Ausgestaltung der Rolle wird mitunter durch personale Voraussetzungen der Erzieherin und soziokulturelle Anforderungen des Umfeldes geprägt. Ein zentraler Schwerpunkt in der öffentlichen Diskussion zur Qualitätsentwicklung in der frühkindlichen Bildung liegt in der Fragestellung, auf welche Wissens Ebenen die pädagogische Fachkraft zur Gestaltung der Situation mit dem Kind primär zurückgreift. Empirische Studien zu subjektiven Einstellungen und Werthaltungen von Erzieherinnen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen untersuchen die Wirksamkeit der pädagogischen Leistung, die durch den mangelnden Bezug zu theoriegeleiteten Wissenskonstruktionen wenig überzeugend wirkt.

Die inhaltliche Umsetzung der an sie gestellten normativen Anforderungen, wie sie der Bildungsplan des jeweiligen Bundeslandes erfordert, erscheint von den Erzieherinnen in Bezug zu den bestehenden strukturellen Rahmenbedingungen des zuständigen Trägers schwer in Einklang gebracht werden zu können.

Die personale Kompetenz der Erzieherin wird hingegen, wie beispielsweise im entwickelten Kompetenzmodell von FRÖHLICH –GILDHOFF ET AL. (vgl. 2014), als ein wirksamer und Einfluss nehmender Faktor im Handlungsprozess begriffen, der eigenständig eingebracht, aber fachlich hinterfragt, begleitet und evaluiert werden muss. Durch eine von der Autorin dieser Arbeit durchgeführte Befragung von angehen-

den Erzieherinnen zu subjektiven Einstellungen im Bereich der Motivation konnte als leitendes Hauptmotiv die Handlungsmotivation als Kategorie herausgearbeitet werden.

Dieses Leitmotiv beinhaltet auf der Handlungsebene ein am Sozialen orientiertes Interesse und stellt eine wichtige und aktivierende Funktion für die pädagogische Handlungsabsicht der angehenden Erzieherinnen dar. Mit Blick auf den künftigen Praxiseinsatz ist bereits eine Handlungsumsetzung denkbar und hat in Ansätzen schon stattgefunden. Die angehenden Erzieherinnen äußern Ideen und zeigen ein großes Interesse an der praktischen Umsetzung von pädagogischen Arbeitsinhalten und verschiedenen Tätigkeitsschwerpunkten. Der Wunsch, sich selbstwirksam an der Entwicklung des Kindes beteiligen zu können, wird als implizit hinter den Äußerungen lagerndes Motiv vermutet.

Die Handlungsmotivation weist indes eine gewisse Beständigkeit auf und es erscheint so, als müsse diese nicht durch äußere Faktoren angeregt werden. Zieht man eine Parallele zu den empirischen Befunden von TESCHNER (vgl. 2004), die eine Wechselwirkung von Berufsmotivation und persönlicher Entwicklung belegen konnten, ließe sich für die angehenden Fachkräfte daraus eine gute Prognose für die Bewältigung des pädagogischen Alltags ableiten.

Bei der Verknüpfung der empirischen Ergebnisse mit den im theoretischen Abschnitt beleuchteten Anforderungen an den Erzieherinnenberuf, stellt die Handlungsmotivation der angehenden Erzieherinnen in ihrer Komplexität ein wesentliches Schlüsselement dar. Dieses ist insbesondere im Hinblick auf die Bedeutung des Einflusses auf die Entstehung und Entwicklung dieser motivationalen Einstellung der künftigen Fachkräfte relevant. Die Handlungsmotivation als Schlüsselement beinhaltet ebenso ein Nachdenken über den Einfluss von gesellschaftlichen Faktoren, um die Bilder von geschlechtsspezifischen Eigenschaften in ein berufliches Rollenformat zu integrieren und zu ihrer Bestätigung beitragen. Der Umgang mit diesen Bildern wird in seiner individuellen Ausgestaltung relevant. Es stellt sich die Frage, wie gesellschaftliche Strukturen und die eigene Sozialisation bei der Wahl dieses Berufes auf die Selbstzuschreibung von Potentialen wirken. Als relevant sind dabei die eigenen Ressourcen des Subjektes einzubeziehen, die zur Geltung gebracht werden können oder umgedeutet wer-

den müssen, um eine gesellschaftliche Anpassung zu erzielen, die dem gegenwärtigen Berufs- und Rollenbild entspricht.

Die Dimension der Einflussnahme durch das handelnde Subjekt (in dem Fall die angehende Erzieherin) zeigt sich in der bewussten Annahme des vorgegebenen Rollenformates oder in der Abkehr vom bewussten Rollenhandeln. So könnte sich bspw. die Handlungsmotivation auch an Attributen wie Leistungsbereitschaft, lenkendes und steuerndes Organisieren der Zusammenarbeit mit Menschen verdeutlichen.

Durch die vorangegangene thematische Bearbeitung kristallisierten sich folgende Fragen heraus, die zur Sensibilisierung der pädagogischen Handlungspraxis im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen beitragen können:

Wie kann die Entwicklung einer professionellen Leitkultur in den Kindertageseinrichtungen angestoßen werden, die einen offenen und reflexiven Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses von Erzieherinnen thematisieren und fachlich bearbeiten?

Welchen Stellenwert kann dabei künftig die Offenlegung von subjektiven Motiven, die zur Auswahl der Zielsetzung führten, in der Handlungssystematik einnehmen?

C Theoretischer und empirischer Bezugsrahmen: Einflüsse auf die pädagogische Handlungsabsicht II

„Aber auch der Wissenschaftler, weniger auf Praxis als auf Theorie erpicht, bleibt an das gebunden, was man Handlungs-Kontexte nennen kann, jedenfalls dann, wenn der Gegenstand seiner Theorie aus Handlungen besteht. Dies ist bei der Erziehungswissenschaft zweifellos der Fall.“

Mollenhauer 1982, S. 18

1. Pädagogische Grundlegungen und Leiterorientierungen

Pädagogisches Handeln als zentraler Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Disziplin und als eine in der Erziehungspraxis angewendete soziale Interaktion soll in diesem Kapitel zunächst allgemein in seiner begrifflichen Struktur, in seinen verschiedenen Handlungsmodalitäten sowie in seinen Absichten, die pädagogische Beziehung zu thematisieren und das situative Interaktionsgeschehen zu beleuchten, dargestellt werden. Die einzelnen Inhalte sind in einem neuen Textteil des Abschnittes C angelegt. Dieses Vorgehen erfolgte einerseits mit dem Ziel, den Basisbereich des pädagogischen Handelns in seiner Bedeutung herauszustellen. Andererseits sollte eine thematische Brücke zum originären Handlungsauftrag von pädagogischen Fachkräften gespannt werden, auf dem die sozialpädagogischen Anforderungen der gegenwärtigen beruflichen Handlungspraxis ansetzen. Die Thematik wurde auch mit dem Ziel ausgewählt, die Handlungsabsicht in einen theoretischen Rahmen einzubetten, der die Einflüsse der pädagogischen Beziehung und des Vermittlungs- und Aneignungsgeschehen sowie die pädagogische Situation bestimmende Merkmale aufnimmt. Letztere werden als tragende Elemente gesehen, die in der Auseinander-

setzung der Erzieherin mit ihrem Arbeitsfeld berücksichtigt werden müssen.

1.1 Begriff ‚Handeln‘

Der Begriff ‚Handeln‘ beinhaltet aus der Sicht von Giesecke (vgl. 2003, S. 21) das bewusste und beabsichtigte Tun eines Menschen, welches er nutzt um die ihn umgebende Wirklichkeit zu gestalten. Die subjektive Zielgebundenheit im Handeln (vgl. Schilling 1995, S. 42ff.) eröffnet dem Menschen dabei die Möglichkeit, mithilfe seines individuellen Potentials Einfluss auf die eigene Entwicklung und die Gestaltung seiner Umwelt zu nehmen (vgl. Macha 1989, S. 20). Die soziale Dimension in einer menschlichen Handlung begründet Macha mit der speziell auf sie gerichteten Bezogenheit des Menschen als konstituierendes Merkmal zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. ebd.). Damit wird der Begriff ‚Soziales Handeln‘ bedeutend, der den Schwerpunkt zwischen zwei Interaktionspartnerinnen setzt, die sich durch einen sinnhaften und gegenseitigen Bezug in ihrem Handeln aneinander orientieren.

„Handeln‘ soll dabei ein menschliches Verhalten (einerlei ob äußeres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heißen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden. ‚Soziales‘ Handeln aber soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeinten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist“ (Weber 1921, 1984, S. 19).

Das Handeln als ein beobachtbares Alltagsphänomen ist eine anthropologische Grundbestimmung des Menschen und umfasst in Anlehnung an die Ausführungen Kaisers (1985, S. 14) ein interaktives, ein inhaltliches und ein normatives Moment.

Im Folgenden sollen die Begriffe strukturell zunächst noch allgemein auf den Begriff ‚Handeln‘ übertragen und in einem nächsten Schritt (vgl. C II 1.2) in Beziehung zum pädagogischen Handeln gesetzt werden. Die Entwicklung von spezifischen pädagogischen Merkmalen, die

sich aus den Grundgedanken zum sozialen Handeln ableiten, wird dadurch gut erkennbar.

a) Interaktives Moment

Der Ansatz des symbolischen Interaktionismus (vgl. Blumer 1973) hebt den Bedeutungszusammenhang einer menschlichen Handlung als sinnverstehende Interaktion hervor.

Denzin (2003, S. 138f.) bezieht sich in seiner an Blumer (vgl. 1973, 1981) anlehnenenden Explikation auf folgende für dieses Paradigma geltenden Grundannahmen:

1. „Dass Menschen gegenüber ‚Dingen‘ auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen.
2. Die Bedeutung der Dinge entsteht in der sozialen Interaktion.
3. Bedeutungen werden durch einen Prozess der Interpretation verändert, in dem selbstreflexive Individuen symbolisch vermittelt interagieren.
4. Menschen erschaffen die Erfahrungswelt, in der sie leben.
5. Die Bedeutungen dieser Welten sind das Ergebnis von Interaktionen und werden durch die von den Personen jeweils situativ eingebrachten selbstreflexiven Momente mitgestaltet.
6. Die Interaktion der Personen mit sich selbst ist mit der sozialen Interaktion verwoben und beeinflusst sie ihrerseits.
7. Formierung und Auflösung, Konflikte und Verschmelzungen gemeinsamer Handlungen konstituieren das ‚soziale‘ Leben der menschlichen Gesellschaft. Gesellschaft besteht aus den gemeinsamen oder sozialen Handlungen, die von ihren Mitgliedern geformt und vollzogen werden“ (ebd.).

Sich nach dem Willen einer anderen Person zu richten und sich auf diesen Willen zu beziehen, um unmittelbar auf diesen Willen Einfluss zu nehmen, ist nicht möglich. Letztlich entscheidet doch der eigene Willen der anderen Person, welche Wirkung die mit ihr praktizierte Kommunikation und Interaktion auf sie hat und welchen Weg sie hinsichtlich des Erreichens eines Handlungsergebnisses dafür auswählt (vgl. Kaiser 1985, S. 15).

Der Einfluss erfolgt vermittelt und setzt die interpretative Leistung der Interaktionspartnerin voraus, die sich in der Darstellung und Entschlüsselung von Sprache, Gestik und Mimik äußert, weitgehend übereinstimmend mit den eigenen Symbolwerten belegt ist und daher erkannt werden kann (vgl. Mead 1980, S. 214, 300 zit. n. Kaiser 1985, S. 15f.).

b) Inhaltliches Moment

Erfolgreiches Handeln setzt verschiedene Bedingungen voraus, die neben der Zielbestimmung auch die inhaltliche Ausgestaltung betreffen. Das inhaltliche Moment wird neben den Fach- und Sachkenntnissen, durch das Wissen um die Strukturen des relevanten Handlungsfeldes, seines Gegenstandes sowie geeigneter Mittel und Methoden bestimmt, um die zukünftigen Handlungen angemessen handhaben und bewerten zu können (vgl. Kaiser 1985, S. 16).

Da die einzelnen Handlungen immer in einen situativen sozialen Kontext eingebettet sind, müssen die entsprechenden Inhalte und deren Vermittlung auf die Besonderheiten der Situation bezogen sein.

Schilling (vgl. 1995, S. 39) unterscheidet zwischen Inhalten im weiten und engen Sinn. Der Inhalt im weiten Sinn kann sich dabei auf jede Lebenssituation beziehen, während sich der Inhalt im engen Sinn spezifisch auf bestimmte Verhaltensweisen, Problemlagen und Themen richtet.

Der Urteilskraft, dem „Takt“ (Hamburger 2003, S. 195) als Gefühl, einen Bezug zwischen Allgemeinem und Besonderem festzustellen, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu (vgl. ebd.):

„Eben weil zu solcher Besonnenheit an die Regel, zu vollkommener Anwendung der wissenschaftlichen Lehrsätze, ein übermenschliches Wesen erfordert werden würde: entsteht unvermeidlich in dem Menschen, wie er ist, aus jeder fortgesetzten Uebung eine Handlungsweise, welche zunächst von seinem Gefühl, und nur entfernt von seiner Überzeugung abhängt“ (Herbart 1802, 1989, S. 285 zit. n. Hamburger 2003, S. 196).

c) Normatives Moment

Das normative Moment einer Handlung sagt nach Schilling (vgl. 1995, S. 127) etwas über die verbindlichen, durch Sanktionen abgesicherten

Regeln und die daran geknüpften Erwartungen an das Verhalten der Handelnden aus, die aber nicht völlig starr festgelegt sind. Normen stellen die Operationalisierung von Werten in kodifizierter (als Gesetze) oder informeller Form (als Sitte, Gebrauch) dar (vgl. ebd.).

Die Bewertung einer Handlung wird nach den normativen Kriterien ‚gut‘ oder ‚schlecht‘ bemessen und legt sich damit formativ über die inhaltliche Dimension einer Handlung (vgl. Kaiser 1985, S. 17). Es wird damit nicht nur eine Aussage über die Art und Weise, sondern auch über deren Qualität getroffen. Die Subjektivität der Handelnden drückt sich hier in besonderer Weise durch die ihre Handlung bestimmenden moralischen Grundsätze und Maximen aus, die sie vor sich selbst rechtfertigen muss, z. B. die Relevanz ihres Handelns für die Betroffenen und für die gesamte Gesellschaft (vgl. ebd.; Kron 1999, S. 118).

Der im sozialen Handeln begründete Schwerpunkt des gegenseitigen und sinnhaften Bezuges der Interaktionspartnerinnen, ermöglicht der Erzieherin eine Vorstellung von der situativen Anforderung im Bereich kommunikativer, emotionaler und sozialer Handlungsbereitschaften zu entwickeln.

1.2 Merkmale und Bedingungen pädagogischen Handelns

Konstitutives Merkmal der pädagogischen Handlung ist das aufeinander bezogene soziale und interaktive Agieren zwischen zwei Subjekten (Erzieherin und Kind) (vgl. der pädagogische Bezug von Erzieher und Zögling bei Nohl 1963, S. 136) und deren jeweils subjektive Aneignung eines für die pädagogische Praxis relevanten und gemeinsam festgelegten Gegenstandes. Neben der Berücksichtigung von bestehenden gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen verfügt der Prozess des aufeinander bezogenen kommunikativen Handelns aufgrund der persönlichen Qualitätsmerkmale der Erzieherin über eine relative Eigenständigkeit bei der Einflussnahme auf die Entwicklung des Kindes. Um einseitig formulierte Zielvorgaben zu vermeiden ist die Sicht auf subjektive Interessen und Einstellungen des Kindes erforderlich (vgl. Kron 2001, S. 57; Winkler 2006, S. 130f.; Naumann 2009, S. 264). Pädagogisches Handeln kann also in einer Praxis realisiert werden, in der sich

die beteiligten Akteure auf das Handlungsfeld einlassen und gemeinsam in ihm tätig werden wollen (vgl. Mollenhauer 1982, S. 21).

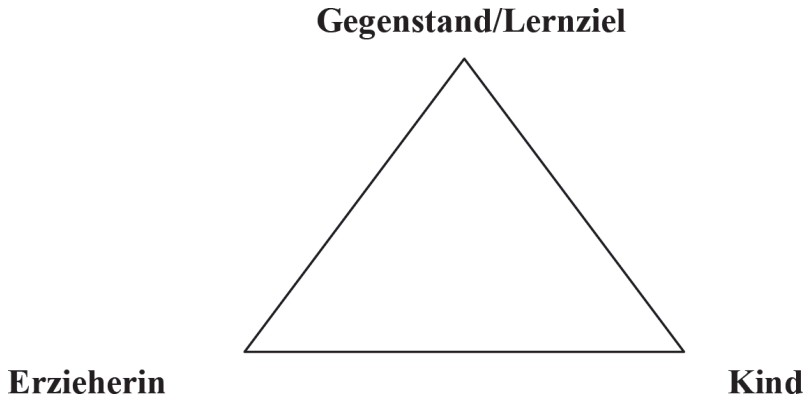


Abbildung 1: Vereinfachte schematische und modifizierte Darstellung des didaktischen Dreiecks (vgl. hierzu lerntheoretische Didaktik der Sozialpädagogik bei Schilling 1995, S. 23, 46)

Die Absicht der Erzieherin, pädagogisch tätig sein zu wollen, stellt nach Winkler (vgl. 2006, S. 165) die primäre Voraussetzung beim Aufbau eines pädagogischen Verhältnisses dar. Sein Gedankengang wird besonders aussagekräftig durch den Hinweis, dass das Initiieren, das Aufrechterhalten sowie die Auflösung der pädagogischen Praxis im Wesentlichen durch die Handlungsintentionen der Erzieherin bestimmt werden. Die Grundmotivation der Erzieherin, den Erziehungsprozess bewusst gestalten zu wollen, kann daher als ein wesentlicher Faktor in Bezug auf die Organisation des angestrebten Lerngeschehens gewertet werden.

Da das pädagogische Handeln den Bedingungen sozialer Interaktion unterliegt (vgl. Kaiser 1985, S. 20) müssen diese Bedingungen im Interaktionsprozess besondere Berücksichtigung finden. Sprachliches Ausdrucksvermögen, Kompetenzen im Bereich der Interpretation und der Selbstdarstellung bilden wichtige Faktoren, die sich nachhaltig auf die pädagogische Lernsituation auswirken können. Effizienz hinsichtlich eines dynamischen, lebendigen und produktiven Lernens kann aber nur durch das gemeinsame Agieren erreicht werden, im Wesentli-

chen durch die Kooperation und Ko-Konstruktion von Erzieherin und Kind. Das Ziel der Beteiligten, pädagogische Praxis sinnvoll zu gestalten und in ihr handelnd tätig zu werden, schließt daher die absichtsvolle Planung und Organisation unterstützender Hilfen, zum Beispiel durch die Analyse von individuellen-anthropogenen wie soziokulturellen Bedingungen, der Adressatinnen mit ein (vgl. Schilling 1995, S. 52ff.).

Die normative Leitlinie der pädagogischen Handlung zeigt sich in der Zielbestimmung des Sollwertes und der Erschließung von Entfaltungsmöglichkeiten menschlicher Entwicklung (vgl. Schilling 2000, S. 255f.). Über die Auswahl von Zielen, Inhalten und methodischen Strategien versucht die Erzieherin Einfluss auf die Aneignung der bildenden Selbsttätigkeit des Kindes zu nehmen. Die Erzieherin kann über die kognitive Vermittlung entwickelter Lernziele zwar Einfluss ausüben, aber nur indirekt auf das Kind einwirken, d. h. die Vermittlung erzeugt beim Kind eine Gegenhandlung, doch der Einfluss des gewünschten Resultates ist nicht unmittelbar ausfindig zu machen (vgl. Giesecke 2003, S. 25, S. 29).

Die Fachlichkeit der Erzieherin besteht unter anderem darin, ihr pädagogisches Handeln diesen strukturellen Bedingungen anzupassen, und erfordert im Prozess der Vermittlung zur Aneignung auf ihrer Seite ein hohes Kompetenzniveau.

Für Winkler (vgl. 2006, S. 162) scheint das rechte Maß der pädagogischen Handlung entscheidend, um die spezifische Erziehungssituation angemessen handhaben zu können. Das Maß sollte aber eher ein Weniger, als ein Mehr beinhalten, da sich Erziehungsprozesse aus seiner Sicht aufgrund des gesicherten vorpädagogischen Elements natürlich vollziehen und selten erzwungen werden müssen.

„Die Vermittlung von Natur und gesellschaftlich-geschichtlichem, nicht genetischem Erbe hin zur Aneignung muss selten erzwungen werden, sie organisiert sich als Nebeneffekt der sozialen und kulturellen Prozesse selbst, ihrer Rituale, in einer lebensweltlichen und alltäglichen Praxis, auf die nur bedingt Aufmerksamkeit verschwendet wird; allzumal wenig differenzierte Gesellschaften mit einer geringen Entwicklungsdynamik richten Erziehung schon selbst ein, meist im Miteinander aller Beteiligten“ (ebd.).

Die Bedingungen des pädagogischen Handelns werden von Mollenhauer (vgl. 1982, S. 18f.) als die strukturellen Komponenten des Feldes bestimmt, die, am Begriff des selbstbestimmenden Individuums orientierend, nicht nur als reproduzierende, sondern als produktive Komponenten Einfluss auf den Vermittlungs- und Aneignungsprozess nehmen können.

Pädagogische Aktivität und deren daran ausgerichtete Handlungen weisen im Sinne Kaisers (vgl. 1985, S. 19) ein besonderes Verhältnis zur generellen Handlungsfähigkeit des Menschen auf. Da gesellschaftliche Anforderungen nicht immer vom aneignenden sowie gleichfalls vermittelnden Subjekt als Herausforderung, sondern auch als Belastung erlebt werden können, sind pädagogische Handlungen im Vermittlungs- und Aneignungsprozess darauf angelegt, die Handlungsfähigkeit einer Adressatin überhaupt herzustellen, wiederherzustellen und/oder zu verbessern. Die Handlungsfähigkeit eines Menschen ist somit gleichsam Ziel als auch Voraussetzung pädagogischen Handelns (vgl. ebd.).

Naumann (vgl. 2009, S. 20f.) hebt dabei die Unterscheidung zwischen qualifizierenden Lernprozessen und solchen hervor, die inhaltlich als notwendige Korrekturen aufgrund inakzeptabler Verhaltensweisen und Fehlanpassungen in sozialpädagogischen Prozessen gewertet werden können.

Da die Pädagogin nur vermittelt Einfluss auf das Lerngeschehen sowie auf die Selbsttätigkeit des aneignenden Subjektes nehmen kann, kommt der Vermittlung des Lerninhaltes besondere Bedeutung im pädagogischen Prozess zu.

Die Entwicklung und Veränderung des persönlichen Tuns wird nach Naumann (vgl. 2009, S. 19) von folgenden Aspekten mitbestimmt:

- Art der Einflussfaktoren und ihre Verarbeitung durch die Beeinflussten
- Art der Bewusstheit und Aktivität aller Beteiligten
- Art der Beziehung zwischen den Beteiligten
- Qualität und Wirksamkeit der erzeugten Effekte bei den Tätigen

1.3 Aneignungsprozess

Die nachfolgenden Abschnitte befassen sich in Etappen mit dem für das Subjekt notwendigen Aneignungsprozess, der als Lernphase dazu genutzt werden kann, sich als Subjekt in seiner Selbstwirksamkeit erfahren und bilden zu können. Das pädagogische Handeln der Erzieherin steht dabei im Fokus und wird in ein Spannungsfeld der konkreten Aneignung zur Vermittlung sowie der Vermittlung zur Aneignung des Gegenstandes eingebettet (vgl. Winkler 2006, S. 134ff.). Dieser Entwurf geht dabei nicht davon aus, die Erzieherin habe sich qua ihrer Rolle in einem überschaubaren Zeitraum überflüssig zu machen, sondern möchte den reziproken und kommunikativen Austausch zwischen Erzieherin und Kind als Möglichkeit für eine gelingende Interaktion in den Vordergrund stellen, die zur Bildung von Selbstwirksamkeit beider Interaktionspartnerinnen in ihrem Handeln anregen kann. Die Rolle der Erzieherin ist dabei aktiv und reflektiert, d. h. sie verfügt über ein handlungspraktisches Wissen und einen kommunikativen Handlungsausdruck, der sich auf die Besonderheiten der Situation beziehen kann. Der Lernprozess des Kindes, als ein der Erzieherin nicht unmittelbar zugänglicher und zu beeinflussender Vorgang, wird auf spezifische Merkmale hin untersucht.

Der Text stellt dabei im Einklang mit der jeweiligen Abbildung, auch einen Bezug zur pädagogischen Erzieherin-Kind-Beziehung her. Dabei wird ersichtlich, dass sich die professionell handelnde Erzieherin sowie das Kind in unterschiedlichen Phasen ihrer Subjektbildung befinden. Im Hinblick aber auf deren ko-konstruktive Arbeit eines gemeinsamen Lernzieles sind durchaus symmetrische Strukturen für diese Beziehung kennzeichnend.

Die pädagogische Situation bildet den strukturellen Handlungsrahmen, wird aber auch hinsichtlich ihrer Gestaltbarkeit in den Blick genommen.

1.3.1 Aneignung der sozialen Welt

„Es geht um Dich und Deine Möglichkeiten, die Du in den Möglichkeiten einer Gesellschaft und ihrer Kultur durch Deine Aneignung finden musst.“ Winkler 2006, S. 132

Die Aneignung der sozialen Welt ist nach Hamburger dann für das Subjekt möglich, wenn dieses sich dazu fähig zeigt und Welt zur Aneignung zur Verfügung steht. Das Subjekt tritt der Welt gegenüber, die Vorstellung des eigenen Selbst entwickelt sich in dem Maße, als eine reflektierte und bezugnehmende Aneignung durch das Subjekt erfolgen kann. Das Subjekt bleibt dabei Teil der sozialen Welt, aber individuell in seiner Wahrnehmung und Entfaltung (vgl. Hamburger 2003, S. 59, 123f.).

„Je mehr es sich von einer gesellschaftlichen Objektivität aneignet, um so stärker bezieht es sich auch auf diese; es baut sich gewissermaßen in diese ein, wird dabei spätestens durch das Element der Exteriorisation für sich selbst und für andere in der Besonderheit seiner Aneignung und Aneignungsgeschichte identifizierbar“ (Winkler 1988, S. 150 zit. n. Hamburger a.a.O. S. 124).

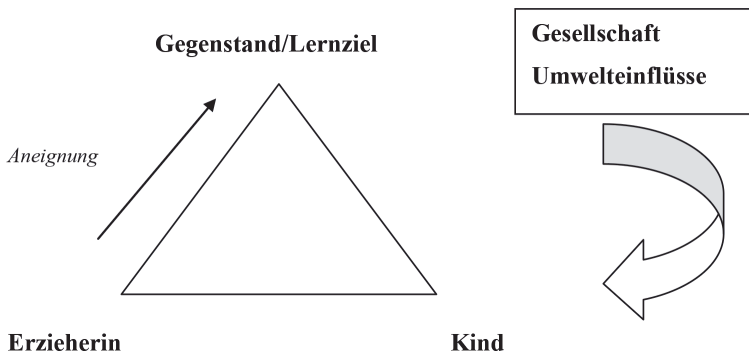


Abbildung 2: Aneignung der sozialen Welt (Modifizierung des didaktischen Dreiecks, vgl. Schilling 1995, S. 23, 46)

Freiheit sichert sich das Subjekt durch das, die Subjektivität begründende, Verhältnis zur sozialen Welt (vgl. Hamburger 2003, S. 124).

Meist wurden kulturelle Techniken und Praktiken, Erfahrungen und Regeln der objektiven Wirklichkeit durch Re-Organisation am gesellschaftlichen Produktionsprozess (vgl. Behr 1999, S. 93) schon durch die Erzieherin angeeignet, müssen aber im Rahmen von Professionalisierung objektiviert werden, was das Lösen von eigenen Erfahrungen bedeutet (vgl. Winkler 2006, S. 132). Mit Bezug auf die pädagogische

Praxis bedeutet dies, dass die Erzieherin sich den Gegenstand der Vermittlung selbst aneignet und sich als Subjekt selbst erarbeiten muss (vgl. Winkler a.a.O. S. 135f.).

Das je individuelle biografische Wissen der Erzieherin um die Struktur der Sozialisationsbedingungen und die individuell durchlaufenen Phasen des Sozialisationsprozesses, insbesondere die institutionelle Vorprägung der Lebensläufe (vgl. Tillmann 2001, S. 18f.), kann ein Zugang zu einem kooperativen Verständnis in der pädagogischen Interaktion mit dem Kind eröffnen. Dies setzt bei der Erzieherin einen reflektierten Umgang mit der eigenen Sozialisationserfahrung voraus, um der unreflektierten Vermittlung von sozialen Handlungsmustern von der älteren auf die jüngere Generation entgegen zu wirken (vgl. Maier 2010, S. 7).

In die Reflexion sollten ebenfalls die vom Subjekt entwickelten Ich-Formen, als Teil gelebter Persönlichkeit (vgl. Krenz 1994, S. 91) mit einbezogen werden.

„Die Entwicklung der Persönlichkeit ist ein gesellschaftlich gesteuerter Lernprozeß, in dem sich das Individuum in aktiver Kommunikation mit seinen spezifischen Lebensbedingungen die gesellschaftlich produzierten Objekte (die materiellen und ideellen Werte, die gesellschaftlichen Beziehungen) aneignet, wobei die sich entwickelnden inneren Systeme (Kenntnissysteme, Fähigkeiten und Verhaltenseigenschaften der Persönlichkeit) bestimmt werden durch die anzueignenden Inhalte sowie die Qualität der erzieherischen Bedingungen (die ihrerseits die Art und Weise der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt bestimmen)“ (Kossakowski 1972, S. 13 in Anlehnung an Leontjev vgl. 1964, S. 246).

Das Bewusstsein des eigenen Selbst kommt durch Rückspiegelungen aus der Umwelt zum Tragen, wobei der Mensch in seiner Individualität, nicht allein das bloße Produkt seiner Umwelt ist (vgl. Funke 2006, S. 102).

„Jeder ist angewiesen auf die Rückmeldungen durch die anderen, aber keiner ist Produkt der Rückmeldungen aus seiner Umgebung, niemand ist bloß Spiegelbild der anderen“ (ebd.).

Das sich bildende Erzieherinnensubjekt wird in der pädagogischen Praxis in hohem Maße zur Auseinandersetzung mit und zur Reflexion der eigenen Persönlichkeit (vgl. Ebert 1988) gefordert. Ein Konzeptentwurf, der Möglichkeiten zur Reflexion unterschiedlicher Hand-

lungsstrategien unter Einbezug verschiedener Ich-Formen aufgreift, ist die Transaktionsanalyse von Berne (1972), die nachfolgend skizziert werden soll (modifiziert nach Goulding/Goulding 1979).

Die Grundsteine der ursprünglich von Berne (1972) entwickelten Transaktionsanalyse basieren auf drei Ich-Zuständen, auch psychische Positionen genannt, die an einer Person beobachtet und beschrieben werden können.

Im Folgenden wird anhand des von Berne (1972) entwickelten Diagramms eine Aufteilung der unterschiedlichen Ich-Zustände und Haltungen sichtbar.

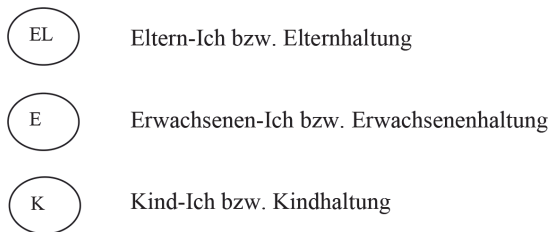


Abbildung 3: Einfache Darstellung der Ich-Zustände bzw. Ich Haltungen (vgl. Goulding/Goulding 1979, S. 25).

Die bestehende Elternhaltung und die Kindhaltung werden innerhalb dieses Modells nicht nur strukturell (primäres Kind-Ich und Kindhaltung insgesamt), sondern auch funktional unterteilt.

Das Eltern-Ich nimmt dabei die Eigenschaften kritisch und wohlwollend-fürsorglich auf und weist den verschiedenen Ich-Formen noch jeweils die entsprechende Mutter- und Vaterrolle zu.

