


Katja Scheer



Praxisanleitungen in frühpädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen

Eine rekonstruktive Studie

Katja Scheer
Praxisanleitungen in frühpädagogischen
Studien- und Ausbildungsgängen

Katja Scheer

Praxisanleitungen in
frühpädagogischen
Studien- und
Ausbildungsgängen

Eine rekonstruktive Studie

Budrich Academic Press
Opladen • Berlin • Toronto 2023

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

*Zugleich Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades des Fachbereichs
Erziehungs- und Kulturwissenschaften der Universität Osnabrück, 2022,
unter dem Titel „Handlungsleitende Orientierungen von
Praxisanleiter*innen in frühpädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen
- eine rekonstruktive Studie -“.*

© 2023 Dieses Werk ist bei der Budrich Academic Press GmbH erschienen und steht
unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung
unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
Stauffenbergstr. 7 | D-51379 Leverkusen | info@budrich.de
www.budrich-academic-press.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese
ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete
Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende
Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen
Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk
verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen
etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers
müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts,
auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen
Download bereit (<https://doi.org/10.3224/96665065>).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-96665-065-6 (Paperback)
eISBN 978-3-96665-929-1 (eBook)
DOI 10.3224/96665065

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Satz: Angelika Schulz, Zülpich

Danksagung

Eine Promotion ist kein Sprint, sie ist ein Langstreckenlauf. Bei einem solchen Marathon kann man sich glücklich schätzen, ein unterstützendes Team an der Seite zu haben. Ich kann mit tiefer Dankbarkeit auf ein solches Team blicken. Danke für jeden begleiteten Meter!

Ich sage Dank an meine Doktoreltern, Prof. Dr. habil. Eva Breitenbach und Prof. Dr. habil. Hans-Rüdiger Müller, die den Weg der kooperativen Promotion mit mir gegangen sind, für ihre unermüdliche fachliche Begleitung. Danke, dass ich mir auch in den zahlreichen Durststrecken der Unterstützung stets sicher sein konnte. An dieser Stelle möchte ich auch Prof. Dr. Diana Franke-Meyer erwähnen, die zwar keine offizielle Betreuungsfunktion innehatte, mir aber immer wieder mit Rat und Tat zur Seite gestanden hat. Mein Dank gilt auch ihr.

Mein absoluter und tiefer Dank gilt selbstverständlich den Teilnehmer*innen meiner Studie. Es waren so spannende und bereichernde Begegnungen. Viele der befragten Teams sind heute in der Konstellation der Studie schon nicht mehr zusammen. Doch wo immer ihr jetzt arbeitet, ich danke euch für das phantastische Material und die tiefen Einblicke, die ihr mir gewährt habt.

Auch all den Mitgliedern des Forschungskolloquiums an der Universität Osnabrück danke ich für die konstruktive Zusammenarbeit, den fachlichen Austausch, die vielen guten Anregungen, aber auch für die kritischen Stimmen. Ich habe mich als „Externe“ dort immer sehr gut integriert gefühlt.

In der Anfangsphase um die Themenfindung und den Einstieg in den Promotionsprozess hat die Promotionsgruppe der Ev. Hochschule um Prof. Dr. Benjamin Benz eine tragende Rolle gespielt. An die intensiven Diskussionen denke ich noch oft und gerne.

Ohne die finanzielle Unterstützung durch das Ev. Studienwerk e.V. hätte ich die Promotion nicht bewältigt. Das Stipendium hat über lange Zeit den nötigen Freiraum geschaffen. Auch die ideelle Begleitung war von unschätzbarem Wert. Mein Dank geht somit auch an Villigst!

Wie jedoch hätte ich so lange das Ziel im Auge behalten sollen, wenn all die fachliche Arbeit nicht im Schutzraum meiner Ehe, meiner Familie und meines Freundeskreises unterstützt worden wäre. Meinem unermüdlichen Lektor Hartmut auch dieses Mal von Herzen Dank! Der Marathon durch alle Höhen und Tiefen war immer auch euer Lauf! Das hier ist auch euer Werk. Danke!

Katja Scheer

Inhalt

Danksagung	5
Abbildungsverzeichnis.....	11
1 Einleitung.....	13
1.1 Praxisanleitung im Spannungsfeld von Professionalisierung und Akademisierung	13
1.2 Da fehlt doch was?! – Die Perspektive der Praxisanleiter*innen als Desiderat.....	16
1.3 Zur Struktur der Studie und ihrer Darstellung.....	20
2 Praxisanleiter*innen in frühpädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen	25
2.1 Praxisanleitung im Kontext der Akademisierung.....	25
2.1.1 Frühpädagogische Fachkräfte in Kitas.....	25
2.1.2 Viele Wege führen in die Kita – Qualifizierungsmöglichkeiten.....	28
2.1.3 Status quo der Akademisierung	35
2.1.4 Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen im Arbeitsfeld Kita	36
2.1.5 Bedeutung des Praktikums in Ausbildung und Studium.....	41
2.1.6 Relevanz der Vorüberlegungen zur Akademisierung für diese Studie.....	46
2.2 Praxisanleitung im Kontext der Professionalisierung	49
2.2.1 Professionstheoretische Positionen.....	49
2.2.2 Handlungsleitende Orientierungen als Element pädagogischer Professionalität	52
2.2.3 Qualifikation, Weiterbildung und Funktionsstellen.....	58
2.2.4 Das Ringen um Begriffe – Mentoring statt Praxisanleitung in Kitas?.....	63
2.2.5 Relevanz des frühpädagogischen Professionalisierungsdiskurses für diese Studie	67
2.3 Begründung und Reflexion der Fragestellung.....	70

3	Anlage der Studie	73
3.1	Forschungsfragen	73
3.2	Rekonstruktives Vorgehen und ethnographische Orientierung	75
3.3	Theoretische Sensibilität – Fluch und Segen der Nähe zum Feld	80
3.4	Sampling	84
3.5	Datenerhebung	90
3.5.1	Vorgehen bei der Erhebung	90
3.5.2	Berufsbiografische Interviews	93
3.5.3	Gruppendiskussionen und Fallvignette	96
3.5.4	Fokustagebuch	101
3.6	Datenauswertung	108
3.6.1	Dokumentarische Methode	108
3.6.2	Dokumentarische Interviewauswertung	112
3.6.3	Dokumentarische Auswertung der Fokustagebücher	113
3.6.4	Methodentriangulation und Fallvergleich	115
4	Fallrekonstruktionen	117
4.1	Frau Nelke und das Team der Kita Blumenbeet	118
4.2	Frau Flieder und das Team der Kita Baumallee	157
4.3	Herr Petrol und das Team der Kita Pinselklecks	194
4.4	Frau Meyer und das Team der Kita Ruhrtal	230
5	Fallübergreifende Befunde	269
5.1	Merkmale eines professionellen Selbstverständnisses als Praxisanleiter*in	271
5.1.1	(K)eine Frage der Kompetenz? – Übernahme der (ersten) Praxisanleitung	271
5.1.2	Abseits der Theorie? – Selbstverortung in der Praxis	276
5.1.3	Hierarchie und Anerkennung in der Ausbildungskooperation	286
5.2	Weitere handlungsleitende Orientierungen im Kontext von Praxisanleitung	300
5.2.1	Differenzen und ihre Bearbeitung im Kontext von Anleitung	300
5.2.2	Berufliche Eignung als Passung	316
5.3	Bezugspunkte und Ressourcen der eigenen Anleitungspraxis	320
5.3.1	Biografische Gegenhorizonte	320
5.3.2	Team und Kolleg*innen als Co-Anleiter*innen	327