Das Kind-Ich wird bei der Analyse um die Attribute unbefangen-frei und reaktiv-angepasst erweitert (vgl. Goulding/Goulding 1979, S. 26).

Ich-Zustände, Ich-Haltungen

Das *Eltern-Ich* (vgl. Goulding/Goulding 1979, S. 28ff., S. 35ff.) setzt sich zusammen aus den verbal erinnerten und aktiv integrierten Erlebnissen mit den realen Eltern oder einer Elternhaltung, die sich jemand

in der Fantasie selber gebildet und weiter ausgebaut hat. Dieses konstruierte Selbstkonzept ist äußerlich durch Nachahmung realer oder selbstgewählter Elternfiguren, gekennzeichnet und innerlich durch Leitsätze bestimmt, die sich auf das Verhalten, Denken und Emotionen beziehen.

Die Haltung von Erwachsenen, das *Erwachsenen-Ich* (vgl. Goulding/ Goulding 1979, S. 27f., S. 38ff.), wird geprägt durch die Kumulation und die Anwendung von Sachverhalten, Fakten und Fachwissen im verbalen Austausch. Das erworbene und vermittelte Wissen ist nicht von Emotionen geleitet, auch folgt das eigene Handeln einer sachorientierten Logik. Das Erwachsenen-Ich weist im Vergleich zu den anderen Ich-Formen keine erzieherischen Einflüsse und damit einhergehende regulative Wirkmechanismen auf. Das Erwachsenen-Ich überprüft die auf verbaler Ebene gesammelten Erfahrungen und die durch kommunikativen und sozialen Transfer erworbenen Informationen mit der Wahrnehmung anderer Menschen, um zu einem realen Wirklichkeitsbild zu gelangen.

Das *Kind-Ich* (vgl. Goulding/Goulding 1979, S. 25ff., S. 32ff.) bezieht sich in seiner zeitlichen Entwicklung im Besonderen auf die frühen psycho-sozialen Entwicklungsabschnitte einer Person und deren Erwerb von Gefühlen, Kognitionen und individuellen Verhaltensweisen. Gerade in der Phase der frühen Kindheit tragen eine liebevolle Anregung und Zuwendung der Bezugsperson über die Grundimpulse hinaus zu einer förderlichen Entwicklung von Gefühlen des Kindes bei. Für die Entwicklung des Eltern-Ichs und die des Kind-Ichs ist der Einfluss des Erwachsenen-Ichs bedeutend, um gespeicherte und verzerrte Ansichten und Daten, die eine Person im Verlauf ihrer persönlichen Entwicklung erworben hat, korrigieren zu können. Die geleistete Integration von neuen Erfahrungen kann eine Orientierung für die betroffene Person bieten und sie dabei unterstützen, eine Neuentscheidung bzgl. ihres Verhaltens zu treffen (vgl. Goulding/ Goulding, a.a.O., S. 38ff.).

Die Grundelemente der Transaktionsanalyse könnten einen geeigneten Orientierungsrahmen darstellen, um situative Handlungsmotivationen von Erzieherinnen besser einordnen und verstehen zu können.

Das Verständnis bezieht sich dabei nicht auf die Häufigkeitsverteilung der bewussten Kenntnis und Anwendung tristruktureller Persönlichkeitszustände und Haltungen. Es geht hier vielmehr um die Erschließung einer vorhandenen Präsenz der drei benannten Ich-Haltungen, die als mögliche Einflussgrößen in unterschiedlicher Ausprägung im Denken, Fühlen und Handeln einer Erzieherin zum Ausdruck kommen können. Erzieherisch motivierte Handlungen sollten auf der Basis reflexiven Handlungswissens erfolgen (vgl. hierzu ‚das Professionswissen von Pädagogen‘, Dewe et al. 1992).

Der Einbezug von psychologischen und pädagogischen Wissensinhalten in die Handlung sowie die Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlich geprägten normativen Bild des Kindes (vgl. Rabe-Kleberg 1997, S. 92) ist dabei für die Entwicklung und optimale Förderung von Kindern grundlegend und muss als Basisqualifikation in der Praxis von erzieherisch tätigem Personal vorausgesetzt werden.

Es besteht die Annahme, dass Erzieherinnen aufgrund ihrer langjährigen Praxiserfahrung in der Lage sind, eine Nähe zum eigenen Kind-Ich herzustellen, mit dessen Hilfe der Blick intensiv auf den Ist-Stand einer Situation, die nach dem *Was ist?* fragt, gerichtet werden kann. Diese Perspektive kann nur deshalb eingenommen werden, weil die Erzieherin in der Interaktion mit dem Kind immer wieder zur Selbstreflexion eigener biografischer Erfahrungswerte aufgefordert ist.

Des Weiteren wird angenommen, dass Erzieherinnen ihr Handlungswissen (analog zum Erwachsenen-Ich, da mehrere Merkmale zutreffend) reflektieren und einordnen, um einen Abstand zum eigenen Kind-Ich und dem Eltern-Ich herzustellen. Gleichzeitig ermöglicht dies eine Perspektive auf den Soll-Stand einer Situation, die nach dem *Was soll sein?* fragt, einnehmen zu können. Die Fähigkeit sich bei der Auswahl mehrerer bestehender Handlungsalternativen für eine erfolgsversprechende Option entscheiden zu können (vgl. Schilling 1995, S. 233), ist stark von der im Laufe der praktischen Tätigkeit gewachsenen Kompetenz des bewussten Perspektivwechsels (vgl. Maier 2010, S. 9) abhängig.

Die Erzieherin schlüpft aber dabei nicht in die Rolle des Kindes, um in dieser agieren zu können, sondern versucht sich in die individuellen Interessen und Motive des Kindes hineinzudenken. Der Rückblick auf

eigene biografische Erfahrungswerte kann dabei ein guter Zugang sein, der zu mehr Sensibilität in der praktischen Arbeit befähigt (vgl. Münich 2010, S. 11).

Vgl. hierzu auch den pädagogischen Ansatz ‚Lernen am Modell‘, Tausch/Tausch 1998.

1.3.2 Vermittlung zur Aneignung

Im Mittelpunkt des Vermittlungsprozesses steht die kooperative und ko-konstruktive Interaktion zwischen Erzieherin und Kind. Die Förderung und Unterstützung des Vermittlungsgeschehens im Kontext pädagogischer Praxis wird dann notwendig, wenn das Wissen zur Gestaltung der individuellen Lebensführung nur noch unzureichend erworben wird und sich innerhalb dieses Prozesses nicht mehr natürlich vollzieht (vgl. Winkler 2006, S. 83; Combe, Helsper 2002, S. 40). In diesem Vermittlungsgeschehen versucht die Erzieherin, das Kind durch organisierte pädagogische Handlung unterstützend in das Lerngeschehen einzuführen und zu begleiten. Es wird hier strukturell zur Vermittlung hin vermittelt (vgl. Winkler a.a.O. S. 134).

Die pädagogische Kompetenz der Erzieherin besteht darin, diesen Vermittlungsvorgang so zu gestalten, dass selbiger nicht verhindert wird. Winkler konstatiert in diesem Zusammenhang das Paradoxon der pädagogischen Situation im Erziehungsprozess, die um deren Selbsterhalt geschlossen wird, aber erst durch ihre Öffnung Möglichkeiten zur Entwicklung entfalten kann. Die Erzieherin nimmt im natürlichen Entwicklungsprozess der Aneignung des gesellschaftlich-geschichtlichen, nicht-genetischen und kulturellen Erbes zunächst die Funktion der Beobachterin ein (vgl. Winkler 2006, S. 134f.). Diese Funktion erweist sich als hilfreich, wenn konkrete Interessen des Kindes ermittelt werden sollen. Schwierig wird es für die Begleitung von Bildungsprozessen, wenn die Erzieherin aus ihrer Beobachterinnenrolle versucht, aus dem wahrgenommenen Verhalten des Kindes konkrete Lernziele abzuleiten, ohne einen Bezug zu seinen individuellen Handlungsmotiven und Resultaten herzustellen.

Die Beobachtung des Kindes sollte daher nicht nur als methodisches Instrument genutzt, sondern auch als Möglichkeit zur dialogischen Gestaltungsarbeit gesehen werden (vgl. Kazemi-Weisari 2003, S. 8).

„Um Kinder wahrnehmen zu können, muss man also nicht nur hinsehen, hinhören und mitfühlen. Man muss sich auch auf die Suche nach den Wahrnehmungen und Verarbeitungsmustern machen, die Kinder sehr unterschiedlich für sich entwickeln“ (ebd.).

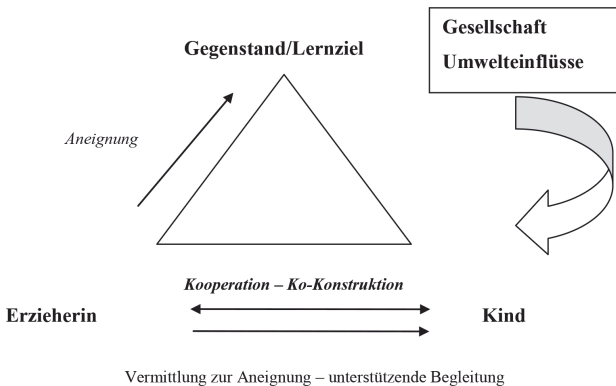


Abbildung 4: Vermittlung zur Aneignung (Modifizierung des didaktischen Dreiecks, vgl. Schilling 1995, S. 23, 46; Winkler 2006, S. 134)

Unterstützende Möglichkeiten bei der Wahrnehmung von individuellen Handlungsantrieben und dadurch hervorgerufene Leistungen des Kindes (vgl. Strätz 2006, S. 19) bieten schriftliche Beobachtungen als Beschreibungen von Situationen, in denen Kinder etwas tun und sich in ihnen ausdrücken.

Als weitere methodische Hilfsmittel können Videoaufzeichnungen, Gespräche mit Kindern, Fotodokumentationen, Teilnahme an den Handlungen der Kinder (Kazemi-Weisari 2003, S. 10) genutzt werden.

Teilnehmende Beobachtung erweist sich im Vergleich zur Beobachtung außerhalb des Geschehens als effektiv, da die Erzieherin von den Kindern nicht als Fremdkörper, sondern als dazugehörendes Grup-

penmitglied voll einbezogen wird, ohne die zu beobachtende Situation zu verfälschen (vgl. Strätz 2006, S. 16).

Pädagogisches Handeln als eine das Aneignungsgeschehen unterstützende Tätigkeit bezieht sich aus der Sicht von Combe und Helsper auf die

„Herstellung orientierender Zusammenhänge zwischen den Interessen und Bedürfnissen des lernenden Subjekts und der Objektwelt“ (2002, S. 40).

Die Erzieherin übernimmt innerhalb dieses Vorganges die Rolle der Moderatorin, um zwischen den Kollektiv- und Individualinteressen einen Transfer des gegenseitigen Verstehens herzustellen (vgl. ebd.).

In der pädagogischen Praxis werden für die Vermittlung von Lernzielen verschiedene, von außen wahrnehmbare, Handlungsformen wie das Sprechen, das Zeigen und Vormachen (vgl. Giesecke 2003, S. 59) von der Erzieherin eingesetzt. Der Begriff Vermittlung stellt für Winkler keine Wirkungsabsicht oder die Einübung bestimmter kultureller Praktiken unter Einbezug bestimmter methodischer Techniken dar. Sie selbst ist aus seiner Sicht ein fundamentales Prinzip, ein abstrakter eigener Vorgang, der sich innerhalb der evolutionären Entwicklung und der Fähigkeit des Lernens vollzieht. Pädagogisches Handeln leistet somit einen praktischen Beitrag für die Vermittlung zwischen Natur und Geist (vgl. 2006, S. 81f.). Die elementaren Formen des pädagogischen Handelns beziehen sich neben der Aneignung und Vermittlung auf die von Schleiermacher (vgl. 1820/21) benannte Trias der Unterstützung, der Gegenwirkung und des Bewahrens (vgl. Berliner Nachschrift 2008, S. 112, 120). Für die nachfolgende Auseinandersetzung wird die Unterstützung in Abgrenzung zur Begleitung herausgestellt. Die Unterstützung als konkrete pädagogische Handlungsform zielt auf alle vorhandenen Fähigkeiten und Potentiale ab, die innerhalb eines Vermittlungsgeschehens vom Kind selbst angeeignet werden können. Unterstützung demonstriert auf Seiten der Erzieherin Aktion, Drang und Leidenschaft an der Entwicklung und Entfaltung der individuellen Möglichkeiten des Kindes (vgl. Winkler a.a.O. S. 163ff.).

In Abgrenzung zur Entwicklungsbegleitung (vgl. Krenz 1994, S. 53f.), versucht sie idealerweise einen gestaltenden Einfluss in der Situation auszuüben. Das rechte Maß kann dabei nur in einer verlässlichen und

vertrauensvollen Interaktion beider Erziehungspartnerinnen bestimmt werden.

Die soziale Wahrnehmung (vgl. Kocs 2001) spielt hierbei eine entscheidende Rolle, wenn es darum geht, die Bedürfnisse der anderen Person nach Unterstützung richtig zu interpretieren und situativ angemessen darauf zu reagieren. Das real bestehende Gefälle zwischen Erzieherin und Kind zeigt sich besonders in der Selektion der Erzieherin von Lerninhalten aus gemeinsam erlebten Situationen. Aufgrund des Wissensvorsprungs und der Absicht, den Schützling möglichst vor Irrtümern bewahren zu wollen, kann die Situation durch eine allzu starre Vorwegnahme ihres Handlungsrahmens und ihrer enthaltenen inhaltlichen Möglichkeiten nur unzureichend vom Kind mitgestaltet werden. Wurden in dieser Phase aber die Erziehungsziele der Erzieherin und die Handlungsziele des Kindes zu einem gemeinsamen Lernziel umgestaltet (vgl. Schilling 1995, S. 147), wird einem frühzeitigen, unterstützenden Eingreifen von Seiten der Erzieherin entgegengewirkt. Denn nur wo gemeinsam kommuniziert und gehandelt wird, kann das Kind selbst Unterstützung einfordern, die ihm andernfalls auferlegt worden wäre. Dies setzt Vertrauen, gewachsene Kommunikationsstrukturen, Angstfreiheit und gelebte Partizipation in der pädagogischen Beziehung zwischen Erzieherin und Kind voraus. Der offene Umgang miteinander erhöht die Chance, dass die Erzieherin vom Kind als Mitgestalterin des Prozesses wahrgenommen und akzeptiert werden kann. Funke sieht in der erzieherischen Begleitung eines Kindes die Möglichkeit, das Kind sich selbst nahe zu bringen. Die Begleitung wird somit zu einer aktiven Haltung und Erziehungsform, die sich praktisch darin ausdrückt, dass die Erzieherin mit intensiver Resonanz auf die besonderen Bedürfnisse des Kindes eingeht. Diese Resonanz birgt beim Kind die Möglichkeit, sich darin wiederzuerkennen und diesem Feedback zur eigenen Person zuzustimmen (vgl. 2006, S. 101ff.).

„Die Umwelt kann einem Menschen nie sein ganzes Wesen zurückspiegeln. Rückmeldungen können ihn nur in die Nähe seines Selbst bringen, und er muss sich selbst aufmachen, um ganz zu sich selbst zu kommen und er muss auch dann, wenn er sich selbst ganz anders zu erschaffen wünschte, die Zustimmung zu sich selbst geben, um existentiell mündig zu werden“ (Funke 2006, S. 102).

Die Begleitung als pädagogische Aktivität schließt aus der Sicht Winklers eine aktive Gestaltung des Aneignungsgeschehens aus. Sie sollte aber gerade im Hinblick auf sein Postulat, die pädagogische Situation zu öffnen und sich selbst zu überlassen, als produktive Handlung im pädagogischen Geschehen gewertet werden (vgl. 2006, S. 180).

Die bewusste Entscheidung zur aktiven Handlungspassivität wirft auch die Frage der pädagogischen Haltung im Vorfeld des Handelns auf. Mit Blick auf die Bereitschaft zur Handlungsplanung sind als Einflüsse die subjektive Wahrnehmung situationsfördernder und situationshemmender Faktoren durch die pädagogische Fachkraft zu berücksichtigen.

1.3.3 Aneignung als Ressource

In den zuvor behandelten Punkten wurden die Voraussetzungen und Merkmale des pädagogischen Handelns von Erzieherinnen dargestellt. In diesem Abschnitt soll es nun darum gehen, den Aneignungsprozess des Kindes, durch seine Fähigkeit zu lernen und seinen Antrieb zur Selbstbildung in den Mittelpunkt zu stellen. Begründet wird dieses Vorgehen damit, dass diese Phase für die Erzieherin und die Entwicklung ihrer Handlungskompetenz von hoher Bedeutung ist, da sie sich das Wissen um diese individuellen Lernwege des Kindes ebenfalls aneignen muss.

Für die thematische Bearbeitung wurden überwiegend die veröffentlichten Fachvorträge von Welzer (vgl. 2006) und Strätz (vgl. 2006) verwendet.

Die Aneignungstätigkeit des Kindes ist sowohl von verschiedenen sozio-kulturellen Bedingungen als auch von biologischen Voraussetzungen (z. B. Gehirnreifung und Lernen) abhängig. Das menschliche Gehirn ist zum Zeitpunkt der Geburt unfertig und reift nachgeburtlich in einem sehr langen Entwicklungszeitraum heran. Entscheidend ist hier der Tatbestand, dass das Gehirn nicht autonom und überlebensfähig⁸ ist. Die Reifung und Entwicklung des Gehirns ist in starkem Maße vom wechselseitigen Transfer des kulturellen Umfeldes abhängig, das

8 Vgl. hierzu Portmann (1960, S. 9) der Mensch als ‚physiologische Frühgeburt‘.

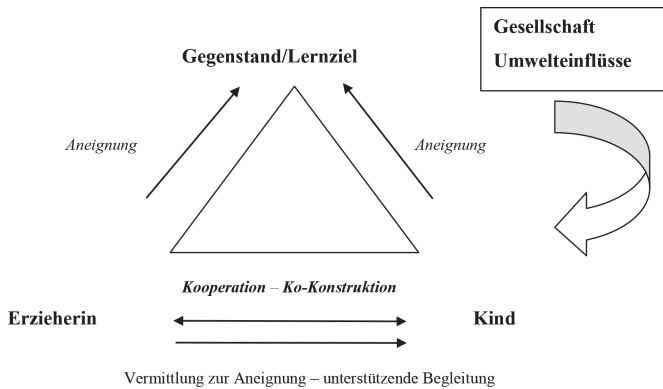


Abbildung 5: *Aneignung als Erwerb von Ressourcen (Modifizierung des didaktischen Dreiecks, vgl. Schilling 1995, S. 23, 46; Winkler 2006, S. 134)*

die Möglichkeit offeriert, Teil eines notwendigen Netzwerkes zu werden (vgl. Welzer 2006, S. 5f.).

Im Unterschied zu allen anderen Lebewesen ist das Gehirn ein erfahrungsabhängiges Organ und kann aufgrund der wenig festgelegten Voreinstellungen variabel modelliert werden. Gelingen tut dies mit der Fähigkeit des Menschen, kommunizieren zu können (vgl. Welzer a.a.O. S. 7).

„Das ist neben der Erfahrungsoffenheit die zentrale Kompetenz, die kleine Kinder haben. Sie können kommunizieren. Jedes kleine Kind kann kommunizieren mittels Gesichtsausdruck, Körperbewegungen, Schreien etc.“ (ebd.).

Die Leistungsfähigkeit des Gehirns ist im Wesentlichen von den neuronalen Verknüpfungen sowie von der Komplexität der synaptischen Verschaltungsstruktur abhängig (vgl. Welzer 2006, S. 13). Die synaptische Verschaltung, so konstatiert Welzer, ist das, was das Lernen ausmacht. Beim Lernen handelt es sich um einen aktiven Auswahlprozess, der durch dauerhafte Übung und Wiederholung effektiviert wird (vgl. Welzer a.a.O. S. 6, S. 10; Strätz 2006, S. 9).

„Lernen ist ein in hohem Maß sich selbst organisierender Vorgang, weil wir konstitutiv auf Lernen angelegt sind. Das ist nicht etwas, was man von außen an die Entwicklung herantragen muss, sondern es liegt in dem Spezifi-

kum menschlicher Entwicklung, dass das Gehirn überhaupt nur strukturiert werden kann, wenn es pausenlos Lernprozesse gibt“ (Welzer 2006, S. 7).

Das Lernen als ein aktiver Prozess beginnt bereits mit der Geburt (Geuter 2003) und wird von Kindern im Laufe ihrer Entwicklung in großen Anteilen in Eigenregie gesteuert (vgl. Scheunpflug 2001, S. 61, zit. n. Strätz 2006, S. 8).

Versteht man die Aneignung des Kindes als aktive Handlung (vgl. Abbildung 5) und nicht nur als Resultat des vorangegangenen Arbeitsbündnisses zwischen Erzieherin und Kind, so bedeutet die Aneignung für das Kind Ziel wie gleichsam die methodische Unterstützung zur dessen Realisierung.

Die Perspektive des Kindes als Akteur seiner eigenen Entwicklung (vgl. Piaget 2003) impliziert in der Phase der Aneignung dessen subjektive Zielorientierung, die mit Blick auf die verschiedenen Lernbereiche⁹ der kindlichen Entwicklung sowie die Lebensphase Kindheit mit den entsprechenden psycho-sozialen Entwicklungsaufgaben (vgl. Erikson 1966), die bei der Analyse möglicher Unterstützungsformen innerhalb dieses Lernprozesses von Seiten der Erzieherin mit einzubeziehen sind.

Um möglichst viele Lerngelegenheiten effektiv für seine Entwicklung nutzen zu können, ist das Experimentier- und Neugierverhalten angeboren. Dieses Verhalten sichert den Erwerb von verschiedenen Entwicklungsfunktionen innerhalb der dafür vorgesehenen günstigen Zeitfenster (vgl. Scheunpflug 2001, S. 54f. zit. n. Strätz 2006, S. 8).

Das Kind lernt nicht isoliert, sondern in enger Kooperation mit anderen Sozialpartnerinnen. Es lernt nicht allein durch didaktisch arrangierte Lernsituationen, sondern auch durch eigenes Handeln, Ausprobieren, Beobachtung von anderen Kindern und der Teilhabe an Gruppenprozessen (vgl. Strätz 2006, S. 21).

Die Handlungsfähigkeit des Kindes richtet sich auf die Entfaltung individueller Handlungsmöglichkeiten sowie auf die Fähigkeit, soziale Entwicklungsaufgaben zu lösen. Individuelle Handlungen werden täglich an der dinglichen und biologischen Umwelt erprobt. Soziale Kompe-

9 Lernbereiche:

Kognitive Entwicklung (vgl. Piaget 2003)

Emotionale Entwicklung (vgl. Petermann/Wiedebusch 2003)

tenzen hingegen werden in der Auseinandersetzung mit der personalen Umwelt erworben. Die erfolgreiche Aneignung der Umweltgegebenheiten zeigt sich im Gelingen, die Umwelt tätig zu verändern und an sich selbst anzupassen (vgl. Kiphart 1998, S. 101).

„Das Kind nimmt etwas mit seinen Sinnen wahr, nimmt affektiv und kognitiv dazu Stellung, entwickelt eine Handlungsplanung und führt sie dann mit Hilfe seiner Bewegungsorgane aus“ (ebd. S. 101f.).

In Bezug auf die eingangs formulierte Überlegung zum Aneignungsprozess, als Möglichkeit der methodischen Umsetzung, rücken die Lernwege des Kindes, die den Lernerfahrungen einschließlich der individuellen Voraussetzungen vorausgehen, aber auch mit ihnen korrespondieren, verstärkt in das Zentrum der weiteren Betrachtung. Der Grund, warum diese Thematik inhaltlich aufgegriffen wird, ist die damit verbundene berufliche Anforderung der Erzieherin, sich auf der Handlungsebene methodisch damit auseinanderzusetzen und darauf vorzubereiten. Ausgehend von verschiedenen Entwicklungsphasen, die auch als sensible Phasen bezeichnet werden (Phasen, die durchlaufen werden, um die nächst höhere Stufe zu erreichen), und der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben in der Phase Kindheit (vgl. Oerter 1995, S. 124), verläuft die Entwicklung eines Menschen inter-individuell. Sie ist zudem im starken Maße an die qualitative Interaktion zwischen Erzieherin und Kind geknüpft (vgl. Wustmann 2004, S. 133ff.). Ob die eigene Handlung erfolgsversprechend verläuft, ist zuletzt nicht nur von der Beschaffenheit der individuellen Methoden und der unterschiedlichen Wege zu deren Zielverwirklichung abhängig. Ausschlaggebend für deren Entwicklung ist auch die Fähigkeit des Kindes, Problemsituationen kompetent zu bewältigen, das bedeutet die Aneignung des sozio-kulturellen Umfeldes und die damit verbundenen Anforderungen, nicht als überfordernde Belastung, sondern als Herausforderung wahrzunehmen.

In diesem Zusammenhang ist der von Antonovsky (vgl. 1987, 1997) geprägte Begriff des Kohärenzsinns bedeutend, als eine zentrale personale Ressource des Menschen. Kennzeichnend für die Charakterisierung dieser persönlichen Überzeugung sind Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit als eine aktive Einflussnahme auf die persönliche Lebenssituation. Ereignisse werden somit überschaubar, vorhersehbar und können bewältigt werden.

Für Antonovsky ist das Kohärenzgefühl innerhalb dieses Lernprozesses eine

„globale Orientierung, die das Ausmaß ausdrückt, in dem jemand ein durchdringendes, überdauerndes und dennoch dynamisches Gefühl des Vertrauens hat, dass erstens die Anforderungen aus der inneren oder äußeren Erfahrungswelt im Verlauf des Lebens strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind und dass zweitens die Ressourcen zur Verfügung stehen, die nötig sind, um den Anforderungen gerecht zu werden. Und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die Investition und Engagement verdienen“ (Antonovsky 1993, S. 12; vgl. auch Bengel et al. 2001, S. 30).

Je kompetenter das Kind sich selbst bei der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben erlebt, desto aktiver kann es die Welt mitgestalten (vgl. zur Lebenskompetenz Bühler, Heppekausen 2005, S. 16ff.).

Mit Blick auf die Auseinandersetzung der unterschiedlichen Phasen im Aneignungsprozess ist deutlich geworden, dass die Erzieherin ein erhöhtes Bewusstsein für die ungestörte Situationsentwicklung und den Einbezug der kindlichen Interessen aufbringen muss. Das situationsangemessene Handeln erfordert ebenso die aktive Entscheidung der Erzieherin gegen den Einsatz von pädagogischen Handlungsmethoden, die sich auf den selbstforschenden Antrieb des Kindes hemmend auswirken können. Diese Sensibilität setzt bei der Erzieherin das Wissen um die Komplexität und Immanenz der pädagogischen Situation voraus. Im nächsten Punkt sollen daher spezifische Merkmale herausgearbeitet werden, um die Anforderungsleistung der pädagogischen Fachkraft erkennen zu können.

1.4 Merkmale der pädagogischen Situation

Die Gestaltbarkeit einer Situation ist abhängig von deren Erschließung und Definition innerhalb des pädagogischen Geschehens.

Eine Situation bestimmt sich für Mollenhauer als Referenz-Rahmen für erziehungswissenschaftliche Analysen und stellt gleichsam die kleinste deskriptive Einheit für den Sozialisationsprozess dar. Sie kann einerseits personal, und andererseits durch materiale Merkmale determiniert sein.

Der situative Kontext erschließt sich aus den formalen Strukturmerkmalen und den Bedeutungsmerkmalen einer Situation (vgl. Mollenhauer 1982, S. 110f.).

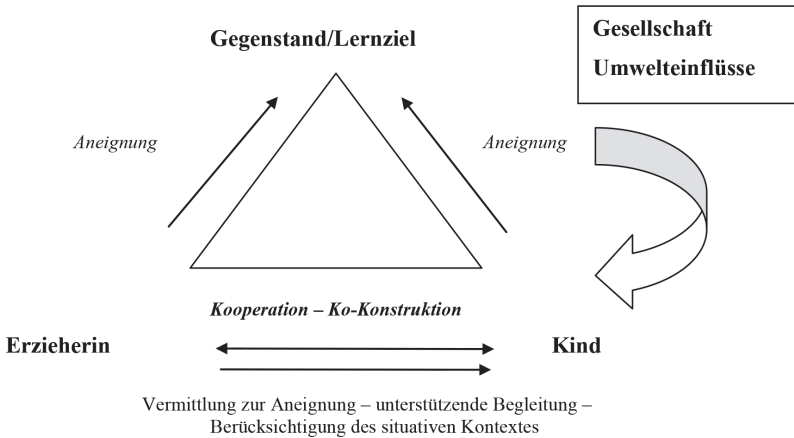


Abbildung 6: Merkmale der pädagogischen Situation (Modifizierung des didaktischen Dreiecks, vgl. Schilling 1995, S. 23, 46; Winkler 2006, S. 134)

Schilling benennt die objektiven Gegebenheiten als äußere Situation, die Kommunikation sowie die Wahrnehmung der Interaktionspartnerinnen stellen die subjektiven Merkmale dar und beziehen sich auf die innere Situation (vgl. 1995, S. 40). Die Kommunikation zwischen zwei Interaktionspartnerinnen enthält einen Inhalts- und Beziehungsaspekt (vgl. Watzlawick et al. 2000, S. 53) und kann die Situation unter Verwendung bestimmter kommunikativer Codes (vgl. Oevermann 1970) und je nach vorliegender Intention der Kommunikanden (vgl. Mollenhauer a.a.O. S. 111, 116f.) bedeutungsvoll strukturieren. Deutlich wird hier, dass die miteinander kommunizierenden Individuen durch ihre Zusammenkunft und die daraus bestehende Interaktionsstruktur den Rahmen selbst bilden und sich diesem nun objektiven Rahmen der Situation anpassen. Zu den strukturellen Merkmalen zählt Kaiser (vgl. 1985, S. 33):

- die Rollenstruktur,
- bestehende Handlungsmuster,
- den Situationszweck
- sowie die räumliche und materiale Ausstattung (ebd.).

Tritt beispielsweise die Erzieherin der Situation in einer Kindergruppe hinzu, ist der objektive Rahmen festgelegt, der von der Erzieherin zunächst erfasst werden muss. Die Sammlung und Selektion von Informationen, ein entworfenes Handlungskonzept und dessen Durchführung sowie die Bewertung des wahrgenommenen Geschehens sind anthropologisch begründete Handlungsschritte, die im Rahmen dieser Ordnung vollzogen werden, um in der Situation entsprechend handelnd tätig werden zu können (vgl. anthropologisches Orientierungsmodell bei Schilling 1995, S. 199ff.; 2000, S. 251f.). Die menschliche Kommunikation wird dabei zum unverzichtbaren Instrument, um die Situation dialogisch gestalten zu können. Diese wird dabei von fünf wesentlichen Grundsätzen geleitet und beinhaltet (vgl. Watzlawick et al. 2000, S. 50ff.):

- die Unmöglichkeit, nicht zu kommunizieren
- einen Inhalts- und Beziehungsaspekt
- die Interpunktion von Ereignisfolgen
- eine digitale und analoge Form
- symmetrische und komplementäre Interaktionen (ebd.)

Der Großteil der Kommunikation ist für Krämer (vgl. 2008, S. 10) nicht dialogisch und kann dort, wo keine unmittelbare Interaktion gegeben ist, mittels technischer Übertragung gut unterstützt werden.

Die Kommunikation kann dabei in zwei gegenläufige Formen unterteilt werden. Krämer (vgl. 2008, S. 13ff.) bezieht sich auf das technische Übertragungsmodell als asymmetrischer Vorgang zwischen räumlich entfernten Kommunikanden. Dieses beinhaltet die Absicht, eine Nachricht möglichst störungsfrei von der Senderin an die Empfängerin zu übermitteln. Das personale Verständigungsmodell als ein symmetrischer und reziproker Vorgang verläuft dagegen mit dem Ziel, trotz bestehender Individualität der sozialen Interaktionspartnerinnen, Gemeinschaft zu erzeugen.

Der kommunikative Dialog zwischen Erzieherin und Kind ist ein unterstützendes Medium, wenn es um die gemeinsame Gestaltung der Situation geht. Dieser gemeinsame Dialog hilft dabei, Kinder nicht nur in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, sondern sie aktiv daran zu beteiligen. Partizipation drückt sich aus durch das Äußern eigener Wünsche, die Dekonstruktion fremder Vorschläge, das Aushandeln von Kompromissen sowie die kritische Reflexion einer vollzogenen Handlung und die daraus gewonnenen Erkenntnisse für die Entwicklung von neuen Strategien (vgl. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2011, S. 106f.).

Im Raum steht nun die von Mollenhauer der Pädagogin zugeschriebene Kompetenz, Situationen gestalten zu können (vgl. 1982, S. 115).

Übertragen auf die konkrete Praxis des Arbeitsfeldes Kindertagesbetreuung könnte man theoretisch annehmen, dass es der Pädagogin vorwiegend gelingt, eine anregungsreiche Umgebung vorzubereiten, in der das Lernen für Kinder ermöglicht wird.

In Bezug auf die unterstellte gestalterische Wirkungsabsicht stellt sich die Frage nach den Grenzen des kommunikativen Dialogs. Es stellt sich die Frage, wo das Kind möglicherweise als hemmender Faktor bei der Gestaltung der Situation wahrgenommen und von Seiten der Erzieherin eine Verbindung zum Kind hergestellt wird, deren Form Parallelen zum technischen Übertragungsmodell aufweist?

Gemeint ist hiermit zunächst die übermittelte Botschaft, die bei der Adressatin ohne Störungen aufgenommen werden kann. Eine verbale Bezugnahme auf das Gesagte wird allerdings von vornherein ausgeschaltet, bedingt dadurch, dass die Botschaft einer Anweisung gleicht. Die Empfängerin ist zwar physisch anwesend, kann aber zur Senderin keine Verbindung herstellen, da die Kommunikation mit der Intention der Asymmetrie geführt wurde. Distanz und Differenz, die durch den Dialog überwunden werden sollen (vgl. Krämer 2008, S. 14f.), können im Vorfeld als situationsbeeinflussende Wirkfaktoren genutzt werden.

Anders ausgedrückt stellt sich die Frage, wann ist es für den Prozess sinnvoll ist, Botschaften zu senden, deren Inhalte nicht mehr von den Kindern hinterfragt werden sollen, um den strukturellen Rahmen der Situation abzusichern, um damit die von der Erzieherin im Vorfeld antizipierte Dynamik nicht zu stören und damit Möglichkeiten zu eröffnen das in der Situation enthaltene Potential freisetzen zu können?

Im Blick auf das von Schulz von Thun entwickelte Kommunikationsquadrat (vgl. 2001, S. 13f.) wird ersichtlich, dass die verbale und die durch non-verbale Gesten gestützte Kommunikation der Senderin von der Empfängerin stets interpretiert wird. Die Senderin hat die Möglichkeit, einer Nachricht auf vier unterschiedliche Arten Ausdruck zu verleihen.

Die verbale durch Zeichen vermittelte Botschaft enthält:

- einen Sachaspekt
- einen Beziehungsaspekt
- einen Selbstoffenbarungsaspekt
- einen Appell (ebd.)

Die Mitteilung kann von ihrer Empfängerin auf diesen vier Ebenen wahrgenommen werden. Die Schwierigkeit besteht darin, dass sie sich prinzipiell aussuchen kann, welchen Aspekt sie verstärkt wahrnehmen möchte. Je größer die Differenz zwischen Senderin und Empfängerin, desto schwieriger ist die Gestaltung des Dialogs (vgl. Schulz von Thun 2001, S. 44f.).

Ein Feedback kann hier zur Verbesserung der Kommunikation zwischen den Interaktionspartnerinnen beitragen. Ein Feedback ist dann besonders konstruktiv, wenn es den Sachverhalt aus der subjektiven Perspektive konkret und wertschätzend darstellt (Stangl-Taller 2012).

Geleitet von der Frage Krämers, ob die Kommunikation als technische Übertragung auch kreative Impulse freisetzen kann (vgl. 2008, S. 11), soll in diesem Text ein wenig weiter darüber nachgedacht werden.

Vorgestellt wurden bisher Kommunikationstechniken, die den reziproken Austausch zwischen zwei Interaktionspartnerinnen begünstigen können und die, angewendet auf das pädagogische Arbeitsfeld der Kindertagesbetreuung, durchaus als Grundlage für das Initiieren von partizipatorischen Prozessen genutzt werden sollte. Eine Kommunikation, die primär auf die Übertragung von „uninterpretierten Entitäten“ (Krämer a.a.O. S. 14) ausgerichtet ist, scheint für die Gestaltung konstruktiver Beziehungen weniger geeignet zu sein.

Die Intention der Senderin, mit der sie den Sprechakt ausführt und von dem sie sich erhofft, den Zweck, auf den die Situation angelegt ist, deutlich zu machen, wirkt hier als wesentliche Einflussgröße und kann als Dialog oder Übertragung umgesetzt werden. Hierbei sollte ein ver-

antwortungsvoller Umgang mit den entwickelten Lernzielen, die sich effektiv in die Situation integrieren lassen, im Vordergrund stehen. Beim Einsatz von Lernmitteln sollte die Erzieherin daher den unterschiedlichen Sprachstand von Kindern und deren Vielfalt in der Art, ihren Gefühlen Ausdruck zu verleihen, berücksichtigen. Die Möglichkeit, eine Botschaft mitteilen zu können, ohne sich dabei durch den unmittelbaren verbalen und non-verbalen Einfluss einer anderen Person gestört zu fühlen, sollten in der pädagogischen Praxis zur Diskussion gestellt werden (z. B. Einsatz eines Kummerkastens, Sammlung von Ideen, Meinungen auf einem Wandplakat, das von den Kindern beliebig beschriftet werden kann). Die face-to-face Kommunikation (vgl. Giesecke 2003, S. 47), also die Wirkung und Rückwirkung der wechselseitigen Botschaften, ist bestimmend für pädagogische Situationen. Daher wirkt die zeitverzögerte Rückmeldung auf eine übertragene Botschaft als Widerspruch zu den bereits genannten Merkmalen derselben. Giesecke vertritt hierzu die Ansicht:

„Die Mehrdimensionalität und Widersprüchlichkeit des Handelns in sogenannten pädagogischen Situationen ist gerade eine der wichtigsten Bedingungen für die Möglichkeit von Bildung und Lernen. Eine ausschließlich pädagogische Situation wäre eine totale Situation, (...). Es geht also an der Sache vorbei, wenn man die Ausschließlichkeit pädagogischer Intentionen und Handlungen in pädagogischen Situationen beansprucht. Es gibt in diesem Sinne keine pädagogischen Situationen, es gibt nur Situationen, in denen pädagogisches Handeln möglich ist“ (2003, S. 32).

Da pädagogisch gestaltete Situationen (Lernsituationen) einmalig und nicht wiederholbar sind (vgl. Giesecke, a.a.O. S. 48), beinhalten sie für das pädagogische Arbeitsfeld Möglichkeiten und Gefahren gleichermaßen. Die aktive Gestaltung einer neuen Handlungssituation birgt bei der Pädagogin die Hoffnung, ihr Handeln auch jeweils angemessen und individuell auf das Kind abzustimmen. Die Handlungsabsicht tritt der gegebenen Situation hinzu und entfaltet nach Möglichkeit in ihr das vorhandene Potential. Übertragen auf die alltägliche Erziehungspraxis bedeutet dies die Wandlung einer Standardsituation, die durch deren pädagogische Interpretation, Anwendung geltender Regeln, Bewusstheit der sozialen und kulturellen Rahmung und deren Thematisierung zur pädagogischen Praxis generiert (vgl. Winkler 2006, S. 167). Die Einmaligkeit einer Situation wird aber dort zum negativen Handlungsraum, wo pädagogisches Handeln einem Regelwerk von Repres-

salien und Unterdrückung gleicht, und dennoch, etikettiert als wohlge-meinte Erziehungspraxis, Ansehen genießt (vgl. Winkler 2006, S. 162). Die Gestaltung einer Situation wird entscheidend von der Wahrneh-mung der in ihr wirken wollenden Person und ihrer Fähigkeit beein-flusst, Sinneseindrücke zu verarbeiten und diese handlungsleitend und effektiv einzusetzen.

Nach Fischer (1998, S. 64)

„wird Wahrnehmung als höherer psychischer Prozess und als komplizierte reflektorische Tätigkeit gesehen, mit deren Hilfe die Widerspiegelung der Realität erfolgt. Dabei erfolgt der Abbildungsprozess nicht mechanisch, als passives Fotografieren bzw. als Spiegelung des Gegebenen, sondern als aktiver Tätigkeits- und Aneignungsprozess der Realität“ (ebd.).

Zusammenfassend unterscheidet er zwei Arten sinnlicher Tätigkeit:

„... und zwar zwischen einem Akt der Diskrimination formaler bzw. figura-ler äußerer Reize bzw. Reizgebilde und dem Vorgang einer sinngebenden Verarbeitung derselben, der Zuweisung von Bedeutungen“ (Fischer 1998, S. 129).

Holzkamp (1976) bezeichnet die Entwicklung der Wahrnehmung als Prozess der individuellen Aneignung und Auseinandersetzung von Gegenstandsbedeutungen.

Durch folgenden Wechselwirkungsprozess entwickeln sich nach Holz-kamp (im folgenden Text zit. n. Fischer 1998, S. 124) beim Kinde all-mählich funktionale Systeme oder Möglichkeiten, die er als

„dispositionelle Voraussetzungen für die immer adäquatere Wahrnehmung von gegenständlichen Bedeutungen und für den immer sachgemäßerem Um-gang mit den Menschen geschaffenen Dingen als Bedeutungsträgern“ (1976, S. 191)

bezeichnet.

Die Wechselbeziehung zeigt sich an der engen Beziehung zwischen der Ausbildung motorischer Tätigkeit und bedeutungsbezogenem Wahr-nehmungslernen beim Kind.

„In dem Maße, wie das Kind lernt, die Form seiner motorischen Tätigkeit der objektiven Logik des Gegenstandes anzumessen, dessen objektiven Ge-brauchswertbestimmungen in der Tätigkeit adäquat Rechnung zu tragen, erfasst es auch in der Wahrnehmung die gegenständliche Bedeutungshaftig-

keit des Gegenstandes als orientierungsrelevanten Aspekt der jeweiligen Besonderheiten der Gebrauchswert-Vergegenständlichungen. Umgekehrt befördert ein wachsender Grad der Adäquanz der wahrnehmenden Erfassung gegenständlicher Bedeutungsmomente auch die Annäherung der motorischen Tätigkeit an das gegenständliche Niveau der sachlogischen Adäquanz der Tätigkeitsvollzüge“ (Holzkamp 1976, S. 191).

Als weitere Kennzeichen für den Aneignungsvollzug bilden sich die Wahrnehmung von Symbolbedeutungen sowie die Tatsache heraus, dass die Erwachsene von Anfang an in diesen Prozess mit einbezogen ist (vgl. Holzkamp 1976, S. 193, 195).

In Bezug auf die Aussage Mollenhauers (vgl. 1982, S. 115), die Beurteilung einer Situation sei für die Pädagogin schwieriger als deren Gestaltung, soll im Folgenden der Blick auf die Beschreibung von möglichen Beobachtungsfehlern in der sozialen Wahrnehmung gerichtet werden. Dies verdeutlicht die Komplexität der Wahrnehmungsfähigkeit, die aber auch gleichzeitig die Anforderungsleistung der wahrnehmenden Pädagogin spiegeln soll. Die soziale Wahrnehmung und Personenwahrnehmung nutzt die Beobachtende, um ein ganzheitliches Bild von der anderen Person entwickeln zu können. Im Lauf des Prozesses vervollkommnet sich der gebildete Eindruck durch zusätzlich vorgenommene Aktualisierungen und Zuschreibungen der Beobachtenden. Um diese subjektive Wahrnehmung vor sich selbst zu begründen, werden aus den beobachteten Anzeichen Ableitungen für bestimmte Verhaltensbereitschaften interpretiert (vgl. Martin, Wawrinowski 2014, S. 100).

Einschränkungen bei der subjektiven Wahrnehmung zeigen sich auch durch (vgl. Kocs 2001, S. 47ff.):

Interpretationsfehler

Personen werden aufgrund einzelner Situationsbeobachtungen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben sowie Rückschlüsse zur Ursache des Verhaltens gezogen. Die beobachtende Person schreibt der anderen Person Eigenschaften zu, die sie an sich selbst ablehnt oder nicht realisieren will. Eigene Fehler werden somit auf andere projiziert.

Halo-Effekt

Die Beurteilung einer bestimmten Persönlichkeitseigenschaft wird beeinflusst durch den Gesamteindruck oder einer besonderen hervorstechenden Eigenschaft.

Soziale Stereotype

Die beobachtende Person ordnet eine andere Person einem sozialen Stereotyp zu, und meint die dazugehörenden Eigenschaften ebenfalls bei ihr wahrzunehmen.

Primacy-Effekt

Der erste Eindruck, der bei einem Zusammentreffen zweier Menschen entsteht und aufgrund dessen sich das Bild einer Person sehr stark nach diesem ersten Eindruck richtet, wird Primacy-Effekt genannt.

Pygmalion-Effekt

Die beobachtende Person entwickelt aufgrund ihrer Wahrnehmung der anderen Person eine bestimmte Erwartungshaltung. Das Verhalten der beobachtenden Person wird nun infolge ihrer Erwartung in eine bestimmte Richtung gelenkt (vgl. ebd.).

Fehler der Milde oder Großzügigkeit

Die Fehlerquelle entsteht hier durch eine zu positive Beurteilung des zu Beobachtenden (vgl. Faßnacht 1995, S. 220f.).

Der Schwierigkeit, eine offene Situation beurteilen zu müssen, kann im Vorfeld durch den Einsatz eines durchdachten Konzeptes begegnet werden.

In diesem Zusammenhang gilt es fördernde wie störende Faktoren zu berücksichtigen, die das Lernen nachhaltig beeinflussen können.

„Ziel eines Pädagogen [einer Pädagogin, Anmerk. d. Verf.] ist es, solche Situationen zu schaffen, die viele Anreize mit Aufforderungscharakter enthal-

ten, so dass sie zur Auseinandersetzung mit ihnen, zum Handeln herausfordern“ (Schilling 1995, S. 41).

Die Analyse der Lehr-Lernsituation ist dabei für Schilling ein geeignetes Instrumentarium, um die pädagogische Situation in ihrer Vielfalt wahrnehmen und effektiv mit den zur Verfügung stehenden personellen, zeitlichen und materialen Ressourcen gestalten zu können.

Sie bezieht sich auf sechs didaktische Elemente (vgl. 1995, S. 57f.):

1. Lernen:
Angestrebt ist ein Kompetenzzuwachs, eine klare Vermittlung von Informationen soll zu einem nachhaltigen Lerneffekt und zu selbstständigen Handlungen anregen
2. Prozess:
Einplanen des zeitlichen Faktors. Festlegen von kurzfristigen, mittelfristigen und langfristigen Zielen. Einplanen von Beobachtungen und Wiederholungen.
3. Gefälle:
Einbezug der Teilnehmenden durch Partizipation in Form von auswertenden Gesprächen.
4. Verhältnis:
Ausdruck von Nähe und Distanz, Umgang mit demokratisch-partnerschaftlichen Leitungsstil, beinhaltet empathisches und wertschätzendes Klima, soll Motivation anregen
5. Beziehungen:
Beziehungsaspekt steht vor dem Inhaltsaspekt. Umgang sollte partnerschaftlich sein, gegenseitige Akzeptanz, Schätzen der beruflichen Kompetenz, offener und konstruktiver kommunikativer Austausch
6. Situation:
Unterscheidung zwischen innerer und äußerer Situation, Einteilen der Situation in eine Anfangsphase/Einstiegsphase, Hauptphase, Abschlussphase mit unterschiedlicher zeitlicher Länge (vgl. ebd.)

Die Offenheit der Situation wird einerseits durch ihre Eingrenzung kalkulierbar und ermöglicht andererseits systematisches Lernen (vgl. Giesecke 2003, S. 49). Doch

„jede pädagogische Situation übersteigt sich selbst. So wie sie offen beginnt, hat sie doch auch einen offenen Ausgang: Was die Zöglinge mit der Welt

und mit sich selbst im Aneignungsprozess machen, kann niemals festgelegt werden“ (Winkler 2006, S. 156).

Die Gestaltung der pädagogischen Situation birgt also für die Erzieherin Möglichkeiten, dem Kind Lernanreize zu schaffen, an denen es eine aneignende Tätigkeit vollziehen und über die kritische Auseinandersetzung eigene Perspektiven entwickeln kann.

Trotz der offenen Struktur einer Situation ist die Gestaltbarkeit derselben und die sich in ihr entwickelnde Dynamik von verschiedenen Variablen, personalen Merkmalen sowie der Konsistenz zwischen Erziehungseinstellung und Erziehungsverhalten abhängig (vgl. Siegmund, Fisch 1985).

In der durchgeführten Untersuchung von Siegmund und Fisch (vgl. 1985) beziehen sich die Situationsvariablen auf Gruppengröße, Geschlecht, Alter der Kinder und deren Verhalten in der Gruppe. Die personalen Merkmale beziehen sich auf Lebensalter der Erzieherin, Zeit der praktischen Erfahrung im Umgang mit Kindern und Dauer ihrer Tätigkeit im derzeitigen Arbeitsfeld. Das Ergebnis zeigte, dass eine Korrelation zwischen Einstellung und Erziehungsverhalten bei Erzieherinnen nur im direkten Bezug zur bestehenden Situation zu denken ist. Im Hinblick auf die Angemessenheit einer erzieherischen Handlung im Rahmen besonderer Beanspruchung, ist das Lösen von Leitvorstellungen zugunsten einer flexibleren Handlungsweise sinnvoller (vgl. Siegmund, Fisch a.a.O. S. 144, S. 150).

Eine bestehende Diskrepanz zwischen subjektivem Erziehungsverständnis und Erziehungszielen, konnte von Ulich (vgl. 1989) in einer Befragung von Erzieherinnen ermittelt werden. Widersprüche in den Aussagen wurden besonders deutlich aufgrund äußerer Umwelteinflüsse, die für Erzieherinnen so bedeutend sind, dass sie diesen Einflüssen nur ein präskriptiv-passivistisches Erziehungskonzept entgegensetzen können.

Es bleibt allerdings aus der Sicht Ulichs unklar, ob diese Widersprüchlichkeit bewusst erfahren oder aktiv betrieben wird (vgl. 1989, S. 59). Blanke sieht hier Grenzen innerhalb des erzieherischen Handelns, da dessen Sinn und handlungsleitendes Interesse den Akteuren nicht bewusst ist (vgl. Blanke 1987, S. 11, S. 22). Spricht man dieser Diffusität oder Unklarheit des eigenen Handelns jegliche sinnesgeleitete Konstruktion ab, stellt sich die Frage, wie effektiv ‚Handeln‘ im sozialen

Raum noch gestaltet werden kann. Giddens (vgl. hier Kießling 1988, S. 289) führt das praktische Vermögen des beteiligten Subjekts an, das aktiv Veränderungen in der objektiven Welt bewirkt. Diese Handlungen implizieren aus seiner Sicht nicht notwendigerweise eine logische Intention, sondern werden mitunter von den Menschen ohne erkennbare Struktur produziert (ebd.).

Soziale Strukturen, die eine Situation rahmen und Handeln beschränken können, werden in der Theorie der Strukturierung (vgl. Giddens 1988) nur dann wirklich, wenn die Handlungen der agierenden Subjekte praktisch gegeneinander geltend gemacht werden. Strukturen sind keine abstrakten Muster, sondern in das Handeln eingebettet (vgl. Kießling 1988, S. 290).

„Damit erscheint Struktur – in der Gestalt struktureller Elemente oder Momente sozialer Systeme, die eben diesen Systemen Form geben oder für deren Ordnung bürgen – als Bedingung so gut wie Resultat des Handelns selbst. In der Produktion ihres Handelns beziehen sich die Subjekte integral auf die strukturellen Bedingungen sozialer Systeme, die in der Form alltagsweltlicher Wissensbestände ihr Handeln orientieren bzw. als materielle Ressourcen die sachliche Basis hierfür bereitstellen; und ebenso sehr werden in diesem Handeln dessen strukturelle Bedingungen selbst reproduziert. Struktur wird so kontiniert, soziale Ordnung über die Zeit hinweg als System strukturierter sozialer Praktiken stabilisiert“ (ebd.).

Auch Winkler (vgl. 2006, S. 120) schreibt den in der pädagogischen Praxis agierenden Akteuren eine aktive Rolle bei der Realisierung deren Objektivität zu.

„Alle pädagogische Praxis verwirklicht ihre Objektivität aber nur durch die Aktionen der Handelnden selbst“ (ebd.).

Das Handeln der Erzieherin bezieht sich zeitlich auf den vorliegenden Sachverhalt, der von ihr unmittelbar in der bestehenden Situation entschlüsselt werden muss. Das Handlungsergebnis, bzw. eine Handlungsstruktur selbst kann hingegen über mehrere Jahre neue Situationen im gegebenen Setting und damit die Lebensgeschichte eines Subjektes nachhaltig beeinflussen (vgl. Winkler 2006, S. 126).

Nun stellt sich die Frage, ob in diesem Zusammenhang die Einmaligkeit einer Situation und deren Unwiederholbarkeit zu einer fördernden Erziehungseinstellung in der pädagogischen Praxis beitragen kann. Es wäre außerdem zu klären, inwieweit den pädagogisch Handelnden die

beeinflussende Wirkung des zeitlichen Faktors innerhalb des Prozesses bewusst ist. Gerade in der pädagogischen Praxis wird die Situation oft auf deren Bewältigung eingeschätzt, ein Handlungsplan entworfen und konkret umgesetzt.

1.4.1 Relevanz der pädagogischen Handlungsstruktur

In diesem Kapitelunterabschnitt soll die pädagogische Handlungsstruktur näher beleuchtet und in Beziehung zur pädagogischen Handlungsplanung von Erzieherinnen im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung gesetzt werden.

Der strukturelle Handlungsplan, der für die Gestaltung einer pädagogischen Situation von der Erzieherin entworfen wird, soll hierbei berücksichtigt werden. Hörster (vgl. 2000, S. 36) trifft eine Unterscheidung zwischen der pädagogischen Handlung und dem pädagogischen Handeln. Die Handlung wird dabei als antizipatorisches Vorgehen und sinngebend verstanden, während sich das pädagogische Handeln auf die konkrete Handlungsdurchführung bezieht. In der weiteren Ausführung macht Förster in seinem Beitrag deutlich, dass der Handlungsentwurf der pädagogischen Absicht eine Bedeutung verleiht, dieses Bestreben aber kein Erfolg versprechendes Handlungsergebnis garantiert.

Die pädagogische Handlung erfolgt nach Giesecke (vgl. 2003, S. 59) innerhalb eines zeitlichen Prozesses und verfügt über eine innere Struktur.

Folgende fünf Dimensionen werden von ihm benannt:

1. Zielsetzung
2. Diagnose der Situation
3. Antizipation
4. Prüfung des Ergebnisses
5. Korrektur des Lernprozesses (ebd.)

Diese Struktur bildet eine Richtschnur, um eine Handlung hinsichtlich ihres Verlaufes und ihres Resultates besser gestalten zu können.

Alle benannten Dimensionen bergen aber aufgrund des interpretativen Vorgehens, das von der Akteurin geleistet werden muss, einen Un-

sicherheitsfaktor, da es hier durchaus zu Fehleinschätzungen kommen kann (vgl. Giesecke a.a.O. S. 72).

Im Gegensatz zum Strukturentwurf Gieseckes enthält die Auflistung der verschiedenen Handlungsphasen bei Nieke (vgl. 2002, S. 22) die zusätzliche Komponente der konkreten Handlungsdurchführung.

Bestimmung der Phasen:

1. Bestimmung des Ziels
2. Diagnose der Handlungssituation
3. Festlegung eines Handlungsplans, durch virtuelles Durchspielen mehrere Alternativen und begründete Entscheidung für eine von ihnen
4. Aktion, Tun, Durchführung der Handlung durch Aktualisierung eingeübter Handlungsmuster
5. Evaluation, Überprüfung des Handlungserfolgs (ebd.)

Die konkrete Handlung strukturiert sich im Weiteren in drei grundlegende Modalitäten:

1. Direkte Interaktion
2. Vermittlung von Inhalten
3. Handeln in Organisationen (ebd.)

Sie kann eingeübte Handlungsmuster enthalten, die in dieser Phase durch die Handelnde aktualisiert werden können (vgl. Nieke 2002, S. 23f.).

Das Auftreten eines Musters wird von Giesecke keiner bestimmten Phase zugeordnet. In der vorliegenden Struktur sind diese, besonders dann, wenn sie einen sicheren Handlungsverlauf gewährleisten sollen, in der Phase des Antizipierens zu verorten (vgl. 2003, S. 73).

Der Begriff ‚Handlungsmuster‘ wird von Kaiser (vgl. 1985, S. 33) wörtlich verwendet und von ihm als Handlungsablauf verstanden, dessen regelmäßiger Verlauf zur Handlungsroutine beitragen kann.

Handlungsmuster

„haben aufgrund ihres hohen Voraussagewertes für Handlungsabläufe Entlastungs- und Stabilisierungsfunktion“ (ebd.).

Zum anderen hebt er in enger Anlehnung an Schütz (vgl. 1974, S. 80) das antizipatorische Vermögen der Handelnden hervor, die sich in die künftige Situation versetzt und sich vorstellt

„wie er [sie, Anmerk. d. Verf.] in der Situation gehandelt haben wird“ (ebd.).

Aus der Sicht Mollenhauers leistet dieses Hineindenken in die bevorstehende Situation einen wichtigen Beitrag zur Stabilität des bevorstehenden Handlungsverlaufs (vgl. 1982, S. 17).

Unter Berücksichtigung der gestaltenden Absicht, stellt sich die Frage, welche Effekte das antizipierende Vorgehen der Erzieherin beim Planungsentwurf auf den künftigen Handlungsverlauf erzeugen kann. Die Antizipation als Vorwegnahme des Verlaufs einer künftigen Handlung kann möglicherweise zur Entstehung eines Handlungsmusters beitragen, wenn die handlungsentwerfende Akteurin sich gedanklich hinsichtlich eines strukturellen Vorgehens festlegt. Könnte dieser im Vorfeld durchdachte Entwurf den geplanten Verlauf aus Sicht der Planenden maßgebend günstig beeinflussen, wird die Akteurin nun möglicherweise weiterhin auf bewährte Muster zurückgreifen, um möglichst sichere Vorannahmen treffen zu können.

Handlungsmuster entstehen aus der Sicht Gieseckes (vgl. 2003, S. 72 ff.) dort, wo Unsicherheiten in Bezug auf den Handlungsverlauf einschließlich des Ergebnisses minimiert werden sollen. Muster erweisen sich dann als eine Art rezeptives Vorgehen, als „Regel Set“ (a.a.O. S. 73).

Als problematisch erweisen sich diese ‚Handlungsstützen‘ dann, wenn ohne Rücksichtnahme auf die vorliegende pädagogische Situation nicht mehr der Versuch einer Entschlüsselung vorgenommen und die bedarfsgerechte Handlung ihr nicht angepasst werden, sondern erprobte Muster ggf. unreflektiert in der Situation zur Geltung kommen (vgl. ebd.).

Ein Muster kann demnach im Rahmen der künftigen Handlungsplanung thematisch jeweils neue Inhalte und Ziele aufweisen, der strukturelle Handlungsverlauf selbst wird aber von einem bereits erprobten methodischen Vorgehen beeinflusst. Nach Kickbusch (vgl. 1992, S. 26) ist das menschliche Subjekt in der Lage, die eigene Situation zu reflektieren und bestimmte Mittel und Methoden zur Erreichung seiner Ziele einzusetzen. Durch die Fähigkeit zur Reflexion können ebenfalls die Folgen des Handelns von ihm eingeschätzt werden, in dem Wissen,

einen Beitrag zur kontextuellen Veränderung seiner Handlungsbedingungen geleistet zu haben.

In der pädagogischen Praxis ist die strukturierte und planmäßige Vornahme der Gestaltung einer Situation unabdingbar. Die künftig Handelnde sollte möglichst alle relevanten und Einfluss nehmenden Komponenten mit einkalkulieren. Ein der Situation angemessenes Resultat kann die Handelnde möglicherweise nur dann erzielen, wenn evtl. auftretende Kommunikationsstörungen ebenso eingeplant werden, wie die Grenzen der eigenen Belastbarkeit.

Die Beschreibungen des Begriffes bei Kaiser (vgl. a.a.O.) und Hörster (vgl. a.a.O.) erscheinen als theoretische Grundlage geeignet. Nun stellt sich weiterführend die Frage, ob Handlungsmuster auch unabhängig von der Unkenntnis der Handelnden in Bezug auf ihre Struktur bestehen und an Bedeutung gewinnen können.

Reinhard (vgl. 2011, S. 17f.) beschreibt in ihrem Aufsatz zur hypnotherapeutischen Arbeit mit Jugendlichen anhand eines Fallbeispiels den Handlungsausdruck zwischen Mutter und Tochter mit ADHS- Symptomatik und dessen Wirkung auf das interaktionelle Geschehen:

„Der Vergleich mit den elterlichen Bildern ergab, dass alle zwar ein ähnliches Außenleben aufgezeichnet hatten – vor allem die Zeichnungen von Mutter und Tochter glichen sich als Muster sehr – allerdings genau verschiedene Handlungen daraus ableiteten.

Während die Tochter förmlich beschlossen hatte, die Lösung aus diesem ‚Multilemma‘ in maximaler Unangepasstheit zu finden, versuchte die Mutter nach eigenen Angaben, es jedem recht zu machen und auf Eigenes zu verzichten. Allen zusammen gelang es anhand dieser einfachen ‚Intervention‘, die Symptomatik als ein interaktionelles Geschehen zu verstehen. Besonders der zuvor skeptische Vater war sehr beeindruckt und erkannte als Erster, dass es hier nicht um Schuld und Unschuld gehen könne – sondern nur darum, wie denn diese eingefahrenen, sich untereinander verstärkenden Muster am ehesten zu unterbrechen seien.“

Mit diesem Beispiel soll deutlich werden, dass Handlungsmuster durch die subjektive Bedeutung und Absicht der Interaktionspartnerinnen sowohl in der Phase des Antizipierens vorhanden sein, als auch Einfluss auf das situative Handeln durch die Verortung eines bestehenden Beziehungskontextes nehmen können.

1.4.2 Kompetenzprofil

Angehende Erzieherinnen, die im Elementar- und Primarbereich praktisch tätig werden wollen, müssen über eine Vielfalt an Kompetenzen verfügen.

Dazu gehört u. a. die Fähigkeit, Bildungsprozesse sowie die Interaktion mit und zwischen den Kindern zu gestalten, fachlich zu begründen und zu reflektieren. Der Kompetenzerwerb basiert dabei auf den reflektierten Erfahrungen, die innerhalb des bestehenden Kontextes und unter Einbezug der betreffenden Situation gewonnen werden konnten. Im Rahmen der Professionalisierung von zukünftigen Fachkräften stellt die Akademisierung von Erzieherinnen einen Weg dar, um den gestiegenen Anforderungen an fachkompetentes Handeln gerecht werden zu können.

Die Fachschulen, die mit etwa 400 Standorten flächendeckend vertreten sind, bieten als originärer Ausbildungsort ebenfalls den Vorteil einer guten Verzahnung von Theorie und Praxis (vgl. Meine Kita 2011, S. 5ff.).

Der Entwurf eines Kompetenzmodells unter der Leitung von Prof. Dr. mult. W. A. Fthenakis soll dazu beitragen, die Persönlichkeit und die Fachkompetenzen der Studierenden zu stärken, um sie somit für die Ausübung ihrer beruflichen Tätigkeit zu qualifizieren. Die Stärkung der Persönlichkeit und Berücksichtigung der eigenen Entwicklung nehmen dabei einen grundlegenden Bestandteil des Ausbildungsganges ein und bieten die Möglichkeit, parallel zur Auseinandersetzung und Integration von Fachwissen, die eigene Persönlichkeit weiter entwickeln zu können (vgl. a.a.O. S. 5).