6	Das Fokustagebuch als Forschungsmethode	333
6.1	Fallspezifischer Gewinn.....	333
6.2	Fallübergreifender Gewinn	335
7	Diskussion der Forschungsergebnisse	337
7.1	Die Bedeutung der Kompetenz von Praxisanleiter*innen.....	338
7.2	Das Bekenntnis zur „Praxis“	342
7.3	Verschiedenen Lernorte – verschiedene Systeme, Logiken, Ausbildungsschwerpunkte	344
7.4	Die Herausforderungen des Umgangs mit Differenzen	348
7.5	Der (unterbleibende) Transfer biografischer Erfahrungen zu professionellen Orientierungen	352
7.6	Praxisanleitung als Teamaufgabe.....	355
8	Abschließende Überlegungen und Ausblick	357
8.1	Reichweite dieser Studie und Impulse für weitere Forschungen	357
8.2	Postulate für die Praxis.....	360
8.3	Kindertagesbetreuung in Zeiten der Corona-Pandemie – ein Kommentar.....	361
	Anekdotisches Nachwort	363
	Literatur	365

Anhang¹

- I Vorschriften bzw. Empfehlungen zur Qualifikation von
Praxisanleiter*innen
- II Anbieter und Fortbildungen zur Qualifizierung von Praxisanleiter*innen
- III Aufbereitung der Daten (Transkriptionsverfahren)
- IV Themenübersicht (Arbeitspapier)
- V Erklärung über die Eigenständigkeit der erbrachten wissenschaftlichen
Leistung

1 Alle Anlagen sind online abrufbar unter <https://doi.org/10.3224/96665065A>.

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1:	Darstellung des Forschungsprozesses.....	22
Abbildung 2:	Übersicht über die Verteilung der Studiengangmodelle in OpThis	34
Abbildung 3:	Individueller bzw. konjunktiver Erfahrungsraum als professionelles Anleitungsverständnis.....	73
Abbildung 4:	Motivation für die Übernahme der (ersten) Praxisanleitung	271
Abbildung 5:	Bearbeitung der Theorie-Praxis-Differenz durch die Praxisanleiter*innen	277
Abbildung 6:	Bearbeitung der hegemonialen Position der Fachschule/ Hochschule durch die Anleiter*innen.....	287
Abbildung 7:	Bearbeitung von Differenzen im Kontext des Anleitungsverständnisses.....	302
Tabelle 1:	Orientierungsmuster	57
Tabelle 2:	Untersuchung in sieben Kitas in vier Städten innerhalb des Regionalverbandes Ruhr , Sample-Zusammensetzung	87
Tabelle 3:	Steckbrief Kita Blumenbeet.....	118
Tabelle 4:	Steckbrief Kita Baumallee	157
Tabelle 5:	Steckbrief Kita Pinselklecks	194
Tabelle 6:	Steckbrief Kita Ruhrtal	230
Tabelle 7:	Ergänzende Fälle (EF) als Steckbriefe.....	270
Tabelle 8:	Merkmale eines professionellen Selbstverständnisses als Praxisanleiter*in.....	299
Tabelle 9:	Berufserfahrung der Praxisanleiter*innen	339

1 Einleitung

1.1 Praxisanleitung im Spannungsfeld von Professionalisierung und Akademisierung

Praxisanleiter*innen – mittlerweile auch im Fachdiskurs als Praxismentor*innen bezeichnet – spielen eine bedeutsame Rolle in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Sie begleiten Praktikant*innen bei ihren ersten Schritten im beruflichen Alltag, unterstützen sie professionell zu agieren und vermitteln zwischen fachschulisch bzw. hochschulisch Erlerntem und der konkreten Fachpraxis. Das Gelingen dieses Prozesses entscheidet nicht selten maßgeblich über den Erfolg oder aber den Abbruch einer Ausbildung.

Doch obwohl Praxisanleiter*innen somit eine Schlüsselposition innehaben und ihnen von den verschiedenen beteiligten Ausbildungsakteur*innen eine äußerst wichtige Funktion attestiert wird, spielen sie in der frühpädagogischen Forschungslandschaft bislang kaum eine Rolle. Diesem Sachverhalt stehen jedoch hohe normative Erwartungen gegenüber, die in zahlreichen Praxisbüchern, Leitfäden und Weiterbildungskonzepten an die auszubildenden Fachkräfte herangetragen werden. Mit der vorliegenden Arbeit richte ich daher das Augenmerk perspektivisch auf die Praxisanleiter*innen in Kindertageseinrichtungen und stelle die Frage, welche handlungsleitenden Orientierungen sich bei ihnen bezüglich ihrer Ausbildungstätigkeit identifizieren lassen.

Als primären Zugang für meine Untersuchung wähle ich die Diskurse² der Akademisierung und Professionalisierung der Frühpädagogik. Meine Fragestellung resultiert aus konkreten Praxisproblemen, welche mich zu dieser empirischen Untersuchung motivieren, und welche ich im Kontext des Akademisierungs- und Professionalisierungsdiskurses wahrgenommen habe (vgl. Friebertshäuser, Richter & Boller 2013, S. 382 f). Diese Fokussierung schließt Bezüge zu anderen Diskursen im Auswertungsprozess des empirischen Materials nicht aus.

Gegenstand meiner Arbeit sind die Orientierungen frühpädagogischer Fachkräfte, die als Praxisanleiter*innen in Kindertageseinrichtungen tätig

2 Ich verwende den Begriff des Diskurses hier im Sinne einer „*inhaltlich-thematisch bestimmte[n], institutionalisierte[n] Form der Textproduktion*“ (Keller 1997, S. 311; Herv. im Orig.). Dabei tangiere ich sowohl die „*medienvermittelte, öffentliche Diskussion*“ als auch die „*spezifische[n], gesellschaftlich ausdifferenzierte[n] Formen der Wissensproduktion*“ im Sinne der Fachdisziplin (Keller 1997, S. 312; Herv. im Orig.).

sind. Insofern verorte ich meine Arbeit in der Kindheitspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft.

Der Professionalisierungs- und (Teil)Akademisierungsprozess der Früh- bzw. Kindheitspädagogik³ hat seit 2004 in relativ kurzer Zeit eine große Vielfalt an kindheitspädagogischen Studiengängen hervorgebracht (vgl. Pasternack 2010, S. 158). Auch im Bereich der Ausbildungsgänge an Fachschulen gibt es neue Formen der Erzieher*innenausbildung, wie beispielsweise die praxisintegrierte Ausbildung „PiA“ (u.a. Baden-Württemberg seit 2012/13), der Modellversuch „OptiPrax“ (Bayern, seit 2016) oder weitere bundesweite Projekte zum Quereinstieg in das frühpädagogische Berufsfeld. Allen gemeinsam ist der Anspruch einer gelingenden *Theorie-Praxis-Vermittlung* als wichtiges Professionalitätsmerkmal.

In Bezug auf den Kompetenzerwerb im Studium dienen die verschiedenen Praktika vor allem der Berufsbefähigung (im Sinne eines Bachelorstudienganges im Bologna-System⁴) sowie der Ausbildung eines professionellen Habitus, der das Beherrschen von Fallanalyse und Selbstreflexivität integriert (vgl. Pasternack 2010, S. 160). Die Konzipierung der Praktika jedoch gestaltet sich so vielfältig wie das Feld der frühpädagogischen Studiengänge selbst (vgl. Bloch, Kaiser & Neuß 2015).