Im nachfolgenden Text wird es darum gehen, verschiedene Kompetenzbereiche, die für den Erzieherinnenberuf relevant sind, zu beleuchten, um daraus Erkenntnisse zu den fachlichen Voraussetzungen, die Unterstützung bei den beruflichen Handlungsanforderungen bieten, ziehen zu können. Theoretische Definitionen, aber auch ein Zusammenschnitt aus der konkreten sozialpädagogischen Praxis, werden als Material zur Bearbeitung herangezogen. Die personale Kompetenz

und damit einhergehende personale Ressourcen werden im nächsten Kapitelabschnitt eingehender untersucht.

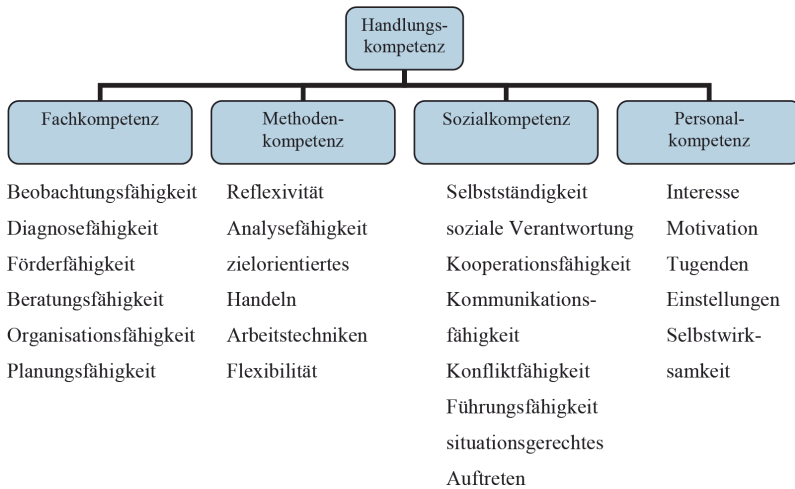


Abbildung 7: Kompetenzbereiche (Frey 2006)

Die Handlungskompetenz eines Menschen definiert sich aus der Sicht von Frey (2006) als

„Zeichen für Handlungsfähigkeit. Eine Person kann so tätig werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Normen und Regeln zu erreichen vermag. Wer Handlungskompetenz besitzt, kann reflexiv und vernünftig werden.“

Die Aufgabenstellung für eine Zusprennung von pädagogischer Kompetenz fasst Nieke (vgl. 2002, S. 16) allgemein zusammen durch die Fähigkeit einer Person, die Erziehungsaufgaben unter Einbezug des bestehenden Weltwissens und des Fachwissens der relevanten Disziplinen bewältigen zu können. Des Weiteren sollte eine klientenzentrierte Handlung auf der Basis einer speziellen Berufsethik entschieden und begründet werden.

Neben der Frage, welche Eigenschaften maßgebend die einzelnen Kompetenzbereiche inhaltlich bestimmen, ist die Bewertung von Kompetenz als Gütekriterium qualitativer Arbeit ebenfalls bedeutsam. Die Universitätsstadt Marburg setzt zur fachlichen Bewertung ihrer

Fachkräfte einen Beurteilungsbogen ein, der für das relevante Handlungsfeld und dem damit verbundenen Aufgabenbereich, hier speziell für die Kindertagesbetreuung, die einzelnen Kompetenzen erfassen und beurteilen soll (vgl. Entwurf des Beurteilungsbogens für pädagogische Fachkräfte der Universitätsstadt Marburg 2011). Die Einschätzung erfolgt durch eine Skala, deren Werte zwischen 80 und 120 angelegt sind. Die anzustrebende Maßstabsgröße ist dabei 100. Mit der Bewertung 100 wird ausgesagt, den Anforderungen des Arbeitsplatzes in vollem Umfang zu genügen.

Ähnlich wie es bereits die inhaltliche Übersicht zu den unterschiedlichen Kompetenzbereichen bei Frey (vgl. Abbildung 7) zeigt, befasst sich der Beurteilungsbogen mit der Auflistung von bereichsspezifischen Fähigkeiten. Dies mit dem Ziel, das allgemeine Leistungs-, Befähigungs- und Persönlichkeitsbild bewerten zu können. Die Beurteilung selbst erfolgt durch die Einschätzung der jeweils zuständigen Leiterin. Diese gewinnt ihre Erkenntnisse durch Gespräche mit der jeweiligen Mitarbeiterin, Hospitationen und Beobachtungen der pädagogischen Arbeit sowie der Wahrnehmung der fachlichen Beteiligung an Dienstbesprechungen und einrichtungsinternen Fortbildungen. Des Weiteren erfolgt ein gemeinsamer Austausch zur subjektiven Selbsteinschätzung der Betroffenen. Besonders bedeutsam sind hier die Analyse sowie die Reflexion der zum Einsatz gebrachten individuellen Handlungsstrategien in Bezug auf die aktuelle pädagogische Zielsetzung.

Die Kompetenzbereiche stellen sich inhaltlich wie folgt dar:

1. **Fachkompetenz** (Arbeitsgüte, Ausdrucksfähigkeit schriftlich, fachliche Kenntnisse, fachliche Anwendung, Arbeitsweise, Organisationsfähigkeit)

Diese Kompetenz umfasst Umfang und praktisches Umsetzen des Wissens und der Erfahrung sowie Grad der Fehlerfreiheit, Sorgfalt, Vollständigkeit, Termingerechtigkeit und Qualität der Leistung verbunden mit der Fähigkeit zu geordneter, planvoller, vorausschauender, eigenständiger, ergebnisorientierter und kostenbewusster Aufgabenerledigung.

2. **Auffassungsgabe/Urteilsfähigkeit**

Darunter ist die Fähigkeit zu verstehen, – auch neue – Sachverhalte und Zusammenhänge schnell und richtig zu erfassen, das Wesentli-

che herauszufinden, folgerichtig zu durchdenken sowie zeitnah zu einem begründeten Urteil zu kommen.

3. **Persönliche Kompetenz** (Entscheidungs- u. Verantwortungs-fähigkeit, Initiative, Durchsetzungsvermögen, Belastbarkeit)

Die persönliche Kompetenz zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, aus eigenem Antrieb zu handeln, neue Ideen und Lösungsmuster zu entwickeln, Entscheidungen zu treffen und durchzusetzen, Verantwortung zu übernehmen, Ausdauer und Energie bei der Aufgabenerledigung und Fähigkeit mit auftretenden Schwierigkeiten umzugehen.

4. **Kommunikative Kompetenz/ Kommunikationsverhalten** (Verhalten gegenüber Publikum/Dritten, Verhalten gegenüber Mitarbeiterinnen /Mitarbeitern, Verhandlungsgeschick, Ausdrucksfähigkeit mündlich)

Darunter fallen die Maximen Klarheit, Verständlichkeit, zugewandte, sachbezogene adressatengerechte Gesprächsführung.

5. **Zusammenarbeit/Teamfähigkeit**

Vor allem die Fähigkeit und Bereitschaft zu informieren, zu beraten und Erfahrungen auszutauschen, eigene Vorstellungen am Gesamtinteresse auszurichten, Problemlösungspotentiale zu nutzen, für ein konstruktives und angenehmes Teamklima zu sorgen, respektvollen Umgang zu pflegen und sich sachlich mit Kritik auseinander zu setzen ist in diesem Bereich von Bedeutung.

Nieke (vgl. 2002, S. 17ff.) konstatiert mit dem Entwurf seines Struktur-bildes zur Realisierung einer professionellen pädagogischen Kompe-tenz das Zusammenwirken der Komponenten:

- der Gesellschaftsanalyse
- einer Situationsdiagnose
- der Selbstreflexion
- des professionellen Handelns (ebd.)

Das professionelle Handeln wird von ihm als eigentliches Zentrum der pädagogischen Kompetenz bewertet, das von den weiteren o. a. Kom-ponenten eingerahmt wird. Aus seiner Sicht ist die Erarbeitung syste-matischer Handlungspläne erst dann gewährleistet, wenn das situativ zur Verfügung stehende Weltwissen sowie bestehende Handlungsmus-

ter durch professionelles Handeln, d. h. durch Einhaltung einer systematischen Handlungsstruktur, aktualisiert werden können (vgl. a.a.O. S. 22f.).

In Bezug auf das empirische Material der durchgeführten Befragung von Erzieherinnen in der Ausbildung, steht die Frage im Raum, welches Handlungswissen ihnen in verschiedenen Phasen des Handlungsverlaufes zur Verfügung steht und wann dieses gezielt von ihnen angewendet wird.

Professionelles Wissen wird von Dewe et al. (1992) gewertet als eigenständiger Bereich

„zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt“ (Dewe et al. 1992, S. 81).

Die in der Ausbildung vermittelten theoretischen Inhalte, aber auch die in der Praxis verwendete Fachliteratur bilden für die Erzieherin einen fachlichen Wissenshintergrund, der Unterstützung dabei bietet, das pädagogische Handeln fachlich zu begründen, vor dem Erfahrungen in der pädagogischen Praxis reflektiert und künftige Situationen gestaltet werden sollen.

Da die Erzieherinnen zum Zeitpunkt der Befragung über ein begrenztes Spektrum an Praxiserfahrungen verfügen, konnte ein praktisches Handlungswissen (und evtl. damit verbundene Entlastung durch entstandene Handlungsrouninen) noch nicht in ausreichendem Maße erworben werden.

Die Einschätzung künftiger Handlungsverläufe kann in dieser Phase der beruflichen Entwicklung zu einer wichtigen Grundlage und Entscheidungshilfe bei der Bewältigung einer konkreten Handlungssituation werden. Eine Reflexion und Übernahme dieses gesammelten Wissens in die tägliche soziale Praxis kann somit zur Generierung von entlastenden Handlungsrouninen beitragen.

Beim Erwerb von praxisrelevantem Handlungswissen sind die individuellen Erfahrungen und biografischen Erlebnisse der Erzieherin mit einzubeziehen, da diese einen entscheidenden Einfluss auf die Gefühlswelt und Denkstruktur, die Beziehungsvorstellungen und das Beziehungsverhalten und damit auf die unmittelbare Gestaltung der In-

teraktion mit der ihr anvertrauten Zielgruppe nehmen kann (vgl. Maier 2010, S. 7). Subjektive Sichtweisen zur pädagogischen Handlung, die dabei entstanden sind, müssen von ihr verarbeitet, reflektiert und im Rahmen ihrer fachlichen Qualifizierung hinterfragt werden. Außerdem muss sich die Erzieherin zugunsten eines objektiven Standpunkts von ihnen lösen.

Dieser zu leistende Transformationsprozess wird im Zitat Winklers deutlich:

„Häufig wissen sie zwar um Sachverhalte und Regeln schon aus Erfahrung, kennen die Objektivität der Wirklichkeit, sowie die in dieser auftretenden materialen und symbolischen Elemente. Strukturell aber sind sie doch auf einen Status verwiesen, nach welchem sie kaum klüger in der Welt sind. Sie müssen diese letztlich ebenfalls aneignen, genauer: sie haben diese angeeignet, müssen sie aber doch wiederum objektivieren und sich insofern von ihrer eigenen Erfahrung noch lösen“ (2006, S. 132).

1.4.3 Ressource Selbstreflexion

Im vorangehenden Kapitelunterabschnitt ist deutlich geworden, dass sich die pädagogische Handlungskompetenz einer Erzieherin aus mehreren Kompetenzbereichen zusammensetzt. Unter Einbezug der Situationsbedingungen und der Analyse der gegebenen soziokulturellen und individuellen-anthropogenen Voraussetzungen der Zielgruppe (vgl. Schilling 1995, S. 52ff.) stellt die Persönlichkeit der Erzieherin eine weitere wichtige Komponente für das pädagogische Handeln in der Erziehungspraxis dar.

Die angewandte Selbstreflexion der Erzieherin erweist sich dann als Ressource, wenn die in der Berufspraxis gewonnenen und reflektierten Erfahrungen zum ressourcenorientierten Handlungswissen generieren und sie eine gelingende Transformation und Integration von Wissensbeständen auf verschiedenen Ebenen sowie die Bildung des beruflichen Habitus unterstützt (vgl. Hamburger 2003, S. 205).

Ressourcen werden als positive personale, soziale und materielle Merkmale und/oder Eigenschaften definiert, die zur Bewältigung von Lebensaufgaben und Anforderungen beitragen und vom Subjekt genutzt werden (vgl. Schubert, Knecht 2012, S. 16).

Die Arbeiten verschiedener Autoren mit einbeziehend wird eine Einteilung des Begriffes Ressourcen von Schubert und Knecht vorgenommen, die sich zum einen auf die Person und zum anderen auf die Umwelt richtet, mit Verweis auf einen wechselseitigen Bezug im Rahmen von bestehenden Transaktionen und Interaktionen (vgl. 2012, S. 20–23). Die Klassifizierung der personalen Ressourcen wird um die Unterbereiche von physischen, psychischen, interaktionell psychischen und ökonomischen (Person) Ressourcen erweitert (vgl. a.a.O. S. 21f.).

Eine auf das Kind bezogene Ressourcenorientierung wird durch die Bereitschaft der Erzieherin deutlich, die dem Kind zur Verfügung stehenden positiven Fähigkeiten und Eigenschaften sowie dessen Bedürfnisse wahrzunehmen und wertschätzend in die gemeinsame Interaktion einzubinden (vgl. Willutzki 2008; Schubert, Knecht 2012, S. 21f.).

Eine aus der Sicht der Erzieherin auf sich selbst bezogene Ressourcenorientierung bedeutet, sich auch mit dem Erwerb und dem Einsatz der eigenen personalen Ressourcen auseinanderzusetzen. Zudem ist die Erzieherin beruflich mitunter an Arbeitsinhalte gebunden, die den Ansatz verfolgen die Ressourcen eines Kindes bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben zu erkennen und es dabei zu unterstützen, diese zu aktivieren (vgl. Schubert, Knecht 2012, S. 20).

Für die Erzieherin stellt sich somit die Frage, wie sie Beziehung und Interaktion mit den ihr anvertrauten Kindern gestalten will und welches Angebot sie der Zielgruppe unter Einsatz der ihr zur Verfügung stehenden Kompetenzen und persönlichen Ressourcen unterbreiten kann. Außerdem muss sie sich darüber im Klaren sein, welche Erwartungen sie an deren Mitwirkungsfähigkeit und Lernbereitschaft hegt (vgl. Giesecke 2003, S. 129f.). Die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft sowie die Kenntnis der eigenen Stärken und Fähigkeiten, aber auch der adäquate Umgang mit eigenen Grenzen nehmen bei der Gestaltung der pädagogischen Handlung und der Bewertung ihres Erfolges eine bedeutende Rolle ein (vgl. Giesecke 2003, S. 129; Münich 2010).

Zur Zielerreichung einer persönlichen oder externen Anforderungsbewältigung können auch Ressourcen der sozialen, gesellschaftlichen, technisch-physikalischen und biologischen Umwelt genutzt werden. Entscheidend ist dabei die Art des Zugangs und die konkrete Handha-

bung der angestrebten Hilfsmittel, die durch vorhandene Personalressourcen erleichtert werden kann (vgl. Schubert, Knecht 2012, S. 20–23).

Die Selbstreflexion der Erzieherin sollte auch da bewusst ansetzen, wo bisher keine Wirkungen der pädagogischen Arbeit vermutet und hinterfragt wurden.

Nachfolgend wurden jene Schwerpunkte aus dem personalen Bereich ausgewählt, deren Inhalte der Selbstreflexion zugänglich gemacht werden sollten, um sie im Prozess der sozialen Gestaltung der Situation mit dem Kind als positive Wirkfaktoren nutzen zu können. Es besteht die Annahme, dass die Selbstreflexion sowohl als personale Ressource von der Erzieherin genutzt, aber auch als Kompetenz fachlich erworben werden kann.

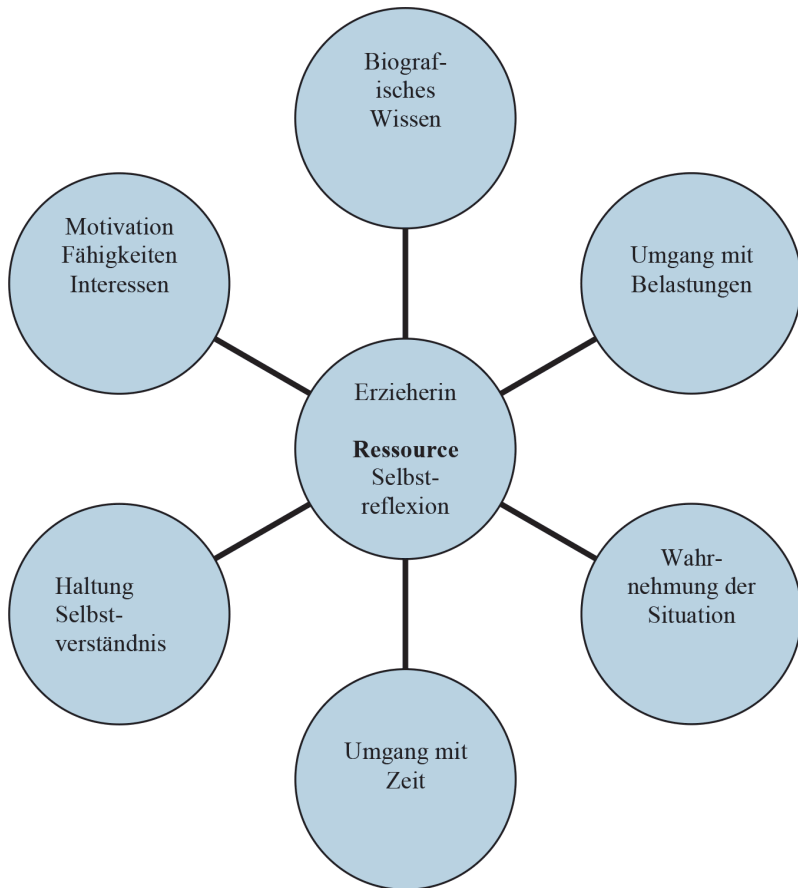


Abbildung 8: Ressource Selbstreflexion (eigene Darstellung)

Motivation

Die Berufsmotivation einer Erzieherin wirkt sich nicht nur auf den Zugang zum gewählten Arbeitsfeld aus, sondern kann mitunter Einfluss auf die Entwicklung der beruflichen Identität und Professionalität ausüben (vgl. Teschner 2004).

Die Befragung der angehenden Erzieherinnen ergab, dass sich die Berufsmotivation vor allem in der Absicht zeigt, durch die Zusammenar-

beit mit Menschen, insbesondere mit Kindern pädagogisch tätig werden zu wollen.

Weitere Motive von Berufspraktikantinnen zur Berufswahl beziehen sich auf:

- eine zielorientierte, verantwortungsvolle Handlungsabsicht
- ein Interesse am sozialen Arbeiten/Beruf
- den Erwerb von praktischem Handlungswissen im Bereich Pädagogik
- gesammelte Praxiserfahrungen

Die Motivation orientiert sich dabei nicht nur ausschließlich am gesammelten Praxiswissen, sondern auch an Ressourcen, die von der angehenden Fachkraft im zukünftigen Arbeitsfeld zur Verfügung gestellt werden müssen.

Wahrnehmung der Situation

Die wahrnehmende Beobachtung als Methode setzt an der bewussten Wahrnehmung und Bereitschaft der Erzieherin an, sich auf die kommende Interaktion mit dem Kind einzulassen. Diese Beobachtungsform kann spontan oder geplant durchgeführt werden und sich je nach Interpretationsanspruch der Erzieherin zu einem wahrnehmend-entdeckenden Beobachten entwickeln. Die Erzieherin wird dabei unterstützt, ihre Selbstwahrnehmung bei der Auswahl von gewählten Handlungsstrategien zu sensibilisieren. Da die Fachkraft die Beobachtungssituationen frei wählen kann, entsteht die Gefahr, eine Situation auszuwählen, die primär der eigenen subjektiven Erwartungshaltung entspricht (vgl. Martin, Wawrinowski 2014, S. 181ff.).

Eine zutreffende und reflektierte Selbstwahrnehmung sowie die Fähigkeit, die Kompetenzen anderer empathisch einzuschätzen, können den Prozess der sozialen Wahrnehmung und Interaktion beeinflussen (vgl. Martin, Wawrinowski 2014, S. 109).

Haltung

Die pädagogische Haltung der Erzieherin kann für das Kind und seine Persönlichkeitsentwicklung zu einer sehr prägenden Erfahrung wer-

den. Diese Erfahrung gestaltet sich dann als besonders nachhaltig, wenn die Erzieherin dem Kind gegenüber eine verständnisvolle und ermutigende Haltung einnimmt, die Freiraum bietet für eigenen Lernzuwachs, das Entdecken und Ausprobieren von eigenen Ideen, Strategien und Lösungen (vgl. Maier 2010, S. 7). Der Kommunikationsstil sollte dabei durch Kontinuität in den Absprachen geprägt sein, durch interessiertes Nachfragen erlebbar sein und sich deutlich in einer dem Kind zugewandten Körperhaltung zeigen (vgl. Münnich 2010, S. 10). Da die Erzieherin als enge Bezugsperson einen bedeutenden Einfluss auf das Kind ausübt, ist es wichtig, ihre eigenen Haltungen und Sichtweisen zu reflektieren, um bestehende Denk- und Handlungsmuster bewusster wahrnehmen und besser verstehen zu können (vgl. Maier 2010, S. 7). Erlebte negative Erfahrungen aus der eigenen Geschichte, die mit in ihre Haltungen einfließen können, sollten als Lernfeld für mögliche Veränderungen im Rahmen der eigenen Entwicklungsmöglichkeiten genutzt werden (vgl. Münnich 2010, S. 11). Die Selbstfürsorge der Erzieherin für ihr eigenes Wohlbefinden trägt entscheidend zur Stabilisierung des pädagogischen Alltags und der von ihr zu vermittelnden Kompetenzen bei (vgl. Thiersch 2001a, S. 6; Günther 2010, S. 15).

Umgang mit Zeit

Eine große Entlastung in der alltäglichen Arbeit kann durch einen planvollen, strukturierten und bewussten Umgang mit der Gestaltung der zur Verfügung stehenden Zeit hergestellt werden. Neben der Bestandsaufnahme, die eine gute Übersicht über die Vielzahl der täglich zu leistenden Anforderungen und Tätigkeiten ermöglicht, sollte die Erzieherin den eigenen individuellen Umgang mit der Zeit reflektieren. Unterstützung bei der Effektivierung einer persönlichen Zeitstruktur bietet einerseits das Wissen um die eigene Leistungsfähigkeit und andererseits die Kompetenz, Prioritäten bei der Erledigung von pädagogischen, organisatorischen und situativen Aufgaben zu setzen (vgl. Münnich 2011, S. 14ff.).

Hilfreich bei der Umsetzung einer besseren Zeitgestaltung ist dabei:

- Zeit für das Hier und Jetzt
- Zeit für Überlegung

- Zeit für Ziele
- Zeit für Planung
- Zeit im Team
- Zeit für sich selbst
- Zeit um ‚Ja‘ zu sagen
- Zeit bewusst wahrnehmen
- Zeit für Prioritäten (Münnich 2011, S. 17).

Die Erzieherin sollte sich bewusst darüber sein, dass sie durch eine kompetente Planung entscheidend zur Stabilisierung des bestehenden pädagogischen Lernprozesses beitragen kann, indem sie für geplante Lernangebote zeitlich langfristig angelegte Ziele und Perspektiven entwickelt und aufzeigt, aber auch Raum gibt, um das situative Vorgehen zu begründen (vgl. Schilling 1995, S. 29).

Bedenken sollte die Erzieherin dabei

„was sie [die angelegten Ziele, Anmerk. d. Verf.] u. U. langfristig bewirken, wie man sie mittelfristig stabilisieren und kurzfristig einteilen kann“ (ebd.).

Biografisches Wissen und Erinnern

Die eigene Biografie ist für die Erzieherin in Bezug auf ihr pädagogisches Handeln insofern bedeutend, als sie ein gesellschaftlich gewolltes und pädagogisch vielfach diskutiertes Erziehungsverständnis für das Kind entwickeln muss, das aber möglicherweise, bedingt durch die eigenen Sozialisationserfahrungen und Kindheitserinnerungen, von ihren eigenen Erfahrungen abweicht und nur unzureichend umgesetzt werden kann (vgl. Kobelt Neuhaus 2002, S. 20).

Die neue Sicht auf das Kind als Konstrukteur seiner eigenen Bildungsbiografie (vgl. Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium 2011) erfordert bei den Erzieherinnen einen Perspektivenwechsel, der aufgrund bestehender Denk- und Handlungsmuster, aber auch des Fehlens von Vorbildern und geeigneten Handlungsstrategien zu Irritationen führen kann. Nicht selten wird auf bewährte Verhaltensmuster zurückgegriffen, die sich in einem zuschreibenden und bewertenden Verhalten äußern können, um die mangelnde Sicherheit von Fachkräften in der Interaktion mit dem Kind zu überwinden und in

der Situation handlungsfähig zu bleiben (vgl. Kobelt Neuhaus 2002, S. 20f.).

Das reflektierende Zurückblicken, d. h. das szenische Erinnern an ähnliche Situationen kann als ein Ausgangspunkt dienen, um neue Handlungsstrategien erarbeiten zu können. Der Ansatz des biografischen Arbeitens und Erinnerns geht davon aus, dass Strukturen der persönlichen Vergangenheit im jeweils aktuellen Kontext anwesend sind. Die Entschlüsselung einer aktuell entstandenen, evtl. schwer zu gestalten Situation erfordert die Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, der Erinnerung an ggf. unangenehme Erfahrungen und die Frage nach handlungsleitenden Vorbildern (vgl. Kobelt Neuhaus 2002, S. 20ff.).

Die Methode des biografischen Verstehens kann die pädagogische Fachkraft dabei unterstützen, eingeübte Handlungsmuster aufzulösen (vgl. Kobelt Neuhaus 2002, S. 23; vgl. auch Musiol, Nobis 2002).

Umgang mit Belastungen

Bei der konkreten Handlungsdurchführung geht es für die pädagogische Fachkraft zum einen darum, die durch den beabsichtigten Handlungserfolg bestehende Arbeitsbelastung angemessen zu bewältigen, zum anderen stellt sich die Frage nach der individuell erlebten Beanspruchung und einer an den eigenen Ressourcen orientierten Handlungsweise (vgl. Stresskonzept nach Lazarus, Launier 1981).

Das individuelle Bewältigungsverhalten einer Person ist dabei in starkem Maße abhängig von deren Widerstandsfähigkeit (Resilienz) im Umgang mit schwierigen und beanspruchenden Lebensumständen und Ereignissen (vgl. Wustmann 2004, S. 46).

Als Resilienz fördernde Faktoren gelten nach Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse (vgl. 2011, S. 42):

- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- die Selbststeuerung
- die Selbstwirksamkeit (Selbstwirksamkeitserwartung)
- soziale Kompetenzen
- Umgang mit Stress
- Problemlösen (ebd.).

Das Bewältigungsverhalten von Personen („Coping“ vgl. Lazarus, Launier 1981) im Umgang mit belastenden Anforderungen und Situationen weist dabei zwei grundlegende Bewertungsvariablen auf. Von Bedeutung ist die Ereignisseinschätzung, die in Beziehung zu den zur Verfügung stehenden Ressourcen und Bewältigungsstrategien gesetzt wird (vgl. Wustmann 2004, S. 76f.).

„Die Ereignisseinschätzung bezieht sich dabei überwiegend auf Informationen aus der Umwelt, die Ressourceneinschätzung hingegen auf die Merkmale der Person (wie z. B. ihre Kompetenzen, Wertvorstellungen, Ziele, Überzeugungen) sowie auf die Verfügbarkeit sozialer Unterstützung. Die Stresssituation gewinnt somit ihre Bedeutung erst durch das Selbstbild des Individuums hinsichtlich seiner eigenen Handlungskompetenzen und Kontrollmöglichkeiten“ (Holtz 2000, zit. n. Wustmann 2004, S. 77).

Die Zielorientierung nimmt im Rahmen des Bewältigungsverhaltens ebenfalls eine bedeutende Funktion ein. Nach Lindenberger und Schaefer (vgl. 2008, S. 406f.) hat die agierende Person auf der Handlungsebene die Möglichkeit, an

dem von ihr festgelegten Ziel festzuhalten (assimilatives Bewältigungsverhalten) oder aber das Ziel, da nicht erreichbar, zu modifizieren, aufzugeben und an die zur Verfügung stehende Ressourcenlage anzupassen (akkomodatives Bewältigungsverhalten).

Als eine aktive Bewältigungsstrategie bei Kindern und Jugendlichen benennt Brenner (1984, zit. n. Wustmann 2004, S. 81) die Antizipation als Versuch, die nächste belastende Situation vorzusehen und entsprechende Handlungsstrategien im Vorfeld darauf abzustimmen.

Eine Übertragung dieser Handlungskonzepte auf die pädagogische Praxis ist für die Fachkraft besonders dann sinnvoll, wenn sie bei der Entwicklung von Lernzielen eine angemessene Balance und einen reflektierten Umgang mit den eigenen Ressourcen herstellen kann.

„Im Übergang vom mittleren zum höheren Erwachsenenalter steht Bewältigungsverhalten unter anderem im Zeichen abnehmender biologischer Ressourcen. Personen, die unter diesen Bedingungen wichtige Ziele zu früh oder unwichtige Ziele zu spät aufgeben, machen von ihren Ressourcen weniger angemessenen Gebrauch als Personen, die an wichtigen Zielen festhalten können, weil sie unwichtige aufgeben“ (Lindenberger, Schaefer 2008, S. 407).

Die Selbstreflexion ist für die soeben beschriebenen Schwerpunkte aus dem personalen Bereich eine Möglichkeit, die in ihnen enthaltenen

Wissensbestände, Fähigkeiten und Interessenslagerungen aufzugreifen und kritisch zu beleuchten. Dieses methodische Vorgehen dient der Bestandsaufnahme bestehender Handlungsrealität, die auf ihre Anforderungen und Möglichkeiten der Gestaltung näher untersucht wird. Die subjektive Bewusstheit der Erzieherin kann im Handlungsverlauf entscheidend dazu beitragen, die eigene Selbstreflexion auch als personale Kompetenz wahrzunehmen und sich zu einer Reflexion verschiedener situationsbeeinflussender Faktoren wie z. B. der Gestaltung des Umgangs mit Zeit, des Umgangs mit Belastungen oder die Reflexion des Selbstverständnisses der Erzieherin zu entschließen.

1.5 Einfluss auf die pädagogische Handlungsabsicht

Dieser Text widmet sich der Reflexion der im zuvor bearbeiteten Kapitel des Einflusses von pädagogischen Grundlegungen und Orientierungen, handelt jedoch auch davon, aber auch davon, wie sie mit den fachlichen Anforderungen und personalen Voraussetzungen auf die Handlungsabsicht in eine Beziehung gesetzt werden können. Eine klare Trennlinie die aufzeigt, welche bewusstseinsbildende Wirkung diese Einflüsse jeweils auf die berufstätige Erzieherin oder die Erzieherin in der Ausbildung hat, kann auch in diesem Text nicht klar gezogen werden. Die Erarbeitung des Einflusses von ausgewählten Bedingungsfaktoren auf die pädagogische Handlungsabsicht schließt den Blick auf die Möglichkeiten, die eine Evaluationsstudie aufgrund der Messbarkeit der Einflussfaktoren in sich birgt, nicht aus. Im methodischen Vorgehen bezieht sich diese Arbeit auch auf Annahmen, die durch Deutung und Interpretation des Textmaterials eine Perspektive zur Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit herstellen möchte.

Die gedankliche Auseinandersetzung und Verknüpfung verschiedener Aspekte, die sich in der Handlungspraxis als Orientierungshilfe für angehende Erzieherinnen erweisen können, sind hier vorerst als mögliche Anhaltspunkte zu verstehen, die zur Diskussion gestellt werden.

Die pädagogische Handlungsabsicht bezieht sich inhaltlich auf die pädagogische Situation und Interaktion zwischen Erzieherin und Kind. Sie stellt die Erzieherin als sozial-gestaltende Akteurin in den Mittel-

punkt und soll sie dabei unterstützen, einen bewussten Zugang zu den eigenen Fähigkeiten sowie zum eigenen sensiblen Bewusstsein herzustellen, das sie zur bewussten Wahrnehmung der Situation und der Erfordernisse für deren soziale Gestaltung nutzen kann. Soziale Gestaltung meint im Besonderen, das Entwicklungspotential der Situation für die Möglichkeit der Selbstbildung des Kindes zu erkennen und sich auf diese Entwicklung einzulassen.

In die Phase der konstruktiven Selbsttätigkeit des Kindes nicht verfrüht handelnd einzugreifen, oder die Frage, ob überhaupt eingegriffen werden soll, ist ein wichtiger Diskussionspunkt, der die Angemessenheit der Handlungsgestaltung zur Ausgangslage macht. Erzieherinnen gestalten ihren Arbeitsalltag und die Leitung der Kindergruppe überwiegend selbstständig und treffen ebenso die Entscheidung über den Zeitpunkt für einen Eingriff in den Handlungsverlauf. Je mehr Erfahrungswissen einer Erzieherin zur Verfügung steht, desto routinierter und gelassener kann sie die Interaktionsverläufe in der Gruppe auf sich zukommen lassen. Das Eindringen in die Situation kann zur Organisation des Rahmens und zu deren Stabilisierung beitragen, aber nur bedingt kann die Dynamik dieses künftigen Verlaufes im Vorfeld erfasst werden. Daraus ergibt sich der Vorteil, sich eine gewisse Offenheit für die Entwicklung der Situation zu bewahren, um sich mit neuen Strategien an die Situationsgegebenheiten anpassen zu können.

Die Erzieherin agiert im Spannungsfeld, das sich zwischen der Anleitung des Kindes und der Aufgabe bewegt, dem Kind durch Vorbereitung der Umgebung Erfahrungen zur Selbstbildung zu ermöglichen. Durch die Verpflichtung, die praktische Arbeit an Bildungsplänen und Konzeptionen zu orientieren und diese Arbeit ebenfalls im Rahmen der Qualitätsentwicklung zu evaluieren, geht die Erzieherin nicht nur der Frage nach, mit welchen Inhalten sie ihre pädagogische Arbeit anreichert, sondern auch jener, welche Situationen als Anlässe zur Gestaltung in welchem Zeitrahmen und mit welcher Begründung aufgegriffen werden. Ein näherer Blick sollte dabei auch auf die Handlungsimpulse der Erzieherin gerichtet werden, die sie zweckgebunden zu einem Zeitpunkt einsetzt, an dem sie sich nicht auf die gemeinsame Situation mit dem Kind einlassen kann oder an die Grenzen ihrer Vermittlungskompetenz im pädagogischen Prozess stößt. Das bedeutet, dass sie in die Rolle einer Vermittlerin zwischen unterschiedlichen Po-

sitionen und Haltungen schlüpft und sich in dieser Situation als Bezugsperson distanzieren würde. Eine Reflexion über jene Anlässe, bei denen sie bewusst einen vorschnellen Eingriff in den Handlungsverlauf vermieden hat, kann für die praktische Arbeit hilfreich sein, da eingefahrene Denk- und Handlungsmuster sichtbar würden und pädagogische Handlungsimpulse mit pädagogischen Leitlinien in Übereinstimmung gebracht und alternative Handlungsstrategien entwickelt werden können.

An dieser Stelle soll der Gedanke an den pädagogischen Grundsatz, nur bedingt auf den anderen Einfluss ausüben zu können, aufgegriffen werden.

Aus der Perspektive der Erzieherin kann dieser Grundsatz zunächst eine Entlastung darstellen, da alle zielgerichteten Interventionen einen Anreiz geben und die erwünschte Reaktion oder eine Verhaltensänderung beim Gegenüber auslösen können, aber nicht müssen. Das bedeutet, dass auf die Fehlinterpretation eines vermuteten Interesses beim Kind an einem bestimmten Thema, ein kommunikativer Austausch den Irrtum aufklären und darüber ein neues Thema entwickelt werden kann. Der unreflektierte Umgang mit dem Wissen um diesen Grundsatz könnte sich in der konkreten Praxis hemmend auf die Zielentwicklung auswirken und ein Gefühl von Unsicherheit bei der Erzieherin erzeugen, da aus ihrer Sicht die Erwartung an kontinuierliche und erfolgreiche Erfahrungswerte im Bereich der eigenen Selbstwirksamkeit nicht erfüllt wird. Welche Handlungsfolgen können sich aus der Unkenntnis oder einer passiven Grundhaltung gegenüber diesem Grundsatz ergeben? Zunächst einmal kann wohl davon ausgegangen werden, dass die Erzieherin deshalb nicht von ihrer Aufgabe entlastet würde, die Handlungspraxis verantwortungsvoll gestalten zu müssen.

Es kann auch davon ausgegangen werden, dass die Erzieherin durch das tägliche Eingebunden-Sein und dem Wechsel von aktiven und passiven Anteilen in den Interaktionen mit dem Kind sukzessive ein Gefühl für Situationen entwickelt, in denen das erzieherische Wohlwollen und Bemühen an Grenzen stößt. Das anthropologische Grundbedürfnis des Menschen Situationen strukturieren zu wollen kann der Erzieherin bei der Anwendung von konstruktiven Lösungsansätzen behilflich sein. Gefühle der Verunsicherung können sich dennoch auch hier einstellen, da die spezifische Absicht sich nicht eindeutig von allgemei-

nen Bemühungen abhebt und somit die Wirkung des Handlungsein-satzes nicht eindeutig zugeordnet werden kann.

Welche Aspekte eines förderlichen Beitrages können in der auf die Ge-staltung hin angelegten pädagogischen Situation sichtbar werden?

Die pädagogische Handlungsabsicht kann zur Orientierung bei der Si-tuationswahrnehmung und Gestaltung beitragen und enthält soziale, methodische und personale Handlungskomponenten, die von der Er-zieherin in der pädagogischen Situation mit dem Kind überdacht und in die Interaktion getragen und mit eingebracht werden. Erzieherin und Kind werden als Interaktionspartnerinnen gesehen, die sich unter Einbezug ihrer persönlichen Stärken einem von ihnen gemeinsam ent-wickelten Lernziel nähern. Die Wirkung dieser Begegnung und Inter-aktion wird im Wesentlichen durch die subjektive Erfahrung, sich selbstwirksam in den Prozess einbringen zu können, und der subjektiven Bewusstheit für die Interaktionspartnerin mitbestimmt. Die sub-jektive Bewusstheit kann als ein förderlicher Beitrag, der zur kritischen Selbstreflexion der Erzieherin im Hinblick auf die Auswahl und Ge-staltung des Lernzieles anregt, genutzt werden. Der förderliche Beitrag bezieht sich aber auch auf ein kritisches Hinterfragen der eigenen Mo-tive und Interessen, die ihre Wahrnehmung der Situation und damit auch ihre soziale Gestaltung beeinflussen.

Es stellt sich die Frage, ob es der Erzieherin dabei wirklich um einen ganzheitlichen Erfahrungswert geht, den das Kind im Rahmen des so-zialen und kulturellen Lernens erwerben kann? Oder nimmt sie Ein-schränkungen des Kindes bei seiner Selbsterfahrung von vornherein in Kauf, da sie die strukturellen Anforderungen und ein unzureichender Zugang zu den eigenen personalen Kompetenzen hemmen, sich auf die Situation mit dem Kind einzulassen? Die Selbstreflexion sollte sich auch der Frage zuwenden, inwieweit die Erzieherin bereit ist, eine ein-seitige Überlagerung sozialer Bildungsprozesse durch die Orientierung an normativen Bildungsbereichen und ihrer vorgegebenen Erziehungs- und Bildungsziele aufzudecken und ihr professionelles und handlungs-praktisches Erfahrungswissen im Bereich ganzheitliches soziales Ler-nen in die Diskussion mit einzubringen? Es muss ermittelt werden, welche Ressourcen ihr zur Verfügung stehen, um sich trotz des subjek-

tiv empfundenen Belastungserlebens dieser Verantwortung auch gewachsen zu fühlen und aktiv handeln zu können?

Die pädagogische Handlungsabsicht in ihrer Bedeutung und Funktion lässt eine Schnittstelle für die Wahrnehmung eines Bildungsanspruchs unterschiedlicher Interessensgruppen erahnen, die ein erhöhtes Verantwortungsbewusstsein der Erzieherin im Hinblick auf die pädagogische Zielentwicklung erfordert. Eine am Wohl des Kindes, seiner Entwicklungsfähigkeit und Kompetenz interessierte Haltung der Erzieherin stellt hier eine gute Basis dar. Der Einbezug des Kindes ist mitzudenken, da dieser einen wichtigen Beitrag für eine vertrauensvolle pädagogische Beziehung und zur Entwicklung seiner Selbstbestimmung leisten kann. Der kommunikative Aufbau der Erzieherin erfolgt dialogisch-wertschätzend und orientiert sich an den Interessen des Kindes und seiner subjektiven Weltsicht. Eine reflektierte Wahrnehmung der Situation impliziert die Wahrnehmung der Situation und der in ihr handelnden Akteure, einschließlich ihrer Motive, die Situation interaktiv mitgestalten zu wollen. Das bedeutet, dass die Erzieherin ein sensibles Bewusstsein für die subjektive Begründung des Kindes, für ein von ihm entwickeltes Interesse an einem Thema und den zu seiner Ergründung eigenen individuellen Umgang entwickelt. Die Erzieherin versucht dabei externe, die Situation strukturierende Voraussetzungen wahrzunehmen und diese einzuordnen. Wichtig ist hierbei, dass die Fachkraft sich selbst auch als ein die Situation mit beeinflussendes Element erkennen kann. Die dargestellten Indikatoren zur Sensibilisierung der Selbstreflexion stellen eine Herausforderung für die Erzieherin dar, die eine intensivere Auseinandersetzung mit den eigenen personalen Fähigkeiten voraussetzen. Die Erzieherin steht damit vor der Aufgabe, sich ihr persönliches Interesse an einer sozialen Tätigkeit zu bewahren und die personalen Fähigkeiten als Basiselement auch selbstbewusst zu erkennen, um sie in den aktuellen pädagogischen Kontext mit einbringen zu können. Für sie geht es aber auch darum, sich in einem erweiterten Blick kritisch mit dem Einsatz von subjektiven Einstellungen und Sichtweisen auseinander zu setzen und die Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Diese kritische Auseinandersetzung erfüllt mitunter die Funktion, die Bedeutung der personalen Eigenschaften einer Erzieherin stärker als Basiselement für

die Entwicklung des Handlungsverlaufes hervorzuheben. Ein weiteres Thema, das sich für die Erzieherin ergeben kann, besteht darin, einen Bezug zu den eigenen Stärken und Fähigkeiten herzustellen, der sie dabei unterstützt, eine Balance zwischen den strukturellen Anforderungen, persönlichem Wachstum und einer anhaltenden Arbeitsmotivation zu entwickeln.

Die Handlungsabsicht kann dort zur personalen Ressource für Erzieherinnen werden, wo sie sie als Unterstützung bei der Positionierung im Rahmen der Rollenannahme und verantwortungsbewussten Gestaltung, aber auch für den kommunikativen Prozess mit anderen Sozialpartnern des Arbeitsfeldes, in den sie eingebunden ist, nutzt. Dies setzt das Bewusstsein der Erzieherin voraus, die Bedingungen des lokalen Sozialraums, in dem sie tätig ist, als Kontext ihres pädagogischen Handelns zu berücksichtigen und die Kommunikation, die sie in den Prozess einbringen kann, als wichtiges methodisches Instrument zu begreifen und einzusetzen. Ein wichtiges soziales Bündnis entsteht in der Zusammenarbeit mit der Familie, der unterschiedliche kommunikative Möglichkeiten angeboten werden sollten, um an der konzeptionellen Arbeit der Einrichtung zu partizipieren. Dieser Ansatz des Einbeziehens kann die Familie bestärken, sich an der Entwicklung pädagogischer Zielsetzung zu beteiligen. Die methodischen Herangehensweisen sind dabei auf die individuellen Lebenslagen der Familie abgestimmt und setzen an ihren kommunikativen Bedürfnissen und Ressourcen an. Praktische Beispiele hierfür richten sich danach, die pädagogische Arbeit mit dem Einsatz unterschiedlicher Medien und Foren transparent zu machen, um der Familie das Gefühl zu vermitteln, als wichtiger Akteur im pädagogischen Prozess von der Erzieherin wahrgenommen zu werden. Neben Elternabenden können auch eine Wandzeitung oder ein Kitablatt einen sinnvollen Beitrag liefern. Aber ebenso wichtig kann das Nachdenken über eine sprachliche Vernetzung durch digitale Kommunikation, etwa durch Onlineforen zu aktuellen Themen der Einrichtung und zu Elternthemen oder die Nutzung eines Intranets etc. sein, um kommunikative Zugänge zu erleichtern, wo aufgrund von sozialen Hemmschwellen, sprachlichen Barrieren und zeitlich knapper Ressourcen eine direkte Begegnung erschwert wird. Die sprachliche Unterstützung sollte auch Familien erreichen, die zugewandert sind und nur die Sprache ihres Herkunftslandes spre-

chen. Dolmetscher, Sprachkurse und ein authentisches Interesse am direkten kommunikativen Austausch mit der Familie in der Kindertageseinrichtung tragen dazu bei, die Erziehungspartnerschaft zu entwickeln und zu stärken. Eine weitere Unterstützung für die praktische Arbeit bietet die Durchführung von regelmäßigen Befragungen der beteiligten Eltern und Kinder, um Themen, die sie als Familie interessieren, oder Bedarfe an Unterstützungsformen und Angeboten zu eruieren. Ebenso berücksichtigt werden sollten die Planung und Umsetzung von Aktionen, die das gemeinsame Handeln auch mit weiteren sozialen Akteuren des Sozialraums und künftigen Kooperationspartnern in den Mittelpunkt stellen. Die aus den Befragungen gewonnenen Ergebnisse können in den Qualitätsentwicklungsprozess der Einrichtung integriert und die Erfahrungswerte im Umgang mit ihnen kritisch im Team reflektiert und dokumentiert werden.

Die Erzieherin ist ebenfalls auf die Unterstützung durch förderliche institutionelle Rahmenbedingungen angewiesen. Das bedeutet, dass die mit dem veränderten Anforderungsprofil erweiterte und in der Praxis zum Einsatz gebrachte Rollenfunktion und Kompetenz der Erzieherin durch fachliche Reflexionsgruppen und Gesprächsangebote, wie Arbeitskreisen, Supervision und einer internen Fachberatung, fachlich gestützt werden. Diese Angebote unterstützen die Erzieherin im Prozess dabei, externe und interne Handlungsaufträge, mit denen sich die Erzieherin evtl. neben ihrer originären Tätigkeit selbst beauftragt sieht, kritisch in den Blick zu nehmen und zu hinterfragen. Damit kann ein förderliches Gegengewicht zur Übernahme von Aufgaben entstehen, die nicht in ihren Zuständigkeitsbereich fallen, die aber von der Erzieherin übernommen werden, um als eine stützende Ressource für das Arbeitsfeld wahrgenommen zu werden.

Es bleibt festzuhalten, dass nur eine ausreichende Reflexion subjektiver Wahrnehmungen und des handlungspraktischen Wissens vor dem Hintergrund eines breiten theoretischen pädagogischen Basiswissens perspektivisch zu einer situationsangemessenen Zielformulierung beitragen kann. Aus der vorangegangenen theoretischen Auseinandersetzung mit fachlichen Anforderungen, personalen Voraussetzungen sowie pädagogischen Grundlegungen und Leiterorientierungen und de-

ren Einfluss auf die Handlungsabsicht ergibt sich der Anspruch diese Faktoren zu verknüpfen. Thematisch können sie gut in ein Verhältnis gesetzt werden, aus dem folgende Fragestellung entsteht: Welche Handlungsräume können durch den Rückgriff auf das bisher erworbene Handlungswissen für angehende Erzieherinnen entstehen, um personale Ressourcen entfalten und im kompetenten Umgang mit berufspraktischen Handlungsanforderungen, z. B. in künftigen Interaktionen mit den Kindern, erweitern zu können? Im Rahmen der von der Forscherin dieser Arbeit durchgeführten Befragung wollte sie die subjektiven Sichtweisen und Einstellungen von angehenden Erzieherinnen, im Hinblick auf ihren Umgang mit berufspraktischen Handlungsanforderungen, untersuchen und einen empirischen Zugang zum Einfluss dieser Faktoren auf die Handlungsabsicht herstellen.

2. Ergebnis der Befragung angehender Erzieherinnen

Im Rahmen der von der Forscherin durchgeführten empirischen Untersuchung befasste sich der dritte Abschnitt zur Auswertung des Materials (vgl. B 1.4) mit der Erschließung von Erkenntnissen zu subjektiven Sichtweisen in den Bereichen erzieherischer Wertehaltung, Kompetenz und Bewältigung berufspraktischer Anforderungen von angehenden Erzieherinnen, die ein Berufspraktikum im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung / Kindergarten absolvieren (es wurden ausschließlich nur die transkribierten Fragebögen verwendet, die diesen Schwerpunkt erkennen ließen). Ein besonderes Interesse galt dabei dem Blick auf eine mögliche Ressourcenorientierung im Handeln der Berufspraktikantinnen, die im Umgang mit Anforderungen der Handlungspraxis wichtige Akzente setzt und bereichernd auf die Berufspraktikantinnen wirken können. Mit dem Ziel, die Stichprobe entlang der Auswertungsschwerpunkte anzupassen, wurde eine weitere Ziehung vorgenommen.

In die Auswertung wurden nun nur noch Personen einbezogen, die als zukünftiges Arbeitsfeld die Kindertageseinrichtung ‚Kindergarten‘ anstreben und über eine mindestens 12-monatige Praxiserfahrung in diesem Bereich sowie über einen Fachhochschulabschluss / Allgemei-

ne Hochschulreife verfügen. Die Durchsicht der tabellarischen Auswertung ergab, dass insgesamt 16 Personen die Auswahlkriterien erfüllen.

Die inhaltliche Auswertung des Textmaterials erfolgte hier ebenfalls nach dem Vorschlag von Meuser und Nagel (vgl. 2002, S. 80ff.) zur qualitativen Auswertung empirischen Materials. (vgl. auch Tabellarische Datenübersicht Berufspraktikantinnen (alle), Datenauswertung BP, Tabellarische Übersicht Berufspraktikantinnen BP (16) Teil 3 und Transkript Berufspraktikantinnen BP Auswertung Teil 3 im ‚Ordner Datenauswertung‘ im Anhang dieser Arbeit).

2.1 Leitbilder

Leitbild 1: Pädagogisches Leitbild Entwicklungsbegleitung (ges. 29 Nennungen)

Die unterstützende Entwicklungsbegleitung von Kindern auf ihrem Lebensweg wird als sehr wichtig erachtet. Diese bezieht sich auf die Förderung und Unterstützung von Kindern in ihrer Entwicklung.

„Kinder in ihrer Entwicklung unterstützen und fördern, begleiten, Hilfestellungen geben, Lösungswege aufzeigen in schwierigen Situationen, Stärken und Interessen sehen und fördern“ (BP1/1 Zeilen: 1-5).

„Die Kinder erfolgreich auf ihr Leben vorzubereiten bzw. sie ein Stück auf ihrem Weg zu begleiten“ (BP1/4 Zeilen: 1-3).

„Kindern/Jugendlichen wichtige grundlegende Voraussetzungen für den weiteren Lebensweg zu vermitteln“ (BP2/5 Zeilen: 1-3).

„Ihnen bei der Entwicklung eine sichere Entfaltung zu ermöglichen“ (BP4/3 Zeilen: 1-3).

Bilanzierendes Fazit:

Eine unterstützende Entwicklungsbegleitung bedeutet für die Berufspraktikantinnen, auf die Stärken und Interessen von Kindern einzugehen und wird als Vorbereitung und Hilfestellung für das weitere Leben gesehen. Sie beinhaltet auch ein aktives Bejahen von Erziehungsaufgaben und der damit verbundenen Verantwortung. Das Einbringen von

fachlichen und zeitlichen Ressourcen lässt sie im Erziehungsprozess als Hauptakteurin erscheinen, die zentral die Begleitung des Lebensweges des Kindes übernehmen möchte und sich diese Aufgabe auch zutraut. Eine Differenzierung der Angaben zur Methodik oder Begründung für die Auswahl dieser Kriterien erfolgt nicht explizit.

Leitbild 2: Pädagogisches Leitbild Selbstständigkeit (ges. 8 Nennungen)

Die Erziehung der Kinder zu freien und selbstständigen Wesen bildet ein weiteres pädagogisches Leitbild. In der Vorstellung von Berufspraktikantinnen bedeutet es die Vermittlung von Normen und Werten, das Sammeln von Erfahrungen, Grenzsetzung, aber auch die Unterstützung der Kinder dabei, die Welt verstehen zu können.

„Sie zu freien, selbstständigen Menschen erziehen“ (BP1/7 Zeilen: 3-4).

„dem Kind Normen und Werte vermitteln mit denen es später als selbstständiger und selbstbewusster Mensch eigenverantwortlich handeln kann“ (BP1/14 Zeilen: 1-4).

„Kindern zu helfen die Welt zu verstehen“ (BP4/3 Zeile: 1).

„Kinder zu selbstständigen Menschen zu erziehen“ (BP4/8 Zeile: 1).

„Kindern Selbstständigkeit beibringen, Regeln, Grenzen, Erfahrungen sammeln lassen“ (BP4/15 Zeilen: 2-4).

Bilanzierendes Fazit:

Ähnlich wie bei dem in Leitbild 1 gezogenen Fazit, lässt sich festhalten, dass das Leitbild durch die Angabe von thematischen Zielen eine inhaltliche Rahmung erfährt, ohne das dabei intensiver auf die methodische Herangehensweise eingegangen wird. Die Erziehung zur Selbstständigkeit lässt Interpretationsspielraum im Hinblick auf den Begründungskontext. Es ist unklar, ob die Ansichten dazu aus der Kenntnis einer fachlich-konzeptionellen Arbeit, einer gesetzlichen Norm hergeleitet oder ob die Einschätzungen aufgrund von personalgeprägten Idealen vorgenommen wurden. Die Kinder zur Selbstständigkeit erziehen zu wollen, kann aber auch auf den Wunsch hindeuten, dem Kind einen möglichst guten Zugang zu bestehenden Handlungsräumen in der gemeinsamen Interaktion von Erzieherin und Kind zu ermöglichen.

chen. Das Kommunizieren von Wahlmöglichkeiten des Kindes sowie das Zulassen seines Interesses am selbstständigen Erproben und Ausprobieren bedeuten auch größere Selbstständigkeit und Handlungsräume für die Erzieherin in der Gruppenarbeit. Das Bestreben, das Kind in seiner Selbstständigkeit unterstützen zu wollen, signalisiert die Übernahme des Erziehungsauftrages der Erzieherin und spiegelt dabei auch das (Wissens)Gefälle zwischen Erzieherin und Kind, das die Übernahme von Rollen beider Interaktionspartnerinnen im bestehenden Erziehungsverhältnis aufgreift und relativ festlegt.

Leitbild 3: Kompetenzen (subjektive Selbsteinschätzung) (ges. 48 Nennungen)

Die angehenden Fachkräfte stellten in einer Selbsteinschätzung (Beantwortung der Frage 4, wobei jeweils die ersten drei genannten Eigenschaften bei der Auswertung berücksichtigt wurden; vgl. Transkription Berufspraktikantinnen Auswertung Teil 3, Frage 4 im Anhang) verschiedene Schwerpunkte ihrer Fähigkeiten heraus, die sich in nachfolgende Kompetenzbereiche fassen ließen.

Bei den *personalen Eigenschaften* gab es 24 Nennungen (50%), die Schwerpunkte wie Empathie (7x), Geduld (3x), Ruhepol (2x) und die Fähigkeit die Kinder wahrzunehmen (2x) enthielten. Benannt wurden aber auch Verständnis sowie der Aufbau eines gesunden Nähe-Distanz-Verhältnisses.

Soziale Eigenschaften wurden 18x benannt (38%) und enthielten die Schwerpunkte Teamfähigkeit (4x), Kritikfähigkeit (3x), Interesse und Offenheit (4x) sowie Zuverlässigkeit (2x). Soziale Eigenschaften wie Verantwortungsbewusstsein, gutes Zuhören und gut auf Kinder eingehen können wurden ebenfalls ermittelt.

Ein Interesse und Fähigkeiten im *musischen Bereich* wiesen 5 Nennungen auf (11%). Kreativ zu sein (4x) sowie das Lesen und Basteln mit Kindern stehen dabei im Vordergrund.

Als *methodischer Schwerpunkt* wurde mit einer Nennung (2%) die Beobachtung von Kindern herausgestellt.

Bilanzierendes Fazit:

Die subjektive Selbsteinschätzung stellt zwar Fähigkeiten des personalen, sozialen, musischen und methodischen Bereiches heraus, die sich die Berufspraktikantinnen selbst zuschreiben. Dennoch wird hier eine starke Priorisierung des personalen Bereiches deutlich. Möglicherweise steht diese Bewertung in einem Zusammenhang mit positiven Erfahrungen, die im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen mit den dort eingebrachten personalen Eigenschaften gemacht werden konnten. Die Beantwortung der Frage setzt direkt am subjektiven Selbstbezug der Berufspraktikantinnen an, so dass die Antworten auch die persönliche Auskunft über sich selbst repräsentieren. Ein Vergleich mit den unter C I 1.2 thematisierten „Aufgaben und Tätigkeiten“ des Erzieherinnenberufes lässt eine Übereinstimmung deutlich werden. Es zeigt, dass eine Auseinandersetzung der Berufspraktikantinnen, mit den für diesen Beruf als wesentlich erachteten Voraussetzungen, im Laufe ihrer Ausbildung stattgefunden hat.

Leitbild 4: Praxiskompetenzen (ges. 48 Nennungen)

Die angehenden Fachkräfte sollten Eigenschaften benennen, die sie aus fachlicher Sicht für die Ausübung ihrer Tätigkeit in der Berufspraxis als wesentlich erachten (Beantwortung der Frage 5, wobei jeweils die ersten drei genannten Eigenschaften bei der Auswertung berücksichtigt wurden; vgl. Transkription Berufspraktikantinnen Auswertung Teil 3, Frage 5 im Anhang). Die Auswertung ergab verschiedene Schwerpunkte, die sich in nachfolgende Kompetenzbereiche fassen ließen.

Benannt wurden hier auch mehrheitlich die *persönlichen Eigenschaften* mit 23 Nennungen (48%) und den Schwerpunkten: Empathie (5x), Flexibilität und Spontaneität (4x), Geduld (4x), konsequent sein (2x) sowie im Erkennen des Potentials von Kindern (2x). Motivation, Durchhaltevermögen, Interesse an der Arbeit, eine klare Haltung zu haben, wurde ebenfalls für wichtig befunden.

Die *sozialen Eigenschaften* sind aufgrund der Häufigkeit der Nennungen (18x) 38% an zweiter Stelle der Prioritäten vertreten und stellen die Teamfähigkeit (4x), die Kritikfähigkeit (3x), Offenheit (2x) und die

Kommunikationsfähigkeit als besondere Eigenschaften in den Vordergrund. Des Weiteren wurden die Reflexionsfähigkeit, die Zuverlässigkeit, das Verantwortungsbewusstsein sowie die Fähigkeit einen Zugang zu Kindern und Eltern herstellen zu können, benannt.

Musische Fähigkeiten wurden 3x benannt (7%) und beziehen sich auf die Kreativität (2x) und die Fähigkeit in der praktischen Arbeit mit den Kindern singen, spielen und basteln zu können.

Als *methodische Schwerpunkte* wurden mit zwei Nennungen (4%) die Beobachtung sowie die individuelle Förderung von Kindern angegeben.

Die *fachliche Kompetenz* wird hier mit zwei Nennungen erwähnt (4%) und bezieht sich auf die Fachkompetenz, die vorhanden sein sollte sowie die Fähigkeit einen entsprechenden Umgang mit den Kindern zu haben.

Bilanzierendes Fazit:

Auch bei der Einschätzung einer bedeutenden Kompetenz im Hinblick auf den Umgang mit Praxisanforderungen, dominieren die personalen Eigenschaften bei den Berufspraktikantinnen. Es ist nicht eindeutig, ob diese Einschätzung aus einer bestimmten Praxiserfahrung erwachsen ist oder sich aus der Übernahme des Wissens von verschiedenen Praxiskonzepten, Kompetenzmodellen, beruflichen Anforderungsprofilen zusammensetzt. Durch die weitgehende Deckungsgleichheit in der Bedeutungszuweisung von personalen Fähigkeiten im Vergleich mit Leitbild 3, wird erkennbar, dass die Handlungspraxis aus der subjektiven Sicht der Befragten jene Kompetenzen als Basis voraussetzt, die sie sich auch selbst zuschreiben.

Leitbild 5: Arbeitsanforderungen in der pädagogischen Praxis (ges. 22 Nennungen)

Von den Berufspraktikantinnen werden allgemeine und spezifische pädagogische Arbeitsinhalte benannt, die sie als Anforderungen des Arbeitsfeldes Tageseinrichtung für Kinder werten. Gleichzeitig stellen diese Arbeitsinhalte aber auch Anforderungen dar, die sie bewältigen möchten und die den Einsatz von Fach-, Methoden -, und Sozialkompetenz erfordern.

„Das Arbeiten mit Menschen an sich. Wenn etwas passiert, ist es nicht nur ein Stuhl der ‚kaputt‘ geht, sondern ein Mensch“ (BP1/1 Zeilen: 26-29).

„Bildung, Erziehung, Förderung, Alltag usw. unter einen Hut zu bringen“ (BP1/4 Zeilen: 21-22).

„Sachen, Ereignisse, Handeln, welches ich beobachtet habe, mit einer Theorie verbinden“ (BP1/6 Zeilen: 18-19).

„Allen Kindern, Eltern und Kollegen gleichermaßen gerecht zu werden“ (BP1/13 Zeilen: 9-10).

„Die alleinige Verantwortung für eine Gruppe zu übernehmen“ (BP4/8 Zeilen: 15-16).

Als spezifische Arbeitsaufgaben werden die Elternarbeit und die Arbeit mit den Kindern benannt. Ein angemessener pädagogischer Umgang in der Face-to-Face Interaktion ist den Berufspraktikantinnen dabei besonders wichtig.

„Mit Anforderungen der Eltern umzugehen (ihnen gerecht werden zu wollen)“ (BP2/5 Zeilen: 34-35).

„Jedem Kind gerecht zu werden“ (BP1/4 Zeilen: 22-23).

„Dass ich mich bei den älteren, schwierigeren Kindern durchsetze“ (BP1/11 Zeilen: 28-29).

„Auf alle Kinder gleich eingehen, gleich fördern, genug für alle Kinder da sein“ (BP4/15 Zeilen: 21-22).

„Das kann ich schlecht in einem Satz schreiben, aber unter anderem die Arbeit mit ausländischen Kindern, die die deutsche Sprache nicht beherrschen und schon Kriegserfahrungen haben und diese dann mit in die Einrichtung bringen“ (BP4/17 Zeilen: 25-30).

Das Auftreten von Schwierigkeiten innerhalb der pädagogischen Praxis löst bei einigen Berufspraktikantinnen Unsicherheiten aus.

„Ich bin mir manchmal etwas unsicher mit den Konsequenzen, die ich bei falschem Verhalten ziehe“ (BP1/2 Zeilen: 39-41).

„zu scheitern!“ (BP1/10 Zeile: 26).

„Konflikte, die komplizierter sind zwischen den Kindern. Ich muss immer aufpassen, dass ich keine Lösungen mache etc.“ (BP1/11 Zeilen: 24-27).

„Trotz oft mangelndes Personals/Raum die Kinder bestmöglich zu fördern/unterstützen“ (BP2/5 Zeilen: 31-33).

Bilanzierendes Fazit:

Der Anspruch an die Ausgestaltung der Aufgaben ist hoch, wobei die Komplexität des Arbeitsauftrages den Berufspraktikantinnen bewusst ist.

Unterschiedliche Anforderungen des praktischen Arbeitsfeldes werden von den Berufspraktikantinnen erkannt und es erfolgt eine Auseinandersetzung mit ihnen. Dennoch können Unsicherheiten in der sozialen Interaktion mit dem Kind und den Eltern entstehen, die einen gewissen Handlungsdruck auslösen können. Es erfordert innere Kräfte von den Berufspraktikantinnen, basisdemokratischen Regeln und die Aufgabe der Gruppenanleitung umzusetzen, besonders dann, wenn die innere Haltung zwischen Selbstzweifeln und motivierter Zielorientierung schwankt. Die eigene Position zu finden und zu vertreten stellt für die Berufspraktikantinnen ein subjektives zentrales Thema dar. Das Praxisfeld bringt damit seine eigenen Herausforderungen mit sich, für die ein eigener Handlungsleitfaden gefunden werden muss.