Ein wesentlicher Faktor der sogenannten *Theorie-Praxis-Verflechtung*⁵ ist – neben dem*der Studierenden selbst und dem Lernort Hochschule – der Lernort Praxis (hier insbesondere die Kita⁶) (vgl. Pasternack 2010, S. 160). Kitas haben langjährige Erfahrungen in der Praxisbegleitung jener Auszubildenden, die von der Fachschule kommen. Nun münden seit fünfzehn Jahren ebenfalls – wenn auch in einem prozentual deutlich geringeren Maße – die Studierenden der Hochschulen ins Praxisfeld ein. Im Praktikum wird die

3 In den Landesgesetzen hat sich mittlerweile die Berufsbezeichnung der „staatlich anerkannten KindheitspädagogInnen“ durchgesetzt. In der Fachliteratur finden sich aber die Begriffe Elementar-, Früh- bzw. Kindheitspädagogik nebeneinander in Verwendung.

4 Die fachschulische Ausbildung zur Erzieherin/zum Erzieher wurde im Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen seit 2013 auf der Niveaustufe 6 und somit auf dem gleichen Niveau wie der Bachelorabschluss eingeordnet (vgl. DQR 2013).

5 Die Diskussion um die Theorie-Praxis-Verflechtung (u.a. Pasternack 2010) birgt das Risiko, dass eine verkürzte Sicht auf die Zuordnung der Lernorte (Hoch)Schule als Ort der Theorie und Kita als Ort der Praxis erfolgt. Meines Erachtens sind es die Begrifflichkeiten, die dies implizieren. „*Professionalisierte Handeln* [am „Lernort Praxis“; Anmerk. d. Verf.] ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis“ (Oevermann 1996, S. 80). Der Lernort Praxis verweist also stets auch auf die Theorie. „Doch auch der Erwerb theoretischen Wissens (...) vollzieht sich ebenfalls in praktischen Handlungskontexten. Auch hier werden Hypothesen aufgestellt, Prognosen ermittelt und einzelne Beobachtungen zusammenfassend generalisiert“ (Prinz, Teuscher & Wünsche 2014, S. 39).

6 Im Folgenden wir für den Begriff der Kindertageseinrichtung wiederholt der Ausdruck Kita verwendet, der mittlerweile als eigenständiger Ausdruck üblich und im Duden verzeichnet ist.

Anleitung dieser Praktikant*innen in der Regel durch die gleichen Fachkräfte geleistet, die auch die Erzieher*innen, Kinderpfleger*innen und anderen Praktikant*innen in der Kita betreuen. Das Fachkräftebarometer 2021 der WiFF⁷ beruft sich auf die Zahlen der Statistischen Ämter des Bundes und der Länder und benennt für 2020 eine Anzahl von bundesweit 8.243 pädagogisch tätigen und leitenden Kindheitspädagog*innen (Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 35). Fasst man die Gruppe weiter, liegt die Anzahl der einschlägig akademisch Qualifizierten bei 6 % (Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 34). Die Wahrscheinlichkeit, dass die Praxisanleitung durch akademische Fachkräfte – oder gar direkt durch Kindheitspädagog*innen – übernommen wird, ist somit relativ gering. Diese Situation verweist auf einen möglichen Strukturkonflikt: Auf der einen Seite steht die Forderung nach der Akademisierung des Erzieher*innenberufes zur Steigerung der Qualität, zum anderen leiten die Fachschulabsolvent*innen die Fachhochschulstudierenden an. Die Alice-Salomon-Hochschule (und anschließend weitere Hochschulen) reagierte auf diese Situation mit einer zertifizierten Weiterbildung für die anleitenden Fachkräfte namens „Bildungsbegleiterin in der Frühpädagogik“ (vgl. Pasternak 2010, S. 162). Die WiFF entwickelte 2014 einen umfassenden Wegweiser, der als „Grundlage für die kompetenzorientierte Weiterbildung“ zu „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ dient. Im Rahmen dieses Wegweisers werden auch bereits bestehende Qualifizierungsangebote vorgestellt. All diese Maßnahmen befinden sich jedoch am Anfang und das Praxisfeld ist weit entfernt von einer einheitlichen oder verbindlichen Regelung, wie in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit gezeigt werden wird. So sind die Vorgaben für die Mentor*innen bzw. Praxisanleiter*innen je nach Hochschule relativ weit gefasst, und die einzelnen Hochschulen arbeiten mit individuellen Handreichungen für die Praxisanleitungen (z.B. Katholische Hochschule für Sozialwesen in Berlin). Unklar ist zudem, ob mit der Weiterqualifizierung und der Übernahme dieser verantwortungsvollen und zusätzlichen Ausbildungsaufgabe auch eine finanzielle Besserstellung verbunden sein soll, und ob die einrichtungsbezogenen Rahmenbedingungen für die Ausübung dieser Tätigkeit an die Erfordernisse angepasst werden. Das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) hat diesbezüglich kürzlich ein Pilotprojekt abgeschlossen (8/2013 – 07/2016), welches die Qualität des Lernortes Praxis und der Praxisanleitungen in den Kitas durch die Einrichtung von Funktionsstellen in den Kitas fördern möchte. Dieser verstärkte Blick auf Praxisanleitung ist aber nicht nur für die Studierenden der Kindheitspädagogik von großer Bedeutung. Unter dem Aspekt der Professionalisierung ist es

7 WiFF = Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. Die Weiterbildungsinitiative wurde 2009 gegründet, ist ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts und wird aus Mitteln des BMBF gefördert.

auch für die angehenden Fachkräfte in der Erzieher*innenausbildung von großer Wichtigkeit, dass diesem Ausbildungsaspekt politisch, aber vor allem auch in der Forschung mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

1.2 Da fehlt doch was?! – Die Perspektive der Praxisanleiter*innen als Desiderat

Dieses Kapitel wird einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zum Mentoring bzw. zur Praxisanleitung in Kitas gegeben. Da der Forschungsstand nach wie vor von sehr geringem Umfang ist, erfolgt er an dieser Stelle der Arbeit, um dadurch auf ein spezifisches Desiderat aufmerksam zu machen.

Die Autor*innen der mittlerweile wachsenden Anzahl an Praxisbüchern und -hilfen zum Thema Praxisanleitung versuchen durch Leitfäden, Konzepte und Methoden die Anleitungspraxis der Fachkräfte zu unterstützen (Bernitzke & Barth 2010; Marona-Glock & Höhl-Spenceley 2012; Stamer-Brandt 2015; Traeger 2012 u.v.m.). Empirische Studien und Forschungsarbeiten liegen jedoch nur in sehr begrenzter Form vor. Auch wenn es deutliche Parallelen im Professionalisierungsprozess anderer Berufsgruppen wie beispielsweise der Lehrer*innen oder des Pflegepersonals gibt und sie sich bzgl. ihrer Ausbildungsstrukturen ähneln, kommt die Kindheitspädagogik nicht umhin, die bestehenden Forschungslücken durch professions- bzw. berufsfeldspezifische Forschungen zu schließen und Anknüpfungspunkte an bestehende Professionalisierungsdiskurse anderer Disziplinen bzw. Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft zu suchen.