Leitbild 6: Bewältigungsstrategien (ges. 27 Nennungen)

Die Bewältigung des künftigen situativen Handlungsverlaufes stellt eine hohe Anforderung für die befragten Berufspraktikantinnen in der pädagogischen Praxis dar. Primär bedeutend im Umgang mit pädagogischen Situationen ist eine positive Einstellung in Bezug auf die eigene Selbstwirksamkeit.

„An sich und was man macht glauben!“ (BP1/1 Zeile: 30).

„Ich versuche mein Bestes“ (BP1/4 Zeile: 25).

„Positive Einstellung“ (BP1/7 Zeile: 36).

„Ich versuche mein Selbstvertrauen zu stärken. Ich setze mich bewusst Situationen aus, um zu lernen, dass ich es kann, auch wenn ich nicht daran glaube“ (BP4/8 Zeilen: 19-22).

Die Reflexion des eigenen Handelns, besonders im Team, wird als methodische Unterstützung und notwendiges Mittel favorisiert.

„Sich selber und alles was man macht immer reflektieren und an sich arbeiten“ (BP1/1 Zeilen: 31-32).

„Ich reflektiere mein Handeln mit meiner Anleiterin“ (BP1/2 Zeilen: 42-43).

„Wenn ich etwas beobachtet habe, schaue ich zu Hause in meinen Büchern nach, was die Wissenschaft dazu sagt, erklärt, begründet. Anschließend versuche ich den Zusammenhang zu entwickeln“ (BP1/6 Zeilen: 20-24).

„Sich mit den anderen Erziehern [Erzieherinnen, Anmerk. d. Verf.] austauschen, Erfahrungen sammeln“ (BP2/13 Zeilen: 20-21).

„Ich reflektiere und analysiere regelmäßig (alleine und im Team) um daraus zu lernen und es ggf. besser zu machen und zu verarbeiten (BP4/17 Zeilen: 31-35).

Das bewusste Festlegen und Erproben von an der Situation orientierten Handlungsschritten steht im Zusammenhang mit dem Wunsch, das eigene begrenzte Handlungsspektrum erweitern und selbstständig arbeiten zu können.

„Fragen stellen, ausprobieren, Erfahrungen machen, reflektieren, lernen“ (BP1/7 Zeilen: 32-33).

„Ich versuche erstmal alles alleine zu klären, rede mit den Kindern einzeln, lass sie Vorschläge machen, aber wenn ich gar nicht mehr weiter weiß, hol ich mir auch meine Anleiterin zu Hilfe (noch kann ich das). Ich versuche konsequent zu bleiben, mich klar und deutlich auszudrücken und ihnen Grenzen aufweisen“ (BP1/11 Zeilen: 30-38).

„Wenn es nicht so klappt, versuche ich es den anderen zu erklären und meine Situation zu schildern“ (BP1/13 Zeilen: 11-13).

„Wichtig auch einfach zwischendurch Räume zu schaffen, in denen sich Kinder zum Freispiel/ angeleitetes Spiel zurück (trotz Platzmangel) ziehen können!“ (BP2/5 Zeilen: 45-48).

„Ich leite meine Gruppe in immer größer werdenden Zeitabständen alleine“ (BP4/8 Zeilen: 17-18).

„Beobachten welche Kinder weniger Zeit mit mir verbringen, gezielt mit ihnen etwas machen, Zeit für sie nehmen“ (BP4/15 Zeilen: 23-25).

Bilanzierendes Fazit:

Die pädagogische Handlungspraxis erfordert ein sensibles Gespür von den Berufspraktikantinnen für die soziale Gestaltung von Situationen in der Kinderbetreuung. Die Bewusstheit für den Situationsverlauf wird durch die fachliche Reflexion mittels unterschiedlicher Zugänge gestärkt. Der personale Bereich wird bei der Bewältigung von subjektiv erlebten Herausforderungen zur Aktivierung der Handlungsfähigkeit eingesetzt. Die Berufspraktikantinnen entwickeln als Bewältigungsstrategie ein Vorstellungsvermögen zu unterschiedlichen Handlungsoptionen und Alternativen, die ihnen Erfolg versprechend erscheinen. Ein adäquater Umgang wird auch durch die Kenntnis einer handlungsleitenden Struktur und der Umsetzung in konkrete Handlungsschritte ermöglicht.

2.2 Ergebnis

Tabelle 3: Tabellarische Übersicht zu Leitbildern bei Berufspraktikantinnen

N=16 BP	Leitbild 1: Pädagogisches Leitbild Entwicklungsbe- gleitung	Leitbild 2: Pädagogisches Leitbild Selbstständig- keit	Leitbild 3: Kompetenzen	Leitbild 4: Praxis- kompetenzen	Leitbild 5: Arbeits- anforderungen i. d. päd. Praxis	Leitbild 6: Bewältigungs- strategien	Gesamt
Gesamt	29 Nennungen	8 Nennungen	48 Nennungen	48 Nennungen	22 Nennungen	27 Nennungen	182 Nennungen

Die ersten beiden erfassten Leitbilder ‚Entwicklungsbegleitung‘ und ‚Selbstständigkeit‘ verdeutlichen zum einen das pädagogische Handlungsziel der Berufspraktikantinnen, zum anderen kommt in diesen Leitbildern die Vorstellung der Berufspraktikantinnen zum Ausdruck, wie sie ihre Berufsrolle inhaltlich im Arbeitsfeld Kindertagesbetreuung umsetzen möchten.

Bei der inhaltlichen Gestaltung der Entwicklungsbegleitung von Kindern nimmt die Übernahme von Verantwortung für einen anderen Menschen eine bedeutende Rolle ein. Das Bestreben der Befragten, begleitend auf den Entwicklungsprozess des Kindes Einfluss nehmen zu können, deutet auf deren eigene Bedürfnisse, Stärken und Interessen hin, die im Aneignungsprozess der zu vermittelnden Lerninhalte Berücksichtigung finden sollen. Die Ausführungen liefern aber wenig Anhaltspunkte darüber, wie Interaktion von den angehenden Erzieherinnen gestaltet werden kann, um den Kindern bei der Selbstbildung ausreichend Raum zu ermöglichen.

Erziehung zur Selbstständigkeit soll durch ausreichende Erfahrungsräume sowie der Unterstützung der Kinder dabei, die Welt verstehen zu lernen, umgesetzt werden. Dies kann für die Handlungspraxis zweierlei bedeuten. Einerseits wird ein Bezug zur Außenwelt geschaffen, der durch Netzwerke und Kooperationen mit anderen Institutionen, Vereinen, Initiativen und der Elternschaft aktiv umgesetzt wird, z. B. durch die Gestaltung des Überganges vom Kindergarten in die Grundschule, durch Ausflüge der Kinder, Familienangebote, Einrichtungsfeiern usw. Andererseits können Handlungsspielräume auch innerhalb der Einrichtung erschlossen und erweitert werden, indem die kindlichen Interessen methodisch wahrgenommen und durch Einzelinteraktionen, Gruppengespräche, Projektarbeiten u. a. aufgegriffen werden. Diese Ausführungen orientieren sich nicht am Sozialraum und beziehen die Lebenswelten von Kindern und deren Familien nicht mit ein. Dennoch ist ein thematischer Bezug durch Trägervorgaben, die diesen Schwerpunkt zur Rahmung des Einrichtungsprofils aufgreifen, nicht gänzlich auszuschließen (vgl. hierzu Qualitätshandbuch der Universitätsstadt Marburg 2005).

Des Weiteren wird deutlich, dass die angehenden Erzieherinnen auf fachlicher Ebene bereit sind, eine pädagogische Beziehung mit dem

Kind einzugehen und den Entwicklungsprozess des Kindes hilfreich begleiten zu wollen.

Dieses Bestreben gründet in der Annahme einer bestehenden Erziehungsbedürftigkeit seitens des Kindes und soll durch die Unterstützung bei der Aneignung von Weltwissen, der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit und einer Begleitung, die dem Kind grundlegende Voraussetzungen bei der Gestaltung seines Lebensweges vermittelt, realisiert werden. Die pädagogischen Leitbilder transportieren den Gedanken an eine gelingende Kommunikation und Interaktion zwischen Erzieherin und dem ihr anvertrauten Kind, die die Umsetzung der benannten Ziele garantiert. Das Selbstverständnis der künftigen Fachkräfte offenbart Wohlwollen, ist aber stärker auf die eigene erzieherische Einflussnahme, als auf die Perspektive des Kindes gerichtet. Die Auseinandersetzung der angehenden Erzieherinnen mit dem Erziehungsbegriff offenbart einen engen Bezug zur Anpassung an bestehende gesellschaftliche Ziele. Im Fokus steht dabei, zur Handlungsfähigkeit des Einzelnen in einem Maße beizutragen, das es ihm ermöglicht, zu einer gemeinschaftsfähigen und selbstständigen Persönlichkeit heranzureifen.

Auf die Frage, welche Eigenschaften und Fähigkeiten sich die angehenden Erzieherinnen selbst zuschreiben, ergab die subjektive Selbsteinschätzung Merkmale, die sich auf den persönlichen, sozialen, musischen und methodischen Bereich bezogen und als Leitbild ‚Kompetenzen‘ (subjektive Selbsteinschätzung) erfasst wurden.

Diese Bereiche konnten ebenfalls bei der Beantwortung der Frage, welche Eigenschaften und Fähigkeiten aus Sicht der Befragten eine Bedeutung haben, um den Anforderungen der pädagogischen Berufspraxis gerecht zu werden, ermittelt werden. Da die benannten Schwerpunkte sich allgemein unter den Begriff Handlungskompetenz subsummieren (vgl. Frey 2006) lassen, wurde daraus das Leitbild ‚Praxiskompetenzen‘ entwickelt.

Im Vergleich dieser gebildeten Leitbilder miteinander wird deutlich, dass die subjektive Einschätzung von personalen Fähigkeiten und Eigenschaften mit den Erwartungen an institutionelle Aufgaben und fachliche Anforderungen korrespondieren. Die von den Berufspraktikantinnen benannten Eigenschaften im personalen Bereich (Empathie, Geduld, Flexibilität und Spontaneität) und im sozialen Bereich (Kritik-

fähigkeit, Offenheit, Teamfähigkeit) symbolisieren Qualifikationsmerkmale, die für die Ausübung dieser Tätigkeit grundlegend sind, und zeigt, wie bedeutsam die Absicht, Verantwortung für das Lerngeschehen zu übernehmen, ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass die angehenden Erzieherinnen den personalen Bereich in seiner Bedeutung als Basisvoraussetzung mit Fähigkeiten ausstatten, die sie sich selbst zusprechen und in das Arbeitsfeld mit einbringen können.

Zu den ‚Arbeitsanforderungen der pädagogischen Praxis‘ (Leitbild 5) zählen nach Ansicht der Berufspraktikantinnen allgemeine Arbeitsinhalte wie Bildung, Erziehung und Förderung von Menschen. Eine Herausforderung stellt dabei die konkrete praktische Handlungsdurchführung dar, motiviert durch die Absicht theoretisch erworbenes Wissen mit handlungsmethodischen Praxisinhalten zu verknüpfen. Die Tätigkeit wird mit dem Anspruch durchgeführt, die von den Fachkräften umzusetzenden institutionell geforderten Arbeitsaufgaben unter der Anwendung der erforderlichen Fach-, Methoden- und Sozialkompetenz miteinander zu vereinbaren.

Spezifische Arbeitsaufgaben werden in der Elternarbeit und der Arbeit mit den Kindern gesehen. Trotz des Anspruchs, den objektiven Arbeitsanforderungen entsprechen zu wollen, bestehen auf subjektiver Ebene Unsicherheiten, die durch das Auftreten und die unzureichende Bewältigung von Schwierigkeiten in der pädagogischen Praxis ausgelöst werden. Ein angemessener Umgang in der Interaktion ist den Berufspraktikantinnen besonders wichtig, stellt diese aber vor die Frage, ob sie die Situation in ihrer Eigenheit begreifen und ob die von ihnen daraus abgeleiteten Handlungsschlüsse angemessen sind?

Grenzsetzung, die partizipative Erarbeitung von Konfliktlösungsstrategien sowie eine optimale Förderung und Unterstützung der Kinder sind einige von den angehenden Fachkräften genannten Schwerpunkte, die von ihnen thematisch aufgegriffen und bearbeitet werden müssen.

Die Umsetzung von strukturierten und zielgerichteten Handlungsschritten (Leitbild 6 ‚Bewältigungsstrategien‘) erfolgt mit der Intention, das eigene Handlungsspektrum erweitern und einen stärkeren selbstständigen Einfluss auf das künftige situative Geschehen nehmen zu können. Ein wahrnehmendes Gespür für die Situationsgegebenheiten

erweist sich neben dem Einsatz von methodischen Handlungsansätzen ebenfalls als erforderlich.

Als konkrete Handlungsstrategie wird vor allem eine positive Einstellung in Bezug auf die eigene Selbstwirksamkeit benannt, die sich durch den Glauben an sich selbst und die Aufgeschlossenheit einer neuen Situation gegenüber definiert. Des Weiteren wird in der Reflexion des eigenen Handelns, insbesondere im Team, ein für die Praxis unterstützendes methodisches Hilfsmittel gesehen.

Die Leitbilder gründen auf einem Abgleich von Handlungsrealität, zur Verfügung stehendem theoretischem Fachwissen und der Anwendung von an der Situation orientierten Handlungsstrategien, die im pädagogischen Handlungsvollzug von den angehenden Erzieherinnen immer wieder neu überdacht werden müssen. Immanent ist den erfassten Leitbildern die hohe Verantwortungsbereitschaft der Handelnden und die ideelle Vorstellung, den Arbeitsanforderungen entsprechen zu wollen. Auf der Handlungsebene bedeutet es eine Auseinandersetzung sowie eine subjektive Bewältigung und Reflexion der situationsbedingten Anforderungen.

Da diese als Kern der ermittelten Leitbilder, aber auch ähnlich wie die erfassten Leitmotive als mögliche Ressource bei der Gestaltung des Handlungsprozesses gesehen werden, soll aus ihnen die Kategorie Handlungsvorstellung gebildet werden.

3. Zusammenfassung und Fazit

Die im vorangegangenen Text behandelten Abschnitte konzentrieren sich darauf, Aspekte der pädagogischen Handlungsabsicht im pädagogischen Handeln der Erzieherin unter Berücksichtigung verschiedener Handlungsphasen im Interaktionsprozess mit dem Kind, herauszuarbeiten. Die Rolle der Erzieherin im Vermittlungs- und Aneignungsgehehen ist aktiv und nimmt eine begleitende und unterstützende Funktion bei der gemeinsamen Konstruktion des Lernzieles ein. Sie sollte sich dabei inhaltlich durch einen bewussten, auf die Situationsanforderungen abgestimmten Umgang auszeichnen. Das Bestreben des Kindes zur Selbstkonstruktion wird für den Handlungsprozess als sehr wichtig erachtet und setzt bei der Erzieherin ein professionelles

Selbstverständnis voraus, das durch die Umsetzung von geeigneten methodischen Handlungsschritten zum Einsatz gebracht werden sollte. Unter dem Gesichtspunkt der in der Interaktion zum Einsatz gebrachten Kompetenz steht die Erziehung zur Selbsttätigkeit des Kindes als Einfluss nehmender Faktor im Raum. Da pädagogische Situationen komplex und in ihrer Eigenheit nicht wiederholbar sind, soll die Anwendung einer systematischen Handlungsstruktur von der Erfassung der Situation über die Planung des Verlaufes bis zur Auswertung des Resultates unter Einbezug der Einhaltung bestimmter Kommunikationsregeln und partizipativer Ansätze die professionelle Handhabung der Situation ermöglichen.

Der Leitsatz Mollenhauers, pädagogische Situationen seien schwieriger zu beurteilen als zu gestalten, erfordert zum einen die Fähigkeit der Fachkraft, ihre Sinneseindrücke verantwortungsvoll und handlungskompetent zur Wahrnehmung der Situation im Allgemeinen einzusetzen sowie zum anderen, die Situation nach den in ihr enthaltenen fördernden Faktoren zu beurteilen.

Die angewandte Selbstreflexion der Erzieherin kann hierbei eine wichtige Funktion erfüllen und erweist sich für den Handlungsverlauf als Ressource, sofern die reflektierten Erfahrungswerte als ressourcenorientiertes Handlungswissen nutzbar werden. Angewandte Handlungs-routinen erweisen sich für die konkrete Interaktion ebenfalls als nützlich. Der Zweck ihres Einsatzes sollte dennoch regelmäßig reflektiert werden, um einen fachlichen Begründungszusammenhang herstellen zu können. Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Einfluss nehmenden Bedingungsfaktoren auf die pädagogische Handlungsabsicht wurden Aspekte eines förderlichen Beitrages, die sich unterstützend auf die Handlungsplanung auswirken können, sichtbar. Anhand des empirischen Materials zu subjektiven Einstellungen von angehenden Erzieherinnen in den Bereichen erzieherischer Werthaltung, Kompetenz und Bewältigung von erzieherischen Anforderungen ließen sich verschiedene Leitbilder entnehmen, die unter die Kategorie Handlungsvorstellungen zusammengefasst wurden. Diese beinhalten einerseits die Orientierung an der Entwicklung des Kindes und der Situation, in der agiert werden soll. Zum anderen besteht eine ideelle Vorstellungskraft über die erzieherische Intention und Wirkung der geleisteten Arbeit auf den Prozess, insbeson-

dere die gedankliche Auseinandersetzung, die diese auf die Entwicklung des Kindes ausübt. Die subjektive Einschätzung der angehenden Erzieherinnen in Bezug auf die eigene Handlungskompetenz sowie über Fähigkeiten, die sie in der Praxis für erforderlich halten, weisen eine Deckungsgleichheit in den Bereichen der personalen, der methodischen und sozialen Kompetenz auf. Die Nennung der persönlichen Eigenschaften überwog jeweils. Die Ergebnisse zeigen im Weiteren ein Problembewusstsein im Hinblick auf allgemeine und spezifische Anforderungen des künftigen Handlungseinsatzes. Im Umgang mit schwierigen Praxissituationen, entwickeln die Befragten Ideen für einen konstruktiven und lösungsorientierten Ansatz. Ein Thema, das bei den Befragten dennoch Unsicherheit erzeugt, ist mithin die Beurteilung der konkreten Interaktion mit dem Kind, deren Angemessenheit sie nach ihrer Ansicht noch nicht ausreichend bestimmen können. Der Wunsch nach Selbstwirksamkeit wird auch bei dieser Kategorie als implizit gelagertes Motiv vermutet. An dieser Stelle soll noch eine Fragestellung, die aus der Bearbeitung des zweiten theoretischen Abschnitts resultiert, hinzugefügt werden: Wie kann die Erzieherin bei der Beurteilung der pädagogischen Situation mit dem Kind unterstützt werden, um diese möglichst ressourcenorientiert gestalten zu können?

Fazit

Die Gestalt der Handlungsabsicht wird im Rahmen der theoretischen Bearbeitung durch soziokulturelle, personale und pädagogische Bedingungsfaktoren gerahmt, die einerseits ein Spannungsfeld zwischen strukturellen Anforderungen und personalen Voraussetzungen offenlegen. Andererseits eröffnet das Einbeziehen von pädagogischen Grundlegungen und Leitorientierungen die Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld von Situationsbeurteilung und den Möglichkeiten ihrer Gestaltung. Empirisches Material aus den Teilen I und II im Abschnitt C in dieser Arbeit lässt bei angehenden Erzieherinnen Eigenschaften im Bereich der Handlungsmotivation und der Handlungsvorstellung erkennen, die als mögliche Ressource bei der Handlungsplanung gewertet werden können. Die angewandte Selbstreflexion, eine hohe Verantwortungsbereitschaft und der Wunsch selbstwirksam, am Entwicklungsprozess des Kindes beteiligt zu sein, weisen in der Inter-

pretation unterschiedliche Ausprägungen auf und werden dennoch in ihrer Eigenheit, von der Verfasserin dieser Arbeit, als den Prozess mitsteuernde Wirkfaktoren begriffen. Im Rahmen der theoretischen Auseinandersetzung mit verschiedenen Einfluss nehmenden Bedingungsfaktoren auf die pädagogische Handlungsabsicht wurden Aspekte eines förderlichen Beitrages, die sich unterstützend auf die Handlungsplanung auswirken können, sichtbar.

Des Weiteren erschlossen sich aus der thematischen Auseinandersetzung weiterführende Fragestellungen für die Entwicklung von Perspektiven zur Unterstützung einer sozialen Gestaltung von pädagogischen Situationen, die an dieser Stelle dargestellt werden:

Wie kann die Entwicklung einer professionellen Leitkultur in den Kindertageseinrichtungen angestoßen werden, die einen offenen und reflexiven Umgang mit den Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Selbstverständnisses von Erzieherinnen thematisieren und fachlich bearbeiten?

Welchen Stellenwert kann dabei künftig die Offenlegung von subjektiven Motiven, die zur Auswahl der Zielsetzung führten, in der Handlungssystematik einnehmen?

Wie kann die Erzieherin bei der Beurteilung der pädagogischen Situation mit dem Kind unterstützt werden, um diese möglichst ressourcenorientiert gestalten zu können?

D Reflektierende Betrachtung und Ausblick

1. Möglichkeiten und Grenzen einer sozial-gestaltenden Handlungsabsicht

Im Rahmen einer Schlussbetrachtung soll die in der Einleitung formulierte Untersuchungsfrage dieser Arbeit (Welche Bedeutung kommt der pädagogischen Handlungsabsicht von angehenden Erzieherinnen bei der sozialen Handlungsgestaltung zu?) aufgegriffen und beantwortet werden. Zu diesem Zweck werden die aus dem Abschnitt C Teil 1 und Teil 2 gewonnenen theoretischen und empirischen Erkenntnisse herangezogen sowie die eingangs aufgestellten Hypothesen (vgl. A 1.2) überprüft.

Vergleich der eingangs formulierten Hypothesen

Zur Beantwortung der aufgestellten Hypothese 1

„Die berufliche Motivation der Erzieherin in Ausbildung orientiert sich überwiegend an Fähigkeiten aus dem personalen Bereich“

sollen primär die Befragungsergebnisse der Berufspraktikantinnen im Bereich ihrer beruflichen Motivation herangezogen und mit der Klassifizierung einzelner Ressourcenuntergruppen der Bereiche Person und Umwelt von Schubert und Knecht (vgl. 2012, S. 21ff.) verglichen werden.

Die aus den Antworten der Berufspraktikantinnen gebildeten 5 Leit-motive weisen Inhalte auf, die Merkmale und Hilfsmittel sowohl aus dem persönlichen Bereich erkennen lassen als auch das soziale Umfeld betreffen.

Eine Orientierung an Fähigkeiten aus dem personalen Bereich wird am geäußerten Interesse der Berufspraktikantinnen einer ‚gemeinsamen Arbeit mit anderen Menschen, insbesondere Kindern‘ nachgehen

zu wollen, deutlich (Leitmotiv 1). Ein inhaltlicher Bezug lässt sich hier zu den benannten spezifischen Eigenschaften von psychisch interaktionellen Ressourcen (vgl. Schubert, Knecht 2012, S. 21f.) herstellen. Die dort beschriebenen Attribute wie Beziehungsfähigkeit, Konflikt-, und Kritikfähigkeit, Verträglichkeit, Integrationsfähigkeit u. a. können als Hilfsmittel gewertet werden, die von der Fachkraft in die künftige Interaktion eingebracht werden sollen.

Die Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme für einen anderen Menschen zeigt sich im geäußerten Anliegen, unterstützend und fördernd bei der Lebensgestaltung tätig zu werden. Ein weiteres Interesse besteht darin, die Entwicklung des Kindes begleiten und an dessen Lernprozess teilhaben zu wollen. Diese Schwerpunktsetzung lässt den dafür erforderlichen Einsatz von kognitiven Ressourcen (vgl. S. 21) am Beispiel der Wirksamkeitsüberzeugung, des Engagements und der Fähigkeit zur Umsetzung von verschiedenen Kompetenzen in zielgerichtetes Handeln erkennen. Emotionale Stabilität, Optimismus, Verlässlichkeit, eine differenzierte Identitätsentwicklung sind den emotionalen Ressourcen (vgl. S. 21) zugeordnet, die sich ebenfalls bei der Umsetzung der benannten Ziele als wirksam erweisen könnten.

Der im Leitmotiv 2 benannte ‚Zugang durch Praxiserfahrung‘ sowie ein ‚Interesse am sozialen Arbeiten/Beruf‘, das als Leitmotiv 3 bezeichnet wurde, können als kognitiven Ressourcen (vgl. ebd.) gewertet werden, auf die von den Berufspraktikantinnen zurückgegriffen werden soll. Die Erfahrungen in der praktischen Arbeit, als Zugang oder Teil der pädagogischen Ausbildung deuten auf ein Erfahrungswissen im Hinblick auf die berufliche Anforderung sowie Erfahrungen bei der Reflexion von möglichen Bewältigungsstrategien hin. Die ‚Selbsteinschätzung, Haltung und persönliche Entwicklung‘ (Leitmotiv 4) wurden von den Berufspraktikantinnen als Leitmotive benannt, den Beruf zur Erzieherin ergreifen zu wollen. Der schon seit der Kindheit bestehende Berufswunsch, eine positive Einstellung gegenüber Kindern, aber auch die Erfahrungen in der Mutterrolle lassen eine Orientierung an kognitiven Ressourcen wie Zuversicht, Wirksamkeit, Lebenssinn (vgl. ebd.) deutlich werden. Die Wahrnehmung der individuellen Persönlichkeitsentwicklung und ein positiver Bezug zur eigenen Person weisen im personalen Bereich auf die Möglichkeit zur Entwicklung

von Ressourcen wie Optimismus, Selbstwertgefühl und eine differenzierte Selbst- bzw. Identitätsentwicklung hin (vgl. ebd.). Im Bereich der beruflichen Motivation bildete sich mit der Benennung des ‚Berufswunsches der Erzieherin als Alternative‘ das Leitmotiv 5. Die Ausbildung zur Erzieherin als Alternative aufgegriffen zu haben deutet mitunter auf ein kreatives sowie lösungsorientiertes und bewältigungsstrategisches Vorgehen (vgl. Schubert und Knecht 2012, S. 21) hin.

Das Interesse der Berufspraktikantinnen, künftig mit Menschen, insbesondere mit Kindern zusammenarbeiten zu wollen, macht eine Adressatenorientierung im Besonderen deutlich. Eine Orientierung an den Fähigkeiten der Adressaten kann durch die Interpretation des Materials in dieser Phase zunächst nur in einem weiteren Sinne vermutet werden. Das bedeutet für die angehenden Fachkräfte, sich im zukünftigen Setting Tageseinrichtungen für Kinder mit der individuellen Bereitschaft von Kindern zur Zusammenarbeit auseinanderzusetzen und über Möglichkeiten nachzudenken, wie die kognitiven, emotionalen, psychisch interaktionellen Fähigkeiten und Eigenschaften von Kindern in den gemeinsamen Handlungsprozess mit einbezogen werden können.

Ein Vergleich mit den Befragungsergebnissen von Berufspraktikantinnen im Bereich beruflicher Motivation mit den ausgewerteten Ergebnissen von Studierenden der Höheren Berufsfachschule für Sozialassistenten erweist sich in diesem Zusammenhang als aufschlussreich. Unabhängig vom zeitlichen Ausbildungsabschnitt konnten jeweils vier Leit motive mit einer hohen Übereinstimmung der inhaltlichen Themen gebildet werden. Dies zeigt, dass weder zu Beginn noch am Ende der jeweiligen sozialpädagogischen Ausbildung eine klare auf den Adressaten bezogene Ressourcenorientierung ersichtlich wird. Das bedeutet, dass für die angehenden Erzieherinnen nicht die Perspektive des Kindes und seine Eigenschaften, die es in den Prozess einbringen kann, handlungsleitend sind.

Die Auswertung zeigt zudem, dass die befragten Berufspraktikantinnen sich in erster Linie an den eigenen Fähigkeiten orientieren. Benannt wurden von ihnen vorwiegend personale Ressourcen, die sie in die Berufspraxis einbringen können. Diese beinhalten positive Merkmale und Eigenschaften, die sich die Berufspraktikantinnen zum Zeit-

punkt der Befragung selbst zugeschrieben. In die weiteren Überlegungen werden von ihnen aber auch individuelle Entwicklungsschritte mit einbezogen, die sie zukünftig setzen wollen.

Des Weiteren kann aus dem Material geschlossen werden, dass die Berufspraktikantinnen sich in ihrer Berufsrolle und den damit einhergehenden Arbeitsschwerpunkten und Inhalten auch als eine Umweltressource betrachten, die der Adressatin, im Speziellen: dem Kind, zur Verfügung steht. Diese muss nicht eigens von der Zielgruppe aktiviert werden, da der Zugang zum Hilfsmittel durch die institutionelle Eingebundenheit gesichert ist und der Zielgruppe zur Verfügung steht.

Zur Stützung der aufgestellten Hypothese 2

„Die eigene personale Kompetenz wird von den angehenden Fachkräften für die Bewältigung von künftigen Handlungsanforderungen als bedeutsam erachtet“

sollen im Folgenden die Ergebnisse zur Fragestellung der subjektiven Einschätzung von Fähigkeiten und Eigenschaften der 16 befragten Berufspraktikantinnen (vgl. Auswertung Teil 3 im ‚Ordner Datenauswertung‘) mit einbezogen werden.

Das Leitbild ‚Kompetenz‘ (subjektive Selbsteinschätzung) enthielt 24 Nennungen im Bereich der persönlichen Eigenschaften und bezog sich auf Schwerpunkte wie Empathie, Geduld, Ruhepol sein und die Fähigkeit, Kinder wahrnehmen zu können.

Die Angaben von persönlichen Eigenschaften wurden in der Häufigkeit der Nennungen (50%), aber auch in der Wertung ihrer Priorität von den Berufspraktikantinnen als wichtig erachtet.

Das Leitbild ‚Praxiskompetenzen‘ enthielt im Bereich der persönlichen Eigenschaften 23 Nennungen (48%) und bezog sich auf die Schwerpunkte Empathie, Flexibilität und Spontaneität, Geduld, Konsequenz sowie im Erkennen des Potentials von Kindern.

Des Weiteren wurde ersichtlich, welche Eigenschaften die Ausübung dieser Tätigkeit in der Praxis im Wesentlichen unterstützen und als Schwerpunkte für ein mögliches Kompetenzprofil gelten könnten.

Abschließend können aber keine stichhaltigen Schlüsse gezogen werden, die einen Zusammenhang zwischen einer sich selbst zugeschriebenen personalen Kompetenz und ihrer Bedeutung für einen bewälti-

genden Umgang von zukünftigen Arbeitsanforderungen erkennen lassen. Diese Schlussfolgerung bezieht sich u. a. auch auf die nicht benannten Schwerpunkte, die für diesen Bereich jedoch als eine Voraussetzung gelten, z. B. Belastbarkeit (vgl. etwa Beurteilungsbogen der Universitätsstadt Marburg 2011).

Die Eigenschaft ‚persönlich belastbar‘ zu sein, wurde von keiner Berufspraktikantin in der Rangfolge als Priorität benannt. Lediglich das Durchhaltevermögen wurde ein einziges Mal als Schwerpunkt für die Ausübung dieser Tätigkeit erwähnt. Im Hinblick darauf, dass die Berufspraktikantinnen zum Zeitpunkt der Befragung schon eine mindestens einjährige praktische Erfahrung im Arbeitsfeld aufwiesen, deutet diese Selbsteinschätzung auf eine Trennung des personalen Bereiches durch mögliche Illusionen im Umgang mit dem Arbeitsgegenstand, vom Einfluss der objektiven Arbeitswelt und seinen Anforderungen hin.