Die *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte* (im Folgenden abgekürzt als WiFF) veröffentlichte im Jahr 2014 den Wegweiser „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung“. Gleichzeitig führte sie damit den Begriff der *Praxismentorin* bzw. des *Praxismentors* als Alternative für den gängigen Begriff *Praxisanleiter*in* ein, und behält diesen Ausdruck in den folgenden Veröffentlichungen bei. Entwickelt wurde der Wegweiser vor dem Hintergrund einer bundesweiten Studie zur Praxisanleitung / zum Mentoring in Kindertageseinrichtungen. Diese Studie untersuchte die Erfahrungen und Einschätzung der beteiligten Akteur*innen in Kindertageseinrichtungen und fragte nach Aufgaben, Voraussetzungen und Hürden des Gelingens. Sie basiert auf der Auswertung der WiFF-Fachkräftebefragung⁸ von Karin Beher und

8 Die WiFF-Fachkräftebefragung ist eine sehr umfassende Erhebung mit standardisiertem Interviewleitfragen bzw. Fragebogen, bei der über 15.000 Kitas kontaktiert wurden, und die

Michael Walter (2012), die durch eine qualitative Untersuchung⁹ ergänzt wurde (vgl. Stadler 2014, S. 78 ff). Thematisiert wurden „Anleitungsverständnis, Anforderungs- und Aufgabenprofil, Verbesserungsbedarfe und Herausforderungen des Mentorings, die Kooperation zwischen Schule und Praxisstätte sowie Fort- und Weiterbildungen“ (DJI/WiFF 2014, S. 79). Diese WiFF-Studie ist die erste und bislang einzige mir bekannte Studie, die in diesem Kontext nicht nur versucht die Rahmendaten zu ermitteln, sondern auch qualitative Erkenntnisse zur Einschätzung der Praxisanleitungen zu gewinnen.

Der quantitative Teil der WiFF-Studie bestätigt die große Heterogenität der Anleiter*innen und verweist bezüglich des zugrundeliegenden Ausbildungskonzeptes auf interessante Daten. So geben lediglich 71 % der befragten Fachkräfte an, dass ein Gesamtausbildungsplan für Praktikant*innen vorliege (ohne dies allerdings zu spezifizieren), der aber meist von der Fachschule vorgegeben wird (Quelle: DJI/WiFF 2014, S. 102). Beher und Walter (2012) stellten zudem fest, dass immerhin mehr als ein Viertel (~ 27 %) der als Praxisanleitung tätigen Fachkräfte Zweifel an der eigenen Kompetenz in dieser Funktion haben. Rund 72 % üben diese Tätigkeit ohne eine Fort- oder Weiterbildung für diese Aufgabe durch. Diejenigen, die auf eine Qualifizierung zurückgreifen können, profitieren davon und fühlen sich besser gerüstet als Kolleg*innen ohne Qualifizierung (Beher & Walter 2012, S. 59 ff).

Die qualitative Befragung der WiFF-Studie erfolgte über leitfadensstrukturierte Interviews, um die Vergleichbarkeit mit den Gruppendiskussionen zu gewährleisten. Ausgewertet wurde sie mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Erhebung zeigt aufschlussreiche Ergebnisse zu der Nachfrage, wie die Praxisanleiter*innen ihre Tätigkeit beschreiben, denn hier werden durch die Befragten nur wenig konkrete Angaben zu den Aufgaben selbst gemacht, sondern es wird verstärkt auf das Verständnis von Praxisanleitung und auf die eigene Rolle als anleitende Fachkraft verwiesen. Die Befragten verstehen sich als Begleiter*in, Beobachter*in, Berater*in, Ermöglicher*in sowie als Vorbild (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 98). Die Studie ging auch auf Motive ein und fragte hier insbesondere nach Gründen für die Übernahme der Rolle als Anleitung. Nicht immer erfolgt die Übernahme dieser Tätigkeit auf freiwilliger Basis. Wenn es freiwillig ist, dann sind die Fachkräfte laut der Studie motiviert, weil sie sich eine Arbeiterleichterung versprechen, Praktikant*innen helfen bzw. eine Chance geben wollen, selber schlechte Erfahrungen gemacht haben, das Berufsbild der Erzieher*in vermitteln wollen, ihr Wissen, ihre Erfahrung und ihre Freude am Beruf weitergeben wollen, Zu-

in rund 4600 verwertbare Interviews und Fragebögen mündete (Beher & Walter 2012, S. 59 f).

9 Leitfadengestützte Interviews mit 10 Mentor*innen sowie 10 Einrichtungsleitungen; 2 Gruppendiskussionen mit Mentor*innen, Praktikant*innen, Fach- und Hochschulvertretungen, Fachberatungen, Einrichtungsleitungen und Weiterbildungsanbietern.

gang zu Informationen erhalten, bzw. ihre eigenen Arbeitsroutinen reflektieren wollen (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 99 ff). Aufgrund des methodischen Vorgehens mit halb-strukturierten leitfadenbasierten Interviews und der Auswertung auf Basis der qualitativen Inhaltsangabe bewegt sich die Befragung nach meiner Einschätzung jedoch überwiegend auf der Ebene dessen, was expliziert werden kann. Ein vertiefter Einblick in implizite Wissensbestände wird nicht gewährt. Die Tatsache, dass die Befragung auf zehn Mentor*innen begrenzt ist, unterstreicht den großen Forschungsbedarf insbesondere im qualitativen Bereich.

Zwei weitere WiFF-Studien befassten sich zwar nicht direkt mit den Praxisanleiter*innen, jedoch mit der Ausbildung von Erzieher*innen, beziehungsweise mit der Kooperation der Lernorte innerhalb der Ausbildung. Fabian Kleeberger und Katharina Stadler (2011) stellten eine bundesweite Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik vor. Neben zentralen Fragen, die die Gestaltung der Ausbildung am Lernort Fachschule, die Qualifikation der Lehrkräfte sowie die Kompetenzen der Absolvent*innen betreffen, wurden auch die Gestaltung der Praxisphasen und deren Bewertung thematisiert. Jedoch wurden ausschließlich die Lehrkräfte befragt. Die Perspektive der Fachkräfte in den Praxiseinrichtungen hierzu fehlt.

Umfassender als die Lehrkräfte in der Studie von Kleeberger und Stadler wurden die Schulleitungen von Fachschulen für Sozialpädagogik in der Interviewstudie von Katja Flämig (2011) zur Kooperation der Schulen und Praxisstellen befragt. Auch in dieser Studie bleibt die Befragung perspektivisch einseitig, denn laut Flämig kann „[d]ie Perspektive der Praxisstätten, die für die Zeichnung eines umfassenden Bildes der Kooperationsbeziehungen unerlässlich ist, [...] aufgrund des für diesen Bericht vorliegenden Materials nicht berücksichtigt werden (Flämig 2011, S. 15).“

Abschließend sind noch zwei ältere Studien zu benennen, die sich zwar mit Praxisanleitung befassten, die jedoch in einem anderen Kontext angesiedelt sind.

Simone Müller untersuchte in ihrer Studie (Diplomarbeit) „Anleitung im praktischen Studiensemester: Ein Kernstück im Studium der Sozialen Arbeit“ aus dem Jahr 2003 anhand von acht Leitfadeninterviews mit Anleiter*innen und Praktikant*innen zum einen die Bedeutung der Praxisanleitung im Allgemeinen, zum anderen die Einstellung der Praxisanleitung sowie der Praktikant*innen zu diesem Thema. Die Studie schließt mit der Erstellung eines Leitfadens für die Praxis ab. Die Arbeit ist zeitlich noch vor Beginn des ersten frühpädagogischen Studienganges angesiedelt.