Die Hypothese 3

„Der Handlungsentwurf von angehenden Erzieherinnen ist an den situativen Kontext gebunden und beinhaltet Überlegungen zur Umsetzung künftiger Handlungsschritte“

wird mit Hilfe der Ergebnissicherung zur Fragestellung im Bereich des Umganges der 16 befragten Berufspraktikantinnen mit Herausforderungen der beruflichen Praxis eingehender beleuchtet.

Ein gebildetes Leitbild beinhaltete die ‚Arbeitsanforderungen in der pädagogischen Praxis‘ (22 Nennungen), die aus der Sicht der Berufspraktikantinnen sowohl allgemeine als auch spezifische pädagogische Arbeitsinhalte aufweisen. Die Berufspraktikantinnen stellen an sich selbst den Anspruch, diese Arbeitsanforderungen bewältigen zu wollen und sind sich über den erforderlichen Einsatz einer Fach-, Methoden-, und Sozialkompetenz bewusst.

Das Leitbild ‚Bewältigungsstrategien‘ bezog sich auf mögliche Strategien, die von den Berufspraktikantinnen eingesetzt werden, um den künftigen situativen Handlungsverlauf bewältigen zu können (27 Nennungen).

Die Kenntnis einer handlungsleitenden Struktur ist dabei ebenso wichtig wie die Umsetzung dieser Struktur in konkrete Handlungsschritte.

Die Aussagen lassen den Anspruch an eine gelingende Interaktion zwischen Erzieherinnen im Berufspraktikum und Kind deutlich werden. Konkret geht es den Befragten darum, den situativen Kontext für ihr Handeln im Vorfeld mitzudenken und die damit verbundenen Handlungsschritte mit einzubeziehen.

Ausgehend von der situativen Bestandsaufnahme, dient den Berufspraktikantinnen die Reflexion vor allem zum Nachdenken und dem Bewusstwerden über vergangene Handlungsoptionen und Strategien sowie dem Nachdenken über die Planbarkeit von künftigen Verläufen.

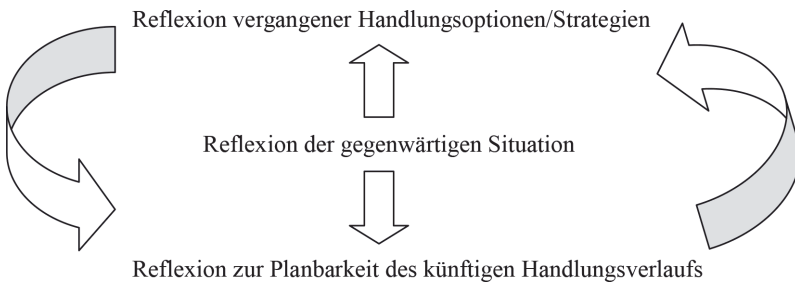


Abbildung 9: Reflexionsphasen angehender Erzieherinnen (eigenes Schaubild)

Folgende Erkenntnisse gehen aus der Überprüfung der Hypothesen hervor:

Die hohe Bereitschaft der angehenden Erzieherinnen zur Verantwortungsübernahme im Bereich der Entwicklungsbegleitung lässt eine Wertorientierung deutlich werden, die eine zeitliche Konsistenz aufweist und sich somit förderlich auf die Bereitschaft zur Handlungsplanung auswirken kann.

Die Perspektive des Kindes ist bei den angehenden Erzieherinnen nicht primär handlungsleitend und wird damit nicht zur Ausgangsgrundlage des Handelns gemacht. Diese pädagogische Haltung unterscheidet sich von der öffentlichen Diskussion um bildungsorientierte Wertvorstellungen, die das Kind als Akteur seiner Bildungsbiografie verstehen.

Der positive Bezug zur eigenen Person und das Benennen von eigenen fachlichen Fähigkeiten deuten auf ein persönlich motiviertes und

selbstbewusstes Selbstverständnis hin und löst sich damit auch von traditionell-historischen Rolleneigenschaften, die in der Vergangenheit verstärkt den selbstlosen und humanitären Aspekt herausstellten.

Den eigenen persönlichen Fähigkeiten wird eine hohe Bedeutung zugeschrieben. Diese werden auch für die Praxisanforderungen als wesentlich erachtet. Als Eigenschaften wurden Empathie und Geduld benannt, die sich in Bezug auf die persönliche Komponente der Handlungsabsicht als hilfreich bei der Situationswahrnehmung und Beurteilung erweisen können.

Im Rahmen der Überprüfung des an den situativen Kontext gebundenen Handlungsentwurfes von angehenden Erzieherinnen wurden didaktisch-methodische Elemente, die sich auf die Planung einzelner Handlungsschritte beziehen, unter Einbezug des situativen Kontextes, der Reflexion vergangener Handlungsoptionen und strategien sichtbar.

Das an der Situation orientierte Problembewusstsein der angehenden Erzieherin, das in der Einleitung benannt wurde, erhält wegen des fehlenden Blicks der angehenden Erzieherinnen auf die Perspektive des Kindes eine gewisse Bestätigung. Die Situationswahrnehmung orientiert sich damit nicht daran, die Stärken des Kindes zu erkennen und an diesen anzuknüpfen, sondern eher daran, die Handlungen des Kindes, die von der angehenden Erzieherin ggf. als seine Entwicklung hemmende Einflussfaktoren wahrgenommen und eingeschätzt werden, zu hinterfragen und diesen durch das Aufzeigen von Alternativen entgegenzusteuern. Im Kern wird hier die Idee einer Erziehungsabsicht deutlich, wie sie von Schleiermacher (vgl. 1820/21) in seiner Trias von Unterstützung, Gegenwirkung und Bewahren beschrieben wurde (vgl. Berliner Nachschrift 2008, S. 112, 120). Dies kann darauf hindeuten, dass das Verständnis der künftigen Fachkraft von Erziehung nicht ausschließlich der Interpretation des theoretischen Wissens um den Begriff Erziehung und der Umsetzung wünschenswerter aktueller pädagogischer Handlungsansätze folgt, sondern auch von der individuellen Vorstellung der Fachkraft zur Handlungsgestaltung abhängig ist, die praktisch anwendbar ist und Erfolg verspricht.

Die positiven Angaben der angehenden Erzieherinnen hinsichtlich der Einschätzung ihrer eigenen Fähigkeiten können im ersten Gedanken als Widerspruch zum Bemühen, das Kind primär in seiner Erzie-

hungsbedürftigkeit ‚abholen‘ zu wollen, ausgelegt werden. Auf den zweiten Blick fällt auf, dass das positive Bejahen der diesem Beruf zugrundeliegenden Aufgaben und Tätigkeiten vielmehr auf einen positiven Bezug zum eigenen Subjekt hindeutet. Des Weiteren kann die positive Einstellung auch mit der Öffentlichkeitsarbeit, die den institutionellen Bildungsaspekt in der frühkindlichen Entwicklung als Auftrag von Kindertageseinrichtungen thematisiert und hervorhebt, korrespondieren. Dass die Perspektive des Kindes von den angehenden Erzieherinnen nicht deutlich als Ausgangspunkt der Handlungen hervorgehoben wurde, muss nicht zwangsläufig bedeuten, dass die Befragten mit der Thematik und der einschlägigen Literatur noch nicht konfrontiert wurden. Es ist eher wahrscheinlich, dass diese Perspektive, die von den Interessen des Kindes ausgeht, sich erst allmählich im Laufe der praktischen Erfahrung im Arbeitsfeld entwickeln kann. Die komplexen Anforderungen und Voraussetzungen, die in Teil C dieser Arbeit beschrieben wurden, zeigen auf, dass die unterschiedlichen Spannungsfelder zwischen Anleitung und Selbstbildung, Situationswahrnehmung und Gestaltung, Wissen und Können u. a. von der Erzieherin im Allgemeinen erarbeitet werden müssen und zur Entwicklung ihrer Berufsrolle gehören. Die Bewusstheit und der Umgang mit diesen Spannungsfeldern nicht für das Kind, sondern aus der Sicht des Kindes zu denken, ist ein Entwicklungsschritt in Richtung Professionalisierung, der fachlich begleitet und unterstützt werden muss.

Im Hinblick auf die zu Beginn der Textbearbeitung formulierte Arbeitsthese soll der darin enthaltene Aspekt der Entwicklung des Rollenbildes der angehenden Erzieherin zur sozial-gestaltenden Akteurin von pädagogischen Situationen über die nachfolgende Reflexion und Auseinandersetzung mit Einflüssen, die auf die Handlungsabsicht der künftigen Fachkräfte wirken und zur Orientierung im Arbeitsfeld beitragen, deutlich werden.

Im Folgenden sollen nun die aus den verschiedenen Abschnitten dieser Arbeit erarbeiteten und wichtigsten Erkenntnisse zur Beantwortung der Untersuchungsfrage reflektiert und zusammengefasst werden. Die Inhalte der Untersuchungsfrage dieser Arbeit weisen auf den ersten Blick zwei Komponenten auf: eine planende und eine gestaltende. Der planenden Komponente in Gestalt der Handlungsabsicht wird Be-

deutung durch die persönlich motivierte Bereitschaft verliehen, die den Entwurf zur Handlungsplanung befördert. Eine persönlich motivierte Bereitschaft ließ sich bei angehenden Erzieherinnen unter anderem in der Handlungsmotivation und in der Handlungsvorstellung erkennen. Da diese u. a. Eigenschaften wie eine hohe Verantwortungsbereitschaft, eine ideelle Vorstellungskraft beinhalten, intrinsisch motiviert und wenig veränderbar sind, können sie als eine der angehenden Fachkraft zur Verfügung stehende personale Ressourcen angesehen werden, die Unterstützung bei der Situationswahrnehmung und deren Annahme bieten kann. Der gestaltenden Komponente wird im Handlungsverlauf etwas Unmittelbares und Aktives zugesprochen. Diese schwankt allerdings darin, sich methodisch über den unmittelbaren Handlungsvollzug zu definieren und darin, eine erstrebenswerte pädagogische Handlungsform zu sein, die den gesamten Handlungsverlauf repräsentiert. Die Übergänge der einzelnen Phasen einer Handlungsstruktur im Handlungsverlauf sind nicht statisch und können auch fließende Übergänge beinhalten. Das bedeutet, dass die Dynamik der Situation in der Kindergruppe ein situationsangemessenes differenziertes Abarbeiten dieser Handlungssystematik in zerlegten Einzelschritten oft nicht zulässt. In der Nachbereitung oder im Vorfeld ist die Betrachtung, Analyse und Reflexion des Situationsgeschehens möglich, aus der dann weitere sich anschließende Ziele formuliert und ggf. umgesetzt werden. Verwirft man die Einhaltung einer systematischen Abfolge des Handlungsverlaufes, in der die Bereitschaft zur Handlungsplanung durch eine konkrete Handlungsplanung abgelöst wird und anschließend zu einer konkreten Handlungsdurchführung übergeht, bleibt die Frage, welches verbindende Element die Handlungsabsicht als Teil der sozialen Handlungsgestaltung stärker stützen könnte. Eine Bedeutung der Handlungsabsicht für die soziale Handlungsgestaltung erschließt sich auch dadurch, dass die begriffliche Verwendung nicht abstrakt bleibt und sich mit konkreten inhaltlichen Vorstellungen füllt, die von den künftigen Fachkräften aktiv gedacht, ausprobiert und aktiv umgesetzt werden. Welche Inhalte erscheinen für die pädagogische Praxis geeignet zu sein?

In den aus der Befragung von angehenden Erzieherinnen gebildeten Kategorien, der Handlungsmotivation und der Handlungsvorstellung

wird aufgrund der ihnen zugrundeliegenden persönlich motivierten Bereitschaft ein verbindendes Element zwischen der Handlungsabsicht und der sozialen Handlungsgestaltung gesehen. Begründet wird dies im Schwerpunkt damit, dass diesen Kategorien eine mögliche Einflussnahme auf die Bereitschaft zur Planung des Handlungsentwurfes zugesprochen wird. Im engeren Sinne enthalten diese persönlich motivierten Handlungsbereitschaften Leit motive, die sich auf Erfahrungswerte, am persönlichen Interesse, an der persönlichen Überzeugung und am Bedürfnis sozial tätig sein zu wollen orientieren und in der Handlungspraxis aktiv eingebracht werden sollen. Das Interesse an einer Zusammenarbeit mit Menschen und daran, an der Entwicklung des anderen beteiligt zu sein, unterstreicht die Wertschätzung für den anderen Menschen, insbesondere des Kindes. Mit der Überzeugung, den Anforderungen einer pädagogischen Zusammenarbeit und der kindlichen Entwicklungsbegleitung entsprechen zu können, wird die Sicht der Befragten auf den eigenen positiven Selbstwert deutlich. In den Leitbildern zeigt sich das Bestreben, sich auf den Handlungsprozess einlassen zu wollen sowie eine ideelle Vorstellungskraft, die sich auf die Bewältigung von objektiven Arbeitsanforderungen (Elternarbeit, Arbeit mit dem Kind, Bildungs- und Erziehungsauftrag) und auf die handlungspraktische Unterstützung der Entwicklung des Kindes richtet. Die Übernahme von Verantwortung und die Selbstreflexion gehören ebenfalls zu den Leitbildern von angehenden Erzieherinnen. Die Kategorien Handlungsmotivation und Handlungsvorstellung nähern sich damit einer inhaltlichen Assoziation von sozialer Gestaltung und ihrer Umsetzung in die Handlungspraxis durch die subjektive Bedeutung, die diese Inhalte für die angehenden Erzieherinnen haben.

Die Auswertung des empirischen Materials hat gezeigt, dass die Erzieherin am Anfang ihrer beruflichen Entwicklung hochmotiviert und überzeugt von den eigenen Fähigkeiten ist. Zudem zeigt sie sich interessiert an der gemeinsamen Arbeit mit Menschen, insbesondere mit Kindern, und daran, Verantwortung für andere zu übernehmen. Zu diesem Zeitpunkt besteht die Bereitschaft, sich flexibel den Arbeitsbedingungen vor Ort anzupassen und die sich selbst zugewiesenen Fähigkeiten und Eigenschaften mit Engagement in der praktischen pädagogischen Arbeit zum Einsatz zu bringen. In dieser Phase ist das Inter-

esse der angehenden Erzieherin hoch, die persönlichen Eigenschaften zur Begleitung und Förderung des Kindes einzusetzen. Der Fokus ist verstärkt danach ausgerichtet, eine evtl. bestehende Hilfsbedürftigkeit beim Kind wahrzunehmen und das pädagogische Angebot mit adäquaten methodischen Mitteln zu planen und durchzuführen. Dies aber erscheint schwierig, da geeignete Handlungsstrategien zunächst erprobt und auf ihre Angemessenheit überprüft werden müssen. Der Prozess würde gehemmt, wenn der Handlungsplan der angehenden Erzieherin als ein Soll-Wert definiert und dieser von ihr eingefordert werden muss, um die eigene Kompetenzentwicklung daran messen zu können. Hemmend würde es sich ebenfalls auf den Prozess auswirken, wenn für die Begleitung der kindlichen Entwicklung nicht auf vorhandene Ressourcen des Kindes zurückgegriffen, sondern diese Hilfsmittel ignoriert würden, um die Bedürftigkeit des Kindes aufrecht zu erhalten und Wege zur Selbstentfaltung zu verhindern. Die Kindertageseinrichtung trägt als Praxisfeld und Ausbildungsstätte hierbei eine große Verantwortung, die angehende Fachkraft in eine strukturierte und kompetente Arbeitsweise einzuführen. Sie sollte bei der Realisierung ihrer Handlungsgestaltung, insbesondere bei der Handlungsplanung, durch einen fachlichen und reflektierten Austausch mit den für sie zuständigen Ansprechpartnerinnen Unterstützung erfahren.

Unterstützung bezieht sich vor allem auf eine fachliche Wertschätzung beim Erproben unterschiedlicher Handlungsstrategien und der Anerkennung vor der sich sukzessive entwickelnden Handlungsstruktur. Eine Wertschätzung sollte ebenfalls der Suche nach Orientierung sowie dem Bestreben von angehenden Erzieherinnen entgegengebracht werden, ältere, bisher bewährte Handlungskonzepte, Denkansätze, praktische Handlungsstrategien und Handlungsrouninen von erfahrenen Praktikerinnen kritisch hinterfragen zu wollen. Des Weiteren können die Selbstreflexion, eine kritisch-konstruktive Rückmeldung seitens der Leitung, durch Kolleginnen oder ggf. durch eine interne oder externe Fachberatung, Eltern, Kooperationspartnerinnen sowie das Feedback der Kinder, dazu beitragen, Handlungsverläufe zu durchdenken, Zielsetzungen zu hinterfragen und alternative Ideen in das neue Handlungskonzept einzuplanen.

Wie aus der vorangegangenen thematischen Bearbeitung deutlich hervorgegangen ist, wird der personalen Kompetenz der Erzieherin im Allgemeinen eine zentrale Bedeutung im Handlungsverlauf zugeschrieben. In diesem Zusammenhang erscheint es relevant, sich thematisch auch mit der Wirkung von Einflüssen aus dem emotionalen Bereich, die diese auf das situative Handlungsbewusstsein haben, auseinanderzusetzen. Von Interesse ist dabei, wie die künftige Fachkraft die eigene Wirkung, die in ihrer körperlichen Präsenz, Körperhaltung, Gestik und Mimik sowie der funktionalen Ausübung ihrer Berufsrolle zum Ausdruck kommt, in der konkreten Situation emotional mit dem Kind erlebt und ob sie diese als Einfluss nehmenden Faktor wahrnimmt und reflektiert. Die Bedeutung der emotionalen Beziehung zwischen angehender Erzieherin und Kind muss besonders dann als ein die Situation mitstrukturierender Wirkfaktor berücksichtigt werden, wenn das Motiv selbstwirksam am Entwicklungsprozess des Kindes beteiligt sein zu wollen, als implizit lagerndes Handlungsmotiv bei den künftigen Fachkräften vorhanden ist. Es geht dabei nicht nur um die Verantwortung der Erzieherin, ihre Motive der Erziehungsabsicht offen zu legen und das Kind partizipativ in den Prozess mit einzubeziehen, sondern auch um den eigenen individuellen Part der angehenden Erzieherin, das in der Situation bestehende, subjektive Bedürfnis zu erkennen und zu reflektieren und nicht zum objektiven Maßstab der Situationsentwicklung umzudeuten. Dieser Bereich ist schwierig zu durchdringen, da davon auszugehen ist, dass die Interaktion dynamisch und wechselseitig verläuft und zudem die Voraussetzungen und Ausgangsbedingungen bei der Motiventwicklung variieren. Ein weiterer Einfluss zeigt sich, wenn diese Situationsbedingungen nicht von der angehenden Erzieherin der Selbstreflexion zugänglich gemacht werden können und implizit bleiben. Das bedeutet, dass ihr die Bedeutung der emotionalen Beziehung zum Kind bewusst ist, die subjektiven Sichtweisen und Einstellungen jedoch in keinem unmittelbaren Zusammenhang zum Situationsverlauf gesehen werden. Es erscheint sinnvoll, näher auf die Bedeutung des Motives ‚Selbstwirksamkeit‘ einzugehen. Wenn die angehende Erzieherin als subjektives Motiv angegeben hätte, ausschließlich am Entwicklungsprozess des Kindes beteiligt sein zu wollen, so beinhaltet diese Festlegung im Inhalt etwas, das

gegenwärtig gut zur fachlichen Rollenvorstellung der künftigen Fachkraft passt. In ihr spiegelt sich auch Klarheit über die zu erfüllende originäre Aufgabe und Tätigkeit. Selbstwirksam sein zu wollen ist ein Attribut, das sehr individuell, offensiv und ein wenig eigennützig anmutet und nicht dem Bild einer professionellen Fachkraft, die bspw. einen eher beobachtenden Part im Prozess einnehmen soll, entspricht. Das Motiv selbstwirksam sein zu wollen lässt sich auch als Wunsch der angehenden Erzieherin, etwas Individuelles in den Prozess integrieren zu wollen, interpretieren. Es zeigt ebenfalls ein Bedürfnis, das fachliche Können, den eigenen Anteil am Gelingen dieser gemeinsamen Interaktion herauszustellen. Dass dieses Motiv implizit bleibt, stellt einen Widerspruch zur offensiven Haltung dar und könnte die emotionale Beziehung zwischen angehender Erzieherin und Kind beeinträchtigen, da das Können der künftigen Fachkraft und ihre Arbeitsleistung von ihr selbst nicht an die Oberfläche gebracht und in der Öffentlichkeit kommuniziert werden kann. Der Rückgriff auf die Betonung der Bedeutung der emotionalen Beziehung stellt hier keine geeignete Alternative dar, vor allem dann nicht, wenn der professionelle Bezugsrahmen, in dem sich die angehende Erzieherin bewegt, von ihr nur in Segmenten wahrgenommen wird. Die Offenlegung des Motivs birgt dagegen für die angehende Erzieherin die Möglichkeit, sich die eigene Intention zu vergegenwärtigen und die emotionale Verbindung des kooperativen Bündnisses zwischen ihr und dem Kind losgelöst von einer subjektiven Zweckorientierung zu gestalten.

Die Handlungsabsicht wurde im Vorfeld inhaltlich von der Autorin dieser Arbeit als persönlich motivierte Bereitschaft zur Handlungsplanung beschrieben. Damit lässt sich zwar zeitlich eine Vorläuferfunktion festlegen, an die sich weitere Handlungsschritte anschließen können, aber ein direkter Zusammenhang, der zur unmittelbaren sozialen Gestaltung im Handlungsverlauf führt, kann nicht direkt begründet werden. Die persönliche Motivation und die Orientierung an der Situation weisen nur einen impliziten Interventionsanspruch auf, da die Handelnde zu diesem Zeitpunkt noch keine endgültige Klarheit für ihr Handeln besitzen kann. Die künftige Fachkraft befindet sich noch auf dem Weg zur situationsangemessenen Zielbestimmung und Formulierung. Die Situationswahrnehmung beinhaltet auch das Bewusstsein

über zwei weitere zeitliche Phasen – die künftige und die bereits erlebte Situation – in die Situationsbeurteilung zu integrieren. In diesen Phasen spielt die angewandte Selbstreflexion eine wesentliche Rolle bei der Erschließung eines förderlichen oder hemmenden Beitrages der zum Einsatz gebrachten Kompetenzen der künftigen Fachkraft für den Handlungsverlauf. Es wird vermutet, dass in der Phase der Situationswahrnehmung die Wahrnehmung der angehenden Erzieherin der Situation zugewandt und eine Festlegung auf ein differenziertes Lernziel noch nicht erfolgt ist.

Festgehalten werden kann an dieser Stelle, dass die Handlungsabsicht zumindest eine gute Voraussetzung für die mögliche Verwirklichung einer zielgerichteten Planung im Bereich der sozialen Handlungsgestaltung schafft. Die Bedeutung der Handlungsabsicht für die soziale Handlungsgestaltung wird von der angehenden Erzieherin in ihrer Rolle als sozial-gestaltende Akteurin und der Annahme dieser Rolle selbst verliehen, in dem sie ihrem Vorhaben einen Sinn zuschreibt und an dessen Gelingen glaubt. Die Zuschreibung einer Bedeutung erwächst dabei vor dem Hintergrund einer Idee bzw. einer Vorstellung, mit der sich die künftige Fachkraft auseinandersetzen und auf die sie sich zubewegen möchte. Die Handlungsabsicht bleibt damit ein weitgehend von der Situation und ihren Anforderungen abhängiges, von subjektiven Motiven und Leitbildern unterstütztes Konstrukt der angehenden Erzieherin. In ihrer Rolle als sozial-gestaltende Akteurin trifft sie die Entscheidung, ob die einzelnen Handlungsphasen jeweils von ihr bewusst in ihrer Eigenheit wahrgenommen oder auch als eine Einheit gedacht werden. Ihr subjektiver Anspruch an den Erziehungs- und Bildungsauftrag, ihr eigener individueller Umgang mit Anforderungen und Belastungen haben einen Einfluss an der Entstehung des Handlungsplanes und seiner Umsetzung in die pädagogische Arbeit.

Erscheint es erstrebenswert, die angehende Erzieherin in ihrer Handlungsabsicht und ihrer Bedeutungszuschreibung zu stärken? Die Handlungsabsicht ist für den Handlungsprozess bedeutsam, da sie der angehenden Erzieherin die Möglichkeit bietet, Anteile des personalen Bereiches in ihre Arbeit zu integrieren, indem sie die Option nutzt, die eigenen subjektiven Motive und Leitbilder zu benennen und zu reflek-

tieren. Um diese Möglichkeit aktiv ergreifen zu können, geht es für die künftige Fachkraft auch darum, sich nicht ausschließlich über das Situationsbewusstsein, das sie in die praktische Arbeit einbringt, zu definieren. Zudem kann sie über die Möglichkeiten nachdenken, die die Ausübung dieser Rollenfunktion ihr bietet. Sie selbst sollte sich die Frage stellen, wie sie ihre Kompetenzen transparent in den Prozess einbringen, sodass ihre Arbeit von der Öffentlichkeit als professionell wahrgenommen werden kann. Sie sollte sich auch fragen, wie sie selbst mehr Präsenz in der Außendarstellung entfalten kann. Es sollte geklärt werden, wo es blinde Flecken gibt, die sie in ihrer Selbstreflexion hindern und sie darin bestärken, in ihrer Kommunikation implizit zu bleiben. Sie sollte auch der Frage nachgehen, was es für die angehende Erzieherin als künftige Fachkraft bedeutet sozial-gestaltend aktiv zu sein und auf welche Weise sie sozial-gestaltend tätig werden möchte. Die künftige Fachkraft steht vor der Anforderung, in verschiedenen Spannungsfeldern agieren zu müssen, für die sie einen richtungsweisenden fachlichen Kompass benötigt, einen thematischen Bezugspunkt, der Orientierung, aber auch Inspiration bei der Bewältigung ihrer täglichen pädagogischen Arbeit bietet.

Tendenzen, die zur Konturierung der Entwicklung des Rollenbildes von angehenden Erzieherinnen zur sozial-gestaltenden Akteurin beitragen, werden anhand des Aufzeigens eines Spannungsfeldes zwischen den Handlungsanforderungen des Arbeitsfeldes von berufserfahrenen Erzieherinnen und den fachlichen Möglichkeiten, die den angehenden Erzieherinnen beim Aufbau eines professionellen Selbstverständnisses zur Verfügung stehen und schon in Ansätzen von ihnen genutzt werden, sichtbar.

1.1 Einordnung und Ertrag der Arbeit

Im Fokus steht nun der geleistete Beitrag des vorliegenden Arbeitsergebnisses vor dem Hintergrund seiner Bedeutung innerhalb der wissenschaftlichen Fachdebatte. Dabei blickt der folgende Abschnitt kritisch auf einige Punkte der zutage beförderten Erkenntnis und schließt sodann mit einem Ausblick. Die durchgeführte Untersuchung ist dem Bereich der Professionsforschung zuzuordnen und leistet einen Beitrag

zur Frage, wie die im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen tätigen angehenden Erzieherinnen bei der Entwicklung eines fachlichen Selbstverständnisses sowie in ihrer Handlungs- und Reflexionsfähigkeit unterstützt werden können.

Der fachwissenschaftliche Beitrag dieser Arbeit zeigt sich in der thematischen Annäherung an den Begriff der pädagogischen Handlungsabsicht und durch die Auseinandersetzung mit ihrer Bedeutung für die soziale Handlungsgestaltung. Es konnten verschiedene Einfluss nehmende Handlungsorientierungen herausgearbeitet werden, die einen Zugang zur Komplexität pädagogischer Handlungspraxis eröffnen und die pädagogische Handlungsabsicht bei der inhaltlichen Rahmung stützen.

Der Ertrag der vorliegenden Untersuchung spiegelt sich in der Erkenntnis wider, dass die Handlungsabsicht als ein weitgehend von der Situation und ihren Anforderungen abhängiges, von subjektiven Motiven und Leitbildern unterstütztes Konstrukt der angehenden Erzieherin zu betrachten ist.

Die Handlungsabsicht stellt ein zentrales Moment im pädagogischen Handeln dar und birgt das Potential, als personale Ressource für die soziale Handlungsgestaltung nutzbar zu sein.

Die Bedeutung der Handlungsabsicht für die soziale Handlungsgestaltung wird von der angehenden Erzieherin, in ihrer Rolle als sozial-gestaltende Akteurin und durch die Annahme dieser Rolle selbst verliehen, indem sie ihrem Vorhaben einen Sinn zuschreibt und an dessen Gelingen glaubt. Für die akademischen und schulischen Ausbildungsstandorte kann diese Erkenntnis bei der Vermittlung und Aneignung von Lerninhalten eine stärkere Hinwendung und Zentrierung auf die personalen Kompetenzen bedeuten. Was bedeutet diese Erkenntnis für die pädagogische Handlungspraxis? Eine Fachkraft, die ihr Handeln sinn- und zielorientiert zur Gestaltung von pädagogischen Situationen ausrichten möchte, transportiert zumindest die subjektive Bereitschaft, sich den Situationsanforderungen individuell anzupassen. Um die subjektive Sinneszuschreibung anzuregen, sollten Gesprächsrunden mit reflexivem Austausch und ein breites Spektrum an Fort- und Weiterbildungsangeboten diese personale Eigenschaft stützen.

Diese durch den Arbeitsprozess gewonnenen Erkenntnisse tragen dazu bei, die Handlungsabsicht als bedeutsam für die Gestaltung des Hand-

lungsverlaufes wahrzunehmen und in der fachlichen Diskussion zu berücksichtigen.

Besonders hervorzuheben ist, dass der Beitrag dieser Arbeit nur in Zusammenhang mit der Eingrenzung in Bezug auf die thematische Schwerpunktsetzung, die herausgearbeiteten Einfluss nehmenden Bedingungsfaktoren sowie in Bezug auf die Auswahl der Stichprobe und die Vorstrukturierung durch die formulierte Arbeitsthese der Entwicklung des Rollenbildes der angehenden Erzieherin als sozial-gestaltende Akteurin, gesehen werden kann. So vermittelt die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Befragung wichtige Erkenntnisse, die aus den subjektiven Sichtweisen von angehenden Erzieherinnen gewonnen wurden, dies aber mit dem Wissen, den zurückliegenden Zeitraum der Datenerhebung in seiner zeitlichen Gültigkeit nicht zu überhöhen. Zwar sind die Fragestellungen so konzipiert worden, dass sie durchaus auch aktuell für eine Befragung von angehenden Fachkräften im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen aufgrund des Bezuges zur Entwicklung pädagogischer Handlungskompetenz Verwendung fänden. Eine aktuellere Befragung würde aber aufgrund der unterschiedlichen thematischen Einflüsse, die sich z. B. durch Lehrmaterial an den Schulen, durch herausfordernde Praxisthemen, die Unterstützung bei der Anleitung, das individuelle Lerntempo u. a. ergeben sowie aufgrund des subjektiven Umganges der angehenden Erzieherinnen mit diesem Kontext wahrscheinlich neue Erkenntnisse erbringen.

Ein Forschungsdefizit dieser Arbeit liegt in der verkürzten Betrachtung des Einflusses von emotionalen Faktoren auf die Handlungsabsicht. Es bedarf der weiteren Klärung, inwiefern das emotionale Erleben, das von der künftigen Fachkraft in den Prozess mit eingebracht wird, den subjektiven Umgang mit objektiven Arbeitsanforderungen vorstrukturiert und leitet. Gerade in Handlungsphasen, in denen Entscheidungsfindungen nicht zielgerichtet, sondern eher unbewusst verlaufen oder in denen erst über ein emotionales Erleben ein Zugang zur Situationswahrnehmung und Gestaltung hergestellt wird, veranschaulichen Aspekte, an denen weitere Forschungsarbeiten ansetzen sollten. Daran knüpft sich die fehlende Perspektive auf den Einfluss von Interaktionsdynamiken, die durch die Kommunikation und die Persönlichkeit des

Kindes und/oder anderen Sozialpartnerinnen in die Situation mit ein-gebracht und geäußert werden.

1.2 Ausblick

Wenn auch eine Sensibilisierung für die pädagogische Handlungsabsicht gelungen sein mag, so bleibt sie in jenem Stadium, das in Folge der Erkenntnisse dieser Arbeit angedacht werden muss, ein von verschiedenen Bedingungsfaktoren abhängiges Konstrukt, dessen Wandlungsfähigkeit in dieser Arbeit nicht geklärt werden konnte und an dieser Stelle inhaltlich offen bleibt. Sie lässt sich weder generell auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen beschränken noch auf die untersuchte Zielgruppe der angehenden Erzieherinnen als personale Ressource festlegen.