Erhoben wurden

- das Begriffsverständnis von Anleitung,
- Ziele, Funktionen und Aufgaben von Anleitungen,
- Formen und Methoden,
- die Abgrenzung von Supervision und Anleitung,

- Anforderungen und Erwartungen an die Praktikant*innen bzgl. an die Anleiter*innen,
- die Beschreibung der Beziehung zwischen den Beteiligten,
- die Zufriedenheit und die Probleme,
- die Einordnung der weiteren Beteiligten am Ausbildungsprozess (Fachhochschule, das eigene Team...),
- sowie die Qualifikation und Fortbildung der Anleiter*innen.

Bezüglich der Professionalisierungsdebatte sind der Bereich der Sozialen Arbeit und die Frühpädagogik – zeitlich versetzt – vergleichbar. In der Befragung von Müller spielt jedoch der strukturelle Konflikt um die Tatsache, dass nichtakademisch ausgebildete Anleiter*innen akademische Studierende der Hochschulen auf ihre Berufsrolle vorbereiten sollen, (noch) keine Rolle. Alle befragten Anleiter*innen sind selbst diplomiert. Einige Interviewergebnisse sind für die vorliegende Arbeit insofern interessant, dass sie auf der expliziten Ebene auf Faktoren verweisen, die ich gerne vertiefend betrachten möchte. Beispielsweise wird eine Anleiterin gefragt, welche Rolle die Einrichtung für die Anleiterin spiele. Sie antwortet: „Werd ich völlig in Ruhe gelassen“ (Müller 2003, S. 97). Weitere Interviews bestätigen, dass die Einrichtung in der Wahrnehmung der Befragten keine Rolle spielt oder lediglich im Sinne des Einflusses auf Rahmenbedingungen (Übernahme von Betreuungsaufgaben, damit Zeit für Reflexionsgespräche da ist, etc.). Nur punktuell lässt sich erahnen, dass das Team auch Einfluss auf inhaltlicher Ebene hat: „...Und Praktikanten sollen natürlich von der Person profitieren, die irgendeine Sache am besten drauf hat“ (Müller 2003, S. 99). Der Einfluss des Teams und seiner kollektiven Orientierungen auf den Leitungsprozess der einzelnen Anleiter*innen wird in meinem vorliegenden Promotionsprojekt daher ebenfalls in den Blick genommen. Denn dieser Einfluss ist doch zwangsläufig vorhanden, selbst wenn er auf der expliziten Ebene von den anleitenden Fachkräften möglicherweise zunächst nicht wahrgenommen wird (auch Desinteresse ist eine Form von Interesse...).

Ein weiterer Aspekt bei Müller zeigt sich in der Frage, wie die Anleiter*innen einen Leitfaden für ihre Tätigkeit beurteilen. Die befragten Kräfte und Praktikant*innen äußerten sich dazu grundlegend zunächst einmal positiv. Doch es gibt Äußerungen, die deutlichen machen, dass bei den Befragten ein Bewusstsein dafür besteht, dass es sich um einen höchst individuellen Prozess handelt, der sich nicht in aller Konsequenz standardisieren lässt.

„Ich denke, wenn da jetzt ganzganz [sic] detailliert drin stehen würde, wie man jetzt seine Anleitungsgespräche zu führen hat, nach welchem Schema man vorgehen muss, das fänd ich blödsinnig. Weil da ist überhaupt nichts individuelles [sic] mehr dabei, man muss sich ja individuelle [sic] auf die Leute einlassen können. [...]“ (Quelle: Müller 2003, S. 124)

„Sobald es aber verbindlich werden sollte, [...] das fänd ich echt schlimm. Weil ähm irgendwo lebt ein Praktikum ja von der Eigendynamik, von der Persönlichkeit des Anleiters, des Praktikanten.“ (Quelle: Müller 2003, S. 124)

Zuletzt sei auf interessante Aspekte in den Untersuchungen von Bettina Hofer und Irmgard Schroll-Decker (2005) verwiesen. Die schriftliche Fragebogenerhebung nahm bei 53 Anleiter*innen von Praktikant*innen der Kinderpflege in Kindertageseinrichtungen Daten zur Anleitungssituation mit der vorrangigen Zielsetzung, mehr Wissen über die Bedingungen der Anleitungssituation zu generieren. Im Zentrum standen die Bedingungen, unter denen die Praxisanleitung stattfindet, sowie die Kooperation der Lernorte Praxis und Schule (hier Fachschule für Kinderpflege). Während die strukturellen Aspekte zur Anleitungssituation mit offenen Fragen erhoben wurden, setzten die Autorinnen bezüglich der Fragen zu Motiven und Einstellungen vorgegebene Antworten ein. Die empirischen Ergebnisse bei Hofer und Schroll-Decker offenbaren sehr unterschiedliche, oft sehr ungünstige Anleitungsbedingungen, sehr heterogene Voraussetzungen bei den anleitenden Fachkräften, eine für die Kita-Fachkräfte eher unbefriedigende Zusammenarbeit mit der Fachschule sowie ein hohes persönliches Engagement, mit welchem die Rolle der Praxisanleitung von den Fachkräften ausgefüllt wird.

Bei zusammenfassender Betrachtung des Forschungsstandes zeigt sich, dass bis dato nur wenige konkrete Studien zur Verfügung stehen und sich die bisher vorliegenden Forschungsarbeiten noch stark auf der strukturellen Ebene bewegen. Die DJI/WiFF-Studie zum Mentoring (2014) kann im quantitativen Teil auf eine hohe Stichprobe blicken, beinhaltet hier aber überwiegend strukturelle Aspekte. Die zehn qualitativen Interviews mit den Praxisanleiter*innen erfolgten leitfadengestützt und geben einen ersten differenzierteren Einblick in die Perspektive der Praxisanleiter*innen. Die sonstigen Studien blenden die Fachkraftperspektive schlichtweg aus. So bleibt beispielsweise auch offen, welche Themen Praxisanleiter*innen selbst in diesem Kontext für wichtig halten und ansprechen würden, wenn sie weniger strukturiert befragt würden. Nahezu vollständig fehlt ebenfalls ein Einblick in die konkrete, habitualisierte Handlungspraxis der anleitenden Fachkräfte sowie in deren handlungsleitenden Orientierungen. An diesem Desiderat der fehlenden Fachkraftperspektive setzt die hier vorliegende Promotionsstudie an.

1.3 Zur Struktur der Studie und ihrer Darstellung

In dieser Arbeit stehen Fragestellungen im Zentrum, die aus konkreten langjährigen Beobachtungen des frühpädagogischen Arbeitsfeldes erwachsen sind. Die anfangs noch eher diffuse Wahrnehmung verschiedener Probleme und Ungereimtheiten im Kontext frühkindlicher Studien- und Ausbildungsgänge – und hier besonders im Bereich der Praxisphasen in Kitas – weckte mein wissenschaftliches Interesse. Das Gelingen bzw. Nichtgelingen der fachpraktischen Ausbildung scheint in vielen Fällen meines beruflichen Er-

fahrungsraumes stark abhängig von der Beziehungsgestaltung zwischen den Praktikant*innen und ihren Praxisanleiter*innen in der Kita. Ich nehme eine große Heterogenität der anleitenden Fachkräfte wahr und habe den Eindruck, dass es eher mit Glück als mit der Kompetenz der angehenden Fachkräfte zu tun hatte, ob eine fachpraktische Ausbildung von Erfolg gekrönt ist. Mein Vorgehen orientiert sich somit an der „empiriegeleiteten theoretischen Rekonstruktion“ wie sie bei Friebertshäuser (et al. 2013) beschrieben wird, denn „[v]on einem Problem der Praxis ausgehend wird das empirische Material erhoben, zu Konzepten oder Hypothesen verdichtet und später werden Theorien gesucht, um die empirischen Befunde zu klassifizieren und zu verstehen“ (Friebertshäuser et al. 2013, S. 383).

Meine wissenschaftliche Sozialisation ist stark geprägt durch die Auseinandersetzung mit der Dokumentarischen Methode und ihren Forschungsbezügen; insofern war ich versucht, das Einführungskapitel in Anlehnung an Ralf Bohnsacks Habilitation minimalistisch zu gestalten und mich zunächst ganz auf das Forschungsmaterial zu konzentrieren. Dabei wurden jedoch zwei Aspekte deutlich. Zum einen ist es für die Reflexion meiner eigenen Standortverbundenheit wichtig, die sensibilisierenden Konzepte, die meine Studie rahmen, nicht nur wahrzunehmen und als Hintergrundfolie mitlaufen zu lassen, sondern diese auch explizit als Heuristik voranzustellen. Zum anderen ist mir im Austausch mit anderen Forschenden in meinem Umfeld deutlich geworden, dass eine grundlegende Einführung ins frühpädagogische Forschungsfeld unabdingbar ist. Es mag Leser*innen der Fachcommunity geben, die an dieser Stelle darauf verweisen, dass dieses Wissen vorausgesetzt werden könne. Dieser Sicht möchte ich die jahrelange Beobachtung gegenüberstellen, dass gerade im Bereich der Kindertageseinrichtungen sehr häufig davon ausgegangen wird, dass die Beteiligten wissen, worum es geht. Der Kindergarten gehört zu den meisten Biografien in irgendeiner Form dazu. Das führt schnell zu verallgemeinernden Übertragungen, obwohl tatsächlich relativ wenig über die Praktiken (insbesondere die Mikropraktiken) in der Kita bekannt ist. Die frühpädagogische Forschung entwickelt sich erst, und die wenigen empirischen Einblicke, die vorhanden sind, verweisen auf eine hohe Heterogenität des Arbeitsfeldes. Insofern halte ich es für wichtig, den Leser*innen zu verdeutlichen, um welchen Acker es sich denn nun genau handelt, der innerhalb des Forschungsfeldes bewirtschaftet wird. Entstanden ist ein relativ umfangreiches Werk, welches versucht, dem Facettenreichtum des Gegenstandes gerecht zu werden.

Die Recherche des Forschungsstandes offenbarte eine lediglich marginale Beschäftigung der wissenschaftlichen Forschung mit dem Gegenstand der Orientierungen bei Praxisanleiter*innen in Kitas. Daher verzichtet diese Arbeit auf ein isoliertes Forschungskapitel. Nachdem in der Einleitung bereits ein kurzer Überblick gegeben wurde, werden in den nachfolgenden Kapiteln

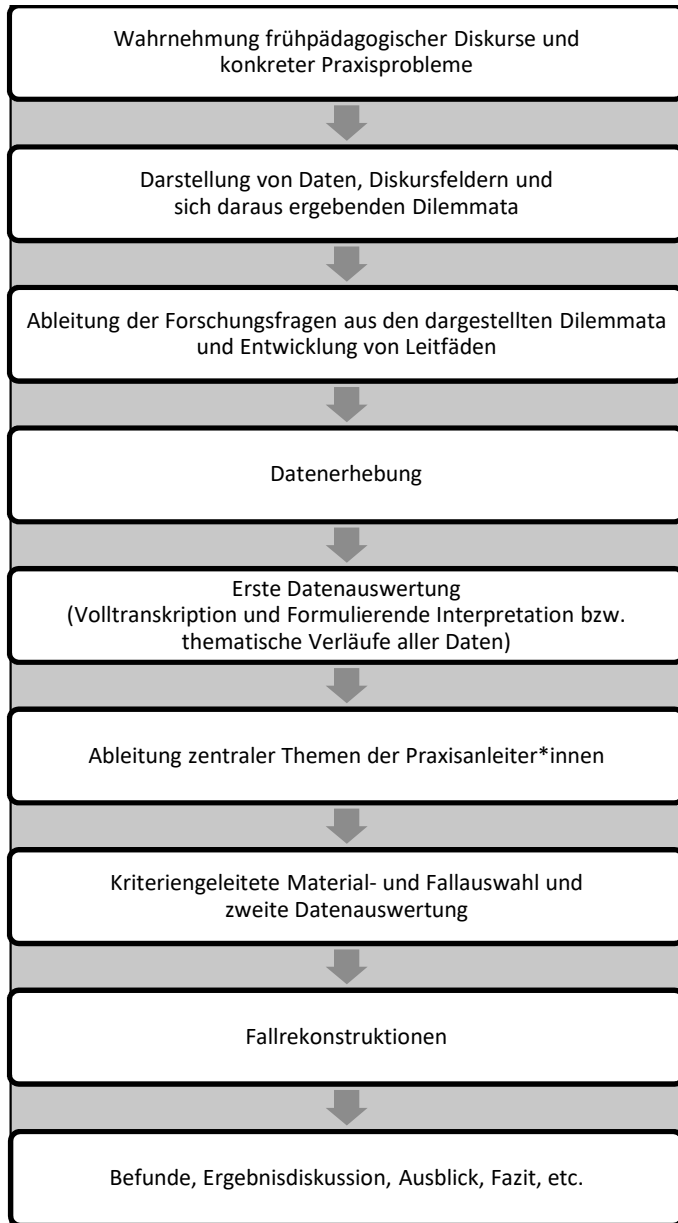


Abbildung 1: Darstellung des Forschungsprozesses

Forschungsbezüge immer dann hergestellt, wenn es inhaltlich sinnvoll erscheint. Einige Anknüpfungspunkte zeigten sich tatsächlich auch erst im Verlauf der Arbeit unter dem Einfluss der Selbstreflexion und nach Analyse der empirischen Daten.

Ich erhebe nicht den Anspruch, die Diskurse der Professionalisierung und Akademisierung in ihrer Gänze abzubilden. Wie den Spot einer Lampe richte ich meinen Blick auf verschiedene Diskursfelder, die in ihrer näheren Betrachtung für mich offene Fragen, Konflikte und mögliche Dilemmata aufwerfen und somit mein Forschungsinteresse begründen. Auf dieser Basis werden die Forschungsfragen der Studie konkretisiert.

Ziel dieser Studie ist ein besseres Verständnis der Situation von Praxisanleiter*innen im Arbeitsfeld Kita. Es geht in erster Linie darum, Anknüpfungspunkte für mögliche, nach wie vor ausstehende Forschungsprojekte zu finden. Es ist mir ein Anliegen, die Perspektive zu einer eher ethnographischen Wahrnehmung des Feldes zu öffnen und sich ein Stück von der starken Normativität zu lösen. Der qualitativ-rekonstruktive Forschungsprozess mit einer – wie in diesem Fall – bewusst offen gehaltenen Fragestellung verläuft nicht geradlinig, sondern zirkulär. Da es aber eine zentrale Aufgabe von Forscher*innen ist, in der Darstellung das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen und den Forschungsprozess zwar transparent, aber doch verständlich und komprimiert darzustellen (vgl. Miles & Huberman 1994, S. 10 ff), habe ich mich für eine vermittelnde Form entschieden, die sich in der Darstellung am tatsächlichen Verlauf des Prozesses orientiert, aber Probleme oder Sackgassen nicht zu sehr vertieft, ohne sie jedoch auszuspüren.