Dennoch können die durch diese Arbeit ermittelten Aspekte einer persönlich motivierten Bereitschaft zur Handlungsplanung bei der Diskussion um folgende Fragestellung als richtungsweisender Impuls gesehen werden: Inwiefern kann die pädagogische Handlungsabsicht auch eine Rolle für die professionelle Weiterentwicklung von berufserfahrenen Erzieherinnen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung spielen?

Damit die Handlungsabsicht auch stärker in der Diskussion im Bereich pädagogischer Handlungssystematik für das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen wahrgenommen werden kann, muss ein Wissenstransfer durch die Träger, Ausbildungsinstitutionen und die Wissenschaft erfolgen. Es gilt, einerseits den fachlichen Diskurs mit den pädagogischen Fachkräften durch Fortbildungen sowie in Fachforen und Gremienarbeit anzuregen. Auf der anderen Seite sollte das Handlungswissen zur Gestaltung pädagogischer Situationen von Erzieherinnen mit langjähriger Berufserfahrung durch Längsschnittuntersuchungen, Beobachtungsstudien und Videoanalysen generiert und für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften, die primär im Elementarbereich beruflich tätig sein möchten, genutzt werden. Einen wesentlichen Beitrag können hier Forschungsarbeiten mit dem Ziel leisten, auch die durch die Handlungsabsicht erzeugten Wirkmechanismen in der pädagogischen Handlungspraxis zu evaluieren.

Literaturverzeichnis

- Anders, Y. (2012): Modelle professioneller Kompetenzen für frühpädagogische Fachkräfte. Aktueller Stand und ihr Bezug zur Professionalisierung. Herausgegeben von der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. München
- Antonovsky, A. (1987): Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. San Francisco
- Antonovsky, A. (1993): Gesundheitsforschung versus Krankheitsforschung. In: Franke, A./Broda, M. (Hrsg.): Psychosomatische Gesundheit: Versuch einer Abkehr vom Pathogenese-Konzept. Tübingen, S. 3–14
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen
- Behr, K./Hoffmann, H./Rauschenbach, T. (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied, Krißel, Berlin
- Bengel, J./Strittmatter, R./Willmann, H. (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA. Band 6 der Reihe Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung. Köln
- Berger, J./Niemann, D./Nolting, H.-D. et al. (2000): Stress bei ErzieherInnen. Ergebnisse einer BGW-DAK Studie über den Zusammenhang von Arbeitsbedingungen und Stressbelastung in ausgewählten Berufen. Hamburg
- Berger, M. (2001): Vor 100 Jahren starb „Fröbels Ida“. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 5, S. 49–50
- Berne, E. (1972): Spiele der Erwachsenen. Reinbek
- Blanke, S. (1987): Beziehungen zwischen Erziehern und Kindern – subjektive Theorien im Beratungsprozeß. In: Kluge, N./Fried, L. (Hrsg.): Spielen und Lernen mit jüngeren Kindern. Studien zur Frühpädagogik. 1, Frankfurt u. a., S. 11–24
- Blumer, H. (1973): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek bei Hamburg, S. 80–146
- Blumer, H. (1981): George Herbert Mead. In: Rhea, B. (Hrsg.): The Future of the Sociological Classics. Boston, S. 136–169

- Bogner, A./Menz, W. (2002): Das theoriegenerierende Experteninterview – Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz W. (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Opladen, S. 33–70
- Böhm, D./Böhm, R. (2002): Der Situationsansatz. Eine Antwort der Elementarpädagogik auf die Wissensgesellschaft. In: Kiga heute spezial. S. 46–56
- Böhm, D./Böhm, R. (2012): Der Situationsansatz. In: Kindergarten heute. spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. 6. Aufl., Freiburg, S. 50–59
- Brenner, A (1984): Helping children cope with stress. Massachusetts
- Buchkremer, H. (1995): Handbuch Sozialpädagogik. Dimensionen sozialer und gesellschaftlicher Entwicklungen durch Erziehung. 2. überarb. Aufl., Darmstadt
- Bühler, A./Heppekausen, K. (2005): Gesundheitsförderung durch Lebenskompetenzprogramme in Deutschland. Grundlagen und kommentierte Übersicht. Herausgegeben von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung BZgA. Band 6 der Reihe Gesundheitsförderung konkret. Köln
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2004): OECD Projekt Starting Strong – Länderbericht Deutschland: Die Politik der frühkindlichen Betreuung, Bildung und Erziehung (FBBE) in der Bundesrepublik Deutschland.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und Jugend- und Familienministerkonferenz (2016, Hrsg.): Frühe Bildung weiterentwickeln und finanziell sichern. Zwischenbericht 2016 von Bund und Ländern und Erklärung der Bund-Länder-Konferenz. Berlin
- Colberg-Schrader, H./Krug, M. (1978, Hrsg.): Arbeitsfeld Kindergarten: Planung, Praxisgestaltung, Teamarbeit. 2. Aufl., München
- Colberg-Schrader, H./Krug, M./Pelzer, S. (1991): Soziales Lernen im Kindergarten: ein Praxisbuch des Deutschen Jugendinstituts. München
- Colberg-Schrader, H./Krug, M. (1999): Arbeitsfeld Kindergarten: pädagogische Wege, Zukunftsentwürfe und berufliche Perspektiven. Weinheim; München
- Colberg-Schrader, H. (2003): Informelle und institutionelle Bildungsorte. In: Fthenakis, W.E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg im Breisgau, S. 266–284
- Combe, A./Helsper, W. (2002): Professionalität. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 29–48
- Denzin, N.K. (2003): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 136–150
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) 2004): OECD Early Childhood Policy Review 2002–2004. Hintergrundbericht Deutschland. Fassung 22.11.2004

- Deutsches PISA-Konsortium (2001, Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Rädtker, F.-O. (1992): Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In: Dewe, B. (Hrsg.): Erziehen als Profession: zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70–91
- Dollase, R. (1994): Gruppenführung in Kindertageseinrichtungen, in: Rieder-Aigner, H.: Handbuch Kindertageseinrichtungen. VI Bd., Berlin, S. 1–22
- Dollase, R. (2002): Alles schon mal dagewesen Zur Wiederentdeckung der Bildung im Kindergarten. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 4, S. 39–42
- Ebert, S. (1988): Erzieherausbildung als Persönlichkeitsbildung. In: Sozialpädagogische Blätter. Bd. 39, Paderborn, S. 153–161
- Ebert, S. (2001): Erzieherin – Beruf oder Mythos? In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 1, S. 42–45
- Ebert, S. (2003a): Die ErzieherInnen-Ausbildung (1). Stand und Anforderungen. In: kiga heute. Heft 10, S. 6–15
- Ebert, S. (2003b): Die ErzieherInnen-Ausbildung (2). Vom Wissen zum Handeln führen. In: kiga heute. Heft 11–12, S. 6–15
- Ebert, S. (2006): Erzieherin – ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg, Basel, Wien
- Ebert, S. (2012): Friedrich Fröbel. In: Kindergarten heute speziell: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. 6. Aufl., Freiburg, S. 8–15
- Elschenbroich, D. (2002): Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. München
- Erikson, E.H. (1966): Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. Frankfurt am Main
- Faßnacht, G. (1995): Systematische Verhaltensbeobachtung. 2. völlig neu bearb. Aufl., München, Basel
- Fischer, E. (1998): Wahrnehmungsförderung. Handeln und Sinnliche Erkenntnis bei Kindern und Jugendlichen. Dortmund
- Flick, U. (2002): Qualitative Sozialforschung – Eine Einführung. 6. Aufl., Reinbek bei Hamburg
- Flick, U. (2003): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 250–265
- Förster, C./Hammes-Di Bernardo, E. (2014, Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg, Basel, Wien

- Frey, A. (1997): Konfliktbewältigungsverhalten von Erzieherinnen. In: Dippelholfer-Stiem, B./Wolf, B. (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens: Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim, München, S. 139–162
- Friedrich, H. (2002): Kinder entwickeln sich in Beziehungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 8, S. 4–11
- Fröhlich-Gildhoff, K./Nentwig-Gesemann, I./Pietsch, S. (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München
- Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M. (2011): Resilienz. 2. durchges. Aufl., München, Basel
- Fröhlich-Gildhoff, K./Weltzien, D./Kirstein, N. et al. (2014): Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. In: Förster, C./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg, Basel, Wien, S. 73–89
- Fthenakis, W.E. (2003, Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden. Freiburg im Breisgau
- Gebser, K. (1997): Belastung im Kontext erzieherischen Verhaltens. In: Dippelholfer-Stiem, B./Wolf, B. (Hrsg.): Ökologie des Kindergartens: Theoretische und empirische Befunde zu Sozialisations- und Entwicklungsbedingungen. Weinheim, München, S. 89–108
- Geuter, U. (2003): Im Mutterleib lernen wir die Melodie unseres Lebens. In: Psychologie Heute. 30 Jg., Heft 1, S. 20–26
- GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002, Hrsg.): Erzieherinnen an die Hochschule bringen. 10 Antworten auf kritische Fragen. Frankfurt
- GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2011, Hrsg.): Das kleine ABC für den Sozial- und Erziehungsdienst. 2. überarb. Aufl., Frankfurt
- Giddens, A. (1988): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt am Main, New York
- Giesecke, H. (2003): Pädagogik als Beruf. 8. Aufl., Weinheim, München
- Goeller, M. (2014): Der Dialog zu einem Bundesqualitätskitagesetz geht weiter... In: pfv-Rundbrief I des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes e.V. – Fachverband für Kindheit und Bildung (Hrsg.). Berlin. S. 25–29
- Goulding, M.McC./Goulding, R.L. (1979): Neuentscheidung. Ein Modell der Psychotherapie. Stuttgart
- Gramelt, K. (2014): Wie begreifen Erzieherinnen und Erzieher ihren pädagogischen Auftrag? Erste Eindrücke einer cross-nationalen Videostudie. In: Förster, C./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg, Basel, Wien, S. 90–99
- Greine, R. (2004): Persönlichkeitslernen. Ein Weg zu mehr Professionalität. In: Klein und Groß. Ausgabe 12/2004, S. 36–38

- Günther, S. (2010): Die professionelle Haltung zum Kind. Gedanken und Erfahrungen zu einem bedeutenden Thema. In: Klein und Groß. Ausgabe 04/2010, S. 13–15
- Haas, S. (2007): Entdeckendes Lernen im Dialog. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weinheim, Berlin, S. 71–80
- Hamburger, F. (2003): Einführung in die Sozialpädagogik. Stuttgart
- Hammes-Di Bernardo, E. (2014): 140 Jahre pfv - Blick auf ein bewegtes Feld der Frühpädagogik. In: Förster, C./Hammes-Di Bernardo, E. (2014, Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg, Basel, Wien, S. 29–36
- Heiland, H. (2007): Fröbels Spielpädagogik. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weinheim, Berlin, S. 33–47
- Herbart, J.F. (1802): Zwei Vorlesungen über Pädagogik. In: Herbart, J.F.: Sämtliche Werke. Bd. 1, Aalen 1802/1889, S. 278–299
- Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (2011): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0–10 Jahren in Hessen. Paderborn
- Holtz, K.L. (2000): Angst. In: Borchert, J. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, S. 771–782
- Holzkamp, K. (1976): Sinnliche Erkenntnis – Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung. Kronberg
- Hörster, R. (2000): Pädagogisches Handeln. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 4. durchges. Aufl., Opladen, S. 35–42
- Kaiser, A. (1985): Sinn und Situation. Bad Heilbrunn
- Kazemi-Weisari, E. (2002): Das Bild vom Kind – das Bild vom Lernen. Auf der Suche nach pädagogischen Handlungskonzepten. In: Kiga heute spezial. S. 4–12
- Kazemi-Weisari, E. (2003): Hinsehen allein genügt nicht! In: Kiga heute. Heft 2, S. 6–14
- Kelle, U./ Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Qualitative Sozialforschung; Bd. 6, Opladen
- Kickbusch, I. (1992): Plädoyer für ein neues Denken: Muster – Chaos – Kontext. Neue Handlungsansätze in der Gesundheitsförderung. In: Prävention und Gesundheitsförderung. Perspektiven für die psychosoziale Praxis. Herausgegeben von P. Paulus. Köln, S. 23–33
- Kießling, B. (1988): Die „Theorie der Strukturierung“. Ein Interview mit Anthony Giddens. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 17, Heft 4, Stuttgart, S. 286–295
- Kietz, G. (1966): Die Kindergärtnerin – Soziale Herkunft und Berufswahl. München

- Kiphard, E.J. (1998): Motopädagogik. 8. verb. u. erw. Aufl., Dortmund
- Kiphard, E.J. (2002): Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung. 11. verb. Aufl., Dortmund
- Kobelt Neuhaus, D. (2002): Zurückdenken – vorwärts gehen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 2, S. 20–25
- Kocs, U. (2001): Soziale Wahrnehmung. In: Blank-Mathieu, M./Gebhardt, W./Kocs, U. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften. Band 1, 2. Aufl., Troisdorf, S. 39–66
- Kocs, U. (1999): Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung fördern. In: Blank-Mathieu, M./Gebhardt, W./Kocs, U. u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften. Band 2, Troisdorf, S. 12–114
- König, A. (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Dissertation Universität Dortmund 2007. Wiesbaden
- König, A. (2014): Professionalisierung im Spannungsfeld von Qualitäts- und Quantitätsansprüchen – Einblicke in die Arbeitsweisen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). In: Förster, C./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg, Basel, Wien, S. 113–120
- Kohlberg, L. (1995): Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main
- Konrad, F.-M. (2004): Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfängen bis in die Gegenwart. Freiburg im Breisgau
- Kossakowski, A. (1972): Zur Theorie der Persönlichkeitsentwicklung. In: Göbel, R./Matthes, G./Rudolph, F. u. a. (Hrsg.): Psychologische Studentexte. Vorschul-erziehung für die Ausbildung an pädagogischen Schulen für Kindergärtnerinnen. Berlin, S. 9–19
- Krämer, S. (2008): Medium, Bote, Übertragung. Kleine Metaphysik der Medialität. Frankfurt am Main
- Kraimer, K. (1995): Einzelfallstudien. In: König, E./Zedler, P. (Hrsg.): Bilanz qualitativer Forschung. Band II: Methoden. Weinheim, S. 463–497
- Krenz, A. (1994): Kompetenz und Karriere. Für ein neues Selbstverständnis der Erzieherin. Freiburg
- Kron, F.W. (2001): Grundwissen Pädagogik. 6. überarb. Aufl., München, Basel
- Kron, F.W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München, Basel
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000): Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern und Erzieherinnen. Beschluss vom 28.01.2000
- Laewen, H.-J. (2007): Wie Erziehung und Bildung zusammenhängen. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weinheim, Berlin, S. 48–53

- Lazarus, R.S./Launier, R. (1981): Stressbezogene Transaktionen zwischen Personen und Umwelt. In: Nitsch, J. R. (Hrsg.): Streß: Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen. Bern, S. 213–259
- Leontjew, A.N. (1964): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Berlin
- Leu, H.R. (2007): Erziehung zwischen Anleitung und Selbstbildung. In: Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Kompetente Erziehung. Zwischen Anleitung und Selbstbildung. Weinheim, Berlin, S. 16–32
- Liegle, L. (2012): Pädagogische Konzepte und Bildungspläne. In: Kindergarten heute spezial: Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis zum Situationsansatz. 6. Aufl., Freiburg, S. 2–6
- Lindenberger, U./Schaefer, S. (2008): Erwachsenenalter und Alter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. 6. vollst. überarb. Aufl., Weinheim
- Lütke-Entrup, M. (2006): PiK – Profis in Kitas. Ein Programm der Robert Bosch Stiftung zur Professionalisierung von Frühpädagogen auf Hochschulebene. In: KiTa aktuell HRS, Nr. 1, S. 10–12
- Macha, H. (1989): Pädagogisch-anthropologische Theorie des Ich. Bad Heilbrunn
- Maier, J. (2010): Der Blick aufs Kind. Die Bedeutung von Haltung und Persönlichkeit in der pädagogischen Arbeit. In: Klein und Groß. Ausgabe 04/2010, S. 7–9
- Martin, E./Wawrinowski, U. (2014): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. 6. aktual. u. erw. Aufl., Weinheim, Basel
- Mead, G.H. (1980): Gesammelte Aufsätze. Herausgegeben von H. Joas. Bd. 1, Frankfurt am Main
- Meinefeld, W. (2003): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 265–275
- Meine Kita (2011): Ausbildung für Alleskönner. In: Meine Kita. Das didacta Magazin für den Elementarbereich. Heft 2, S. 4–9
- Merchel, J. (2010): Qualitätsmanagement in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 3. überarb. Aufl., Weinheim u. a.
- Metzinger, A. (1986): Berufswahlmotive bei angehenden Erzieherinnen. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik.
- Metzinger, A. (1993): Zur Geschichte der Erzieherausbildung. Frankfurt/M.
- Metzinger, A. (2001): Die Erzieherin am Anfang der Ausbildung. In: Blank-Mathieu, M./Gebhardt, W./Kocs, U., u. a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften. Band 1, 2. Aufl., Troisdorf, S. 11–38
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig beachtet. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz W. (Hrsg.): Das Experteninterview – Theorie, Methode, Anwendung. Opladen, S. 71–93

- Mollenhauer, K. (1982): Theorien zum Erziehungsprozeß. Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 4. Aufl., München
- Mörsberger, H. (2014): Quo vadis Professionalisierung? Diskurs unter Mitgliedern des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes von 1960 bis heute. In: Förster, C./Hammes-Di Bernardo, E. (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg, Basel, Wien, S. 37–43
- Münnich, S. (2010): Wertschätzung, Anerkennung und Selbstreflexion. Von der Haltung der Erzieherin. In: Klein und Groß. Ausgabe 04/2010, S. 10–12
- Münnich, S. (2011): Die Zeit im Griff. In: Meine Kita. Das didacta Magazin für den Elementarbereich. Heft Nr. 4, S. 14–17
- Musiol, M./Nobis, B. (2002): Die eigene Biografie als Lernpotenzial für Erzieherinnen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 2, S. 26–29
- Naumann, W. (2009): Sozialpädagogik. Umriss einer erziehungs-wissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung. 2. durchges. und korrig. Aufl., Berlin
- Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Handreichung für Kitaleiterinnen und Kitaleiter zur Reflexion des Umgangs mit dem Bildungsprogramm oder -plan in ihren Teams. Berlin
- Neuhoff, B. (2009): Wenn ein Kind in Not gerät Bei Kindeswohlgefährdung richtig vorgehen. In: kindergarten heute. Nr. 10, S. 24–30
- Neumann, K. (2007): Der pfv, ein produktives Netzwerk. In: pfv-Rundbrief II des Pestalozzi-Fröbel-Verband e.V. – Fachverband für Kindheit und Bildung (Hrsg.). Berlin
- Nieke, W. (2002): Kompetenz. In: Otto, H.-U./Rauschenbach, T./Vogel, P. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen, S. 13–28
- Nohl, H. (1963): Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt am Main
- Oehring, B./Schulz, I./Schwab, A. u. a. (2007): „...ein Land mit vielen Bildungsmöglichkeiten“. In: pfv-Rundbrief I des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes e.V. – Fachverband für Kindheit und Bildung (Hrsg.). Berlin. S. 12–20
- Oerter, R./Montada, L. (1995): Entwicklungspsychologie. 3. Aufl., Weinheim
- Oevermann, U. (1970): Sprache und soziale Herkunft: ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg. Berlin
- Peukert, U. (2008): Pädagogik der frühen Kindheit – ein theoretisch wie gesellschaftlich spannendes und anspruchsvolles Feld. In: pfv-Rundbrief II des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes e.V. – Fachverband für Kindheit und Bildung (Hrsg.). Berlin

- pfv - Pestalozzi-Fröbel-Verband (2014): Qualität? Ja, bitte! Vor allem in der früh-kindlichen Bildung. Bundesfachtagung vom 26.–27.09.2014 in Hamburg. Kultureller Beitrag am 26.09.2014 von 17:30–18:00 Uhr von Krappmann, L.: Kultur, Kultur...Kinderrechte. Impuls-Vortrag am 27.09.2014 von 9:10–10:00 Uhr von Diskowski, D.: Handlungsstrategien und Reformimpulse zur Sicherung pädagogischer Qualität.
- Piaget, J. (2003): Das Weltbild des Kindes. 7. Aufl., München
- Portmann, A. (1960): Zoologie und das neue Bild vom Menschen: Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. 4. Aufl., Hamburg
- Rabe-Kleberg, U. (1997): Öffentliche Kindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hrsg.): Einführung in die Arbeitsfelder der Erziehungswissenschaft. 2. Aufl., Opladen, S. 89–106
- Reinhard, M. (2011): 2 x 2 ist Grün – oder: Wie Kinder und Jugendliche mit dem Symptombild AD(H)S in unserer Welt ihre Lösungen finden – ein hypno-systemischer Diskurs. In: Kundenzeitschrift praxis im dialog 2011. Alzenau, S. 13–20
- Rudow, B. (1983): Psychische Anforderungen, psychische Beanspruchung und psychisches Gesundheitsrisiko im Lehrerberuf – Grundaspekte und Grundfragen. In: Beiträge zur Lehrergesundheits. Berlin: Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. (Fortschrittsberichte und Studien). S. 23–39
- Rudow, B. (2004): Arbeitsbedingungen für Erzieherinnen. Hohe psychische Belastungen. In: Bildung&Wissenschaft. 6, S. 6–11
- Schad, M. (2003): Erziehung – (k)ein Kinderspiel. Gefährdungen und Belastungen des pädagogischen Personals in Kindertageseinrichtungen. Schriftenreihe der Unfallkasse Hessen, Bd. 7, 2. Aufl., Wiesbaden
- Scheunpflug, A. (2001): Biologische Grundlagen des Lernens. Ein Studienbuch. Berlin
- Schilling, J. (1995): Didaktik/Methodik der Sozialpädagogik. 2. überarb. Aufl., Neuwied, Krißel, Berlin
- Schilling, J. (2000): Anthropologie. Menschenbilder in der Sozialen Arbeit. Neuwied, Krißel
- Schleiermacher, F.: Pädagogik: die Theorie der Erziehung von 1820/21 in einer Nachschrift. Herausgegeben von C. Ehrhardt (2008). Berlin
- Schmerkotte, H. (1978): Ergebnisse eines Vergleichs von Modellkindergärten und Vorklassen in Nordrhein-Westfalen. In: Bildung und Erziehung. Jg. 31, Heft 5, S. 401–411
- Schmidbauer, W. (1984): Helfen als Beruf. Die Ware Nächstenliebe. 3. Aufl., Reinbek bei Hamburg
- Schmidbauer, W. (2008): Hilflöse Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe. 16. Aufl., Reinbek bei Hamburg
- Schneider, H. (2003): Erzieherinnen und Kreativität. Subjektive Theorien zu einem Kernkonzept der elementarpädagogischen Bildungsarbeit. Schriftenreihe: Erziehung – Unterricht – Bildung, Bd. 105, Hamburg

- Schubert, F.-C./Knecht, A. (2012): Ressourcen – Einführung in Merkmale, Theorien und Konzeptionen. In: Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung. Stuttgart. S. 15–41
- Schulz von Thun, F. (2001): Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Sonderausgabe, Band 1, Reinbek bei Hamburg
- Schütz, A. (1974): Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt: eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Frankfurt am Main
- Siegmund, U./Fisch, R. (1985): Die Bedeutung von Persönlichkeits- und Situationsvariablen für ein einstellungskonsistentes Erziehverhalten. In: Nickel, H. (Hrsg.): Sozialisation im Vorschulalter. Weinheim, S. 141–150
- Stehling, U. (2004): Erzieherinnen der Kindertageseinrichtungen der Stadt Marburg definieren ihren Bildungsauftrag. In: KiTa aktuell HRS. Heft 4, S. 81
- Tausch, R./Tausch, A.-M. (1998): Erziehungspsychologie. Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht. 11. Aufl., Göttingen
- Teschner, A. (2004): Erzieherinnen im Kindergarten – eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität. Münster
- Thiersch, R. (2001a): Über das Alltagshandeln in Kindertageseinrichtungen. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 5, S. 4–7
- Thiersch, R. (2001b): „Sozialräumliche Aspekte von Bildungsprozessen“. In: Liegle, L., Treptow, R. (Hrsg.): Welten der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und in der Sozialpädagogik. Freiburg, Breisgau, S. 242–257
- Tillmann, K.-J. (2001): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 12. erw. u. überarb. Aufl., Reinbek bei Hamburg
- Ulich, K. (1989): Erziehungsziele und Erziehungsschwierigkeiten aus der Sicht von Erzieherinnen. Eine qualitative Studie. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht. 36. Jg., München, Basel, S. 56–60
- Universitätsstadt Marburg (2005): Der sozialpädagogische Erziehungs- und Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen in Trägerschaft der Stadt Marburg. Positionspapier des Fachbereiches Familie, Jugend und Soziales, Fachdienst Kinderbetreuung
- Universitätsstadt Marburg (2006): Qualitätshandbuch. Tageseinrichtungen für Kinder in Trägerschaft der Stadt Marburg
- Universitätsstadt Marburg (2011): Beurteilungsbogen. (unveröffentlichtes Exemplar)
- Viernickel, S./Nentwig-Gesemann, I./Nicolai, K. et al. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin
- Watzlawick, P./Bavelas, J.B./Jackson, D.D. (2000): Menschliche Kommunikation: Formen, Störungen, Paradoxien. 10. unveränd. Aufl., Bern

- Weber, M. (1921, 1984): Soziologische Grundbegriffe. Sonderausgabe aus: Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft. 6. erneut durchges. Aufl., Tübingen
- Weiss, A. (1982): Ketzerische Gedanken zum weiblichsten aller Berufe. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik. Heft 1, S. 17–21
- Wellenreuther, M. (2000): Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Weinheim, München
- Wiedebusch, S./Petermann, F. (2004): Emotionale Kompetenz bei Kindern. In: Ki-ga heute. Heft 5, S. 6–13
- Willutzki, U. (2008): Klinische Ressourcendiagnostik. In: Röhrle, B./ Caspar, F. & Schlottke, P.F. (Hrsg.): Lehrbuch der klinisch-psychologischen Diagnostik. Stuttgart, S. 251–272
- Winkelmann, W./Holländer, A./Schmerkotte, H. u. a. (1977): Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Kronberg
- Winkler, M. (1988): Eine Theorie der Sozialpädagogik. Über Erziehung als Rekonstruktion der Subjektivität. Stuttgart
- Winkler, M. (2003): Erziehung und Bildung in der Gesellschaft von heute. Hat Pädagogik noch eine Chance? In: Pröhl, R. (Hrsg.): Bildung ist mehr! Die Bedeutung der verschiedenen Lernorte. Konsequenzen aus der PISA-Studie zur Gestaltung der Jugendhilfe in einer kommunalen Bildungslandschaft. Nürnberg, S. 39–53
- Winkler, M. (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart
- Winkler, M. (2006a): Nach PISA – Von schlechter Beharrlichkeit und falschem Fortschritt. In: Zühlke, E./Elsenbast, V. (2006, Hrsg.): sozialpädagogisch bilden. Reflexionen und Perspektiven evangelischer ErzieherInnenausbildung. Münster, S. 14–28
- Wolff, S. (2003): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung – Ein Handbuch. 2. Aufl., Reinbek bei Hamburg, S. 334–349
- Wolf-Wedigo W. (1995): Das pädagogische Verständnis der Erzieherin: Einstellungen und Problemwahrnehmungen. Weinheim, München
- Wustmann, C. (2004): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Herausgegeben von W. E. Fthenakis. Weinheim, Basel
- Zimmer, R. (1995): Handbuch der Sinneswahrnehmung. 8. Aufl., Freiburg im Breisgau
- Zühlke, E./Elsenbast, V. (2006, Hrsg.): sozialpädagogisch bilden. Reflexionen und Perspektiven evangelischer ErzieherInnenausbildung. Münster

Onlinequellen

- Aliceschule Gießen (2013): Schulformen. Fachschule für Sozialpädagogik. Höhere Berufsfachschule für Sozialassistenten. www.aliceschule-giessen.de. 03.02.2013
- Onlinequellen
- Boys Day (2014): www.boys-day.de. 25.11.2014
- Berufenet der Arbeitsagentur (2013, 2014): Erzieher/innen. www.berufenet.arbeitsagentur.de. 02.08.2013, 13.12.2014
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1999): Nationale Qualitätsinitiative im System der Tageseinrichtungen für Kinder. www.bildungsserver.de. 28.12.2012
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (bmfsfj)(2014): Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas. www.bmfsfj.de. 03.06.2016
- Frey, A. (2006): Die Kompetenz von Erzieherinnen und Erziehern. entwickeln – bewerten – messen. PDF-Datei des 2. KIGA – Symposiums vom 07. – 08. Juni 2006 in Köln. www.lvr.de. 21.04.2010
- Fthenakis, W. (2011): Das Kompetenzmodell der Professionalisierung der Fachkräfte. Ein Beitrag zur Reform der Erzieher- und Lehrerbildung. Leipzig. www.didacta.de/download/Auftakt_Fthenakis_Leipzig_2011.pdf. 10.12.2012
- Funke, G. (2006): Erziehung als Begleitung des Kindes auf seinem Entwicklungsweg. PDF-Datei des 2. KIGA – Symposiums vom 07. – 08. Juni 2006 in Köln. www.lvr.de. 21.04.2010
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2007): Wie geht's im Job? Ergebnisse der Kita-Studie der GEW. www.gew.de. 19.02.2009
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2008): Erzieherinnenausbildung in der Hochschule. Studienmodelle im Überblick. Überarb. Ausgabe. www.gew.de. 04.10.2008
- Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz (2004): Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz, Kultusministerkonferenz von 2004. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruehe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf. 16.10.2014
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2005): Top 13. Weiterentwicklung der Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. München. www.stmas.bayern.de/familie/jugendhilfe/jmk-t13.pdf. 22.06.2008
- Käthe-Kollwitz-Schule Marburg (2013): Sozialwesen. Prüfsteine. www.kks-marburg.de. 03.02.2013
- Konferenz der Europäischen Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. www.bologna-berlin2003.de. 28.12.2012

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss vom 10.10.2003, i.d.F. vom 04.02.2010. www.akkreditierungsrat.de. 28.12.2012
- Kultusministerkonferenz (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen. Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. www.kmk.org. 20.06.2015
- Landesarbeitsgemeinschaft Freie Kinderarbeit Hessen e. V. (2013): Das geplante Kinderförderungsgesetz im Überblick. 1Kind1platz.de/mitmachen/aktionen/kinderfoerderungsgesetz. 01.08.2013
- Lell-Schüler, K. (2012): Der Einfluss von Kindertageseinrichtungen auf Identitätsentwicklung, Individualisierung und Sozialisierung der Kinder. In: Kindergartenpädagogik – Online – Handbuch. Herausgegeben von M.R. Textor. www.Kindergartenpaedagogik.de. 20.03.2013
- Öffentlicher Dienst (2013): Eingruppierungsmerkmale. www.oeffentlicher-dienst.info/tvoed/sue. 01.08.2013
- Soziale Berufe aufwerten (2015): www.soziale-berufe-aufwerten.de. 19.06.2015
- Stangl-Taller (2012): www.arbeitsblaetter.stangl-taller.at. 27.12.2012
- Strätz, R. (2006): Die Dynamik des Selbstbildungsprozesses des Kindes – erkennen – begleiten – unterstützen. PDF-Datei des 2. KIGA – Symposiums vom 07. – 08. Juni 2006 in Köln. www.lvr.de. 21.04.2010
- Studieren-im-Netz.org (2013): Der Wegweiser für Studium & Weiterbildung. www.studieren-im-netz.org. 01.08.2013
- Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF) (2015): Studiengangsdatenbank. www.weiterbildungsinitiative.de. 11.06.2015
- Welzer, H. (2006): Emotionen als Basis des Lernens – Leidenschaft als Grundbedingung pädagogischen Handelns. PDF-Datei des 2. KIGA – Symposiums vom 07. – 08. Juni 2006 in Köln. www.lvr.de. 21.04.2010
- Zukunftsberuf Erzieher (2014): www.zukunftsberuf-erzieher.de. 25.11.2014