Das erste Kapitel veranschaulicht neben der Struktur insbesondere die Motivation dieser Arbeit, indem es zunächst das Spannungsfeld von Professionalisierung und Akademisierung aufzeigt, in dem sich Praxisanleiter*innen bewegen, und verdeutlicht, dass neben vielen anderen weißen Flächen in der Frühpädagogik insbesondere die Perspektive der Fachkräfte nicht nur einen weißen, sondern vielmehr einen nahezu blinden Fleck in der Forschung darstellt.

Das zweite Kapitel führt die Leserschaft in die Daten und Diskursfelder der Professionalisierung und Akademisierung ein. Es werden die Entwicklungen der letzten Jahre und Jahrzehnte innerhalb der Ausbildungsgänge an Fachschulen und an Hochschulen nachgezeichnet und resultierend auf Probleme und Reibungspunkte verwiesen. Die sich daraus ergebenden grundsätzlichen Fragen werden in ihrer Relevanz eingeordnet und reflektiert. Sie bilden die begründende Basis für die Forschungsfragen dieser Promotionsstudie.

Das dritte Kapitel stellt die Anlage dieser Studie vor. Es geht auf die besondere Herausforderung der großen Feldnähe meiner Person als Forscherin ein, macht aber ebenso den Gewinn dieser Nähe deutlich, der zu einem sehr vielfältigen und umfassenden Interviewmaterial geführt hat. In diesem Kapi-

tel wird neben den bereits bekannten Forschungsmethoden von Interview und Gruppendiskussion das Fokustagebuch als eine neue Methodenvariante vorgestellt und für das Arbeitsfeld erschlossen.

Das Kernstück dieser Arbeit ist Kapitel vier, welches die eigentlichen Fallrekonstruktionen vorstellt. Jeder Fall umfasst dabei das zusammengeführte Gesamtbild aus Interview mit der*dem zentralen Praxisanleiter*in einer Kita, der Gruppendiskussion mit Mitgliedern des zugehörigen Teams sowie den Ergebnissen des Fokustagebuches, welches von der*dem Praxisanleiter*in geführt worden ist. Dabei steht an dieser Stelle der Darstellung zunächst die fallimmanente Logik und Struktur im Vordergrund. Dieses Kapitel beantwortet die übergreifende Forschungsfrage nach den handlungsleitenden Orientierungen der Praxisanleiter*innen.

Im fünften Kapitel löst sich die Darstellung von dem einzelnen Fall und vergleicht die fallübergreifenden Befunde. Dabei werden Merkmale eines professionellen Selbstverständnisses der Praxisanleiter*innen identifiziert und in ihren Ausprägungen dargestellt und in Beziehung gesetzt. Dieses Kapitel beantwortet die konkreten Forschungsfragen nach dem Selbstverständnis, aber auch nach Bezugspunkten und Ressourcen für die eigene Handlungspraxis als Anleiter*in.

Das sechste Kapitel reflektiert das Fokustagebuch als Forschungsmethode und veranschaulicht den Gewinn und Mehrwert für die konkrete Studie anhand der konkreten Fälle der Untersuchung.

Im siebten Kapitel werden die empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der zu Beginn aufgespannten Spannungs- bzw. Diskursfelder aus Akademisierung und Professionalisierung unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen diskutiert.

In Kapitel acht wird die Studie in ihrer Reichweite kritisch reflektiert. Auf Basis der Ergebnisse der Arbeit werden deutliche Forderungen für das Praxisfeld in Form von sechs Postulaten formuliert. Dem Abschluss dieser Studie zu Zeiten der Corona-Pandemie ist ein Exkurs in Form einer Reflexion in diesem Kapitel geschuldet.

2 Praxisanleiter*innen in frühpädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen

2.1 Praxisanleitung im Kontext der Akademisierung

2.1.1 *Frühpädagogische Fachkräfte in Kitas*

Praxisanleiter*innen in Kindertageseinrichtungen sind sozialpädagogische bzw. im engeren Sinne frühpädagogische Fachkräfte, und die Praktikant*innen, die sie ausbilden, werden ebenfalls Fachkräfte, die zu einem großen Teil ihrerseits innerhalb eines Kita-Teams tätig sein werden. Diese Teams von Kindertageseinrichtungen¹⁰ sind zunehmend multiprofessionell zusammengesetzt. Vor allem in größeren Kitas und Familienzentren sind aufgrund der ausgeweiteten Angebotsstruktur verschiedene Berufsgruppen anzutreffen: Erzieher*innen, Kinderpfleger*innen und Kindheitspädagog*innen sowie beispielsweise auch Heilpädagog*innen, Erziehungswissenschaftler*innen, Krankenschwestern und -pfleger und Lehrer*innen (vgl. Oberhuemer & Schreyer 2010, S. 81). Wer per Gesetz als *sozialpädagogische Fachkraft* in einer Kita gilt, regelt in NRW die Personalverordnung zum Kinderbildungsgesetz (KiBiz)¹¹ als Ausführungsgesetzen des Landes zum Kinder- und Jugendhilfegesetz (SGB VIII).

„Auf Fachkraftstunden können folgende *sozialpädagogischen Fachkräfte* eingesetzt werden:

1. Staatlich anerkannte Erzieherinnen und Erzieher, staatlich anerkannte Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie staatlich anerkannte Heilerziehungspflegerinnen und Heilerziehungspfleger, die an einer Fachschule oder in entsprechenden doppeltqualifizierenden Bildungsgängen der Berufskollegs ausgebildet sind.
2. Absolventinnen und Absolventen von Studiengängen mit dem inhaltlichen Gegenstand der Kindheitspädagogik und der sozialen Arbeit mit staatlicher Anerkennung.
3. Absolventinnen und Absolventen von Diplom-, Bachelor- und Master-Studiengängen der Erziehungswissenschaften, der Heilpädagogik, der Rehabilitationspädagogik, Sonderpädagogik sowie Studiengängen der Fachrichtung Soziale Arbeit, Kindheitspädagogik sowie Sozialpädagogik, wenn sie über einen Nachweis über eine insgesamt mindestens

10 Im Folgenden Kita.

11 Verordnung zu den Grundsätzen über die Qualifikation und den Personalschlüssel (Personalverordnung). Vom 4. August 2020. Stand 5. Mai 2021. Verfügbar unter: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=216&bes_id=43064&menu=0&sg=0&aufgehoben=N&keyword=Personalverordnung#det0 [09.10.2021].

sechsmontatige Praxiserfahrung in einer Kindertageseinrichtung oder anderen institutionellen Kindertagesbetreuung für Kinder im Alter von null bis zehn Jahren verfügen. Die Praxiserfahrung kann auch nach Aufnahme der Tätigkeit erbracht werden.

4. Personen, die die erste Staatsprüfung bzw. einen Masterabschluss für das Lehramt an Grundschulen erfolgreich absolviert haben und über eine Qualifizierung in Pädagogik der Kindheit und Entwicklungspsychologie im Umfang von mindestens 160 Zeitstunden sowie über eine insgesamt sechsmontatige Praxiserfahrung in einer Kindertageseinrichtung verfügen. Die Qualifizierungsmaßnahme und die Praxiserfahrung können auch nach Aufnahme der Tätigkeit erbracht werden. Die Qualifizierungsmaßnahme soll innerhalb der ersten drei Monate nach Aufnahme der Tätigkeit begonnen werden. Die Praxiserfahrung und die erforderliche Qualifizierungsmaßnahme werden auf Antrag des Trägers von den Landesjugendämtern festgestellt. Liegen die Voraussetzungen in Summe vor, stellen die Landesjugendämter eine entsprechende Bescheinigung aus.

5. Personen, die nach § 7 Absatz 2 im Wege des partiellen Berufszugangs nach § 13b des Gesetzes zur Feststellung der Gleichwertigkeit ausländischer Berufsqualifikationen in Nordrhein-Westfalen (Berufsqualifikationsfeststellungsgesetz NRW – BQFG NRW) vom 15. Juni 2013, eingefügt durch Artikel 1 des Gesetzes vom 26. April 2016 (GV. NRW. S. 230), als *sozialpädagogische Fachkraft* in einer Kindertageseinrichtung arbeiten können [Hervorh. durch Verf.].“

Neben den gerade benannten Berufen, die als sozialpädagogische Fachkräfte bezeichnet werden, gibt es noch Pflegeberufe, die mit Zusatzqualifizierung zwar nicht als Fachkräfte gelten, jedoch auf Fachkraftstunden eingesetzt und abgerechnet werden können¹². Aufgrund des Fachkräftemangels wurde die Personalverordnung zudem zeitlich befristet um Teil 2, und aufgrund der Sars-CoV-2-Pandemie um Teil 3 erweitert, in denen zusätzliche Berufsgruppen mit einer entsprechenden Qualifizierungsmaßnahme auf Fachkraftstunden eingesetzt bzw. angerechnet werden können.

Als sogenannte Ergänzungskräfte werden neben den Fachkräften Kinderpfleger*innen, Sozialassistent*innen, Heilerziehungshelfer*innen, Krippenerzieher*innen, Hortner*innen oder Personen mit einer vergleichbaren Ausbildung beschäftigt. Vor Einführung des KiBiz im Jahr 2008 war bei fachlicher Eignung auch eine Beschäftigung von Personen ohne eine einschlägige Ausbildung möglich. Diese Personen haben Bestandsschutz, sollten sich jedoch sukzessive mindestens auf das Niveau der Kinderpfleger*in nachqualifizieren (vgl. § 2 (4) Satz 2 und § 5 der Personalverordnung KiBiz 2020). Auch Berufspraktikant*innen und Erzieher*innen in der praxisintegrierten Ausbildung¹³ können anteilig auf den Fachkraftschlüssel angerechnet werden (vgl. § 6 Personalverordnung KiBiz 2020).

Das Qualifikationsgefüge hat sich in den letzten Jahren als sehr stabil erwiesen. In den rund sechs Jahren Entstehungszeit der hier vorliegenden Promotionsstudie haben sich die prozentualen Verhältnisse nur minimal verän-

12 In der Finanzierung des Personals wird im KiBiz zwischen Fach- und Ergänzungskraftstunden differenziert.

13 Praxisintegrierte Ausbildung = PiA.

dert. Bundesweit decken den Kern des Personals in Kitas mit bundesweit 65 % Erzieher*innen ab. Der Anteil akademisch gebildeter Fachkräfte nimmt nur langsam zu. Er lag 2014 bei rund 5 %, im Jahre 2020 bei 6 %. Dabei machen die Kindheitspädagog*innen auch im Jahr 2020 nur 1,2 % des Gesamtpersonals in Kitas aus (Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 34 f).

In der vorliegenden Studie werden nicht alle sozialpädagogischen Fachkräfte der Kita in den Blick genommen, sondern der Fokus richtet sich explizit auf die *frühpädagogischen* Fachkräfte der Kita. Wenn im Folgenden also von den *frühpädagogischen* Fachkräften gesprochen wird, sind damit staatlich anerkannte Erzieher*innen, die an einer Fachschule/Fachakademie ausgebildet wurden, sowie Absolvent*innen von Studiengängen der Kindheitspädagogik¹⁴ gemeint.

Diese Engführung des berücksichtigten Personenkreises ist darin begründet, dass sich das Forschungsinteresse auf den Akademisierungs- und Professionalisierungsprozess der Frühpädagogik, hier explizit des Kitabereiches, konzentriert und dabei auch das Verhältnis von fachschulischer und hochschulischer Ausbildung reflektiert werden soll.

In dieser Untersuchung wird überwiegend von *frühpädagogischen* Fachkräften gesprochen. Das mag zunächst irritieren in Hinblick darauf, dass mittlerweile die von der Jugendministerkonferenz 2011 empfohlene Bezeichnung der Absolvent*innen entsprechender Studiengänge *Kindheitspädagogin/-pädagogin* (vgl. JFMK¹⁵ 2011) lautet. Die Altersgruppen, die in den Studiengängen abgebildet werden, divergieren jedoch, und der Begriff der (frühen) Kindheit wird sehr unterschiedlich eingegrenzt (vgl. Gleich 2010, S. 92). In vielen Studiengängen findet eine Fokussierung auf die Altersgruppe 0–6 Jahren (den klassischen Kitabereich) statt. Das Sozialberufe-Anerkennungsgesetz NRW¹⁶ fordert innerhalb der Altersgruppe 0 – 14 Jahren explizit eine Schwerpunktsetzung auf das Alter 0–6 Jahre. Der Begriff *Frühpädagogik* soll hier somit noch einmal verstärkt auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen verweisen. Wenn jedoch explizit vom akademischen Abschluss gesprochen wird, wird die mittlerweile in NRW und den meisten anderen Bundesländern eingeführte Berufsbezeichnung *Kindheitspädagogin/-pädagogin*¹⁷ verwendet (vgl. Pasternack & Keil 2013, S. 8). Die befragten Praxis-

14 Andere noch geläufige Bezeichnungen: Elementarpädagogik, Frühpädagogik, Pädagogik der frühen Kindheit, o.ä.

15 JFMK = Jugend- und Familienministerkonferenz der Länder.

16 Landtag NRW: Gesetz über die staatliche Anerkennung von Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen sowie Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (Sozialberufe-Anerkennungsgesetz – SobAG) vom 5. Mai 2015.

17 Ebd.

anleiter*innen sind ausnahmslos entweder Erzieher*innen oder Kindheitspädagog*innen, jedoch mit unterschiedlichen Qualifikationswegen, die ihrerseits auf Praktikant*innen beider Berufe (u.a.) treffen. Daher werden nachfolgend die aktuell relevanten Zugangswege für frühpädagogische Fachkräfte in die Kita vorgestellt.

2.1.2 Viele Wege führen in die Kita – Qualifizierungsmöglichkeiten

Die Ausbildungswege von Kita-Fachkräften haben im historischen Verlauf viele Veränderungen erfahren. Von der Fröbelschen Kindergärtnerin bis zur heutigen sozialpädagogischen Fachkraft hat es zahlreiche Umstrukturierungen und Parallelentwicklungen gegeben. Nicht zu vergessen ist auch die Zeit des geteilten Deutschlands, die zwei gänzlich konträre Ausbildungswege hervorgebracht hat. Während im westlichen Deutschland (BRD) bis in die 1960er Jahre das Berufsbild der Kindergärtnerin gemäß den Vorstellungen der Weimarer Republik als Orientierung diente und verschiedene bundeslandspezifische Varianten entwickelte, wurde in der DDR die Ausbildung von zentralstaatlichen Ideen geprägt und einheitlich umgesetzt (Bamler, Schönberger & Wustmann 2010, S. 225). Aus der zurückliegenden Zeit des geteilten Deutschlands sind, trotz einer Angleichung des ostdeutschen Kita-Systems an das westdeutsche System, nach wie vor Einflüsse auf die pädagogische Arbeit wirksam, auch wenn es nunmehr die gleiche gesetzliche Grundlage für die Institutionen der öffentlichen Kindererziehung gibt (Rabe-Kleberg 2010, S. 117 ff). Umfassende Arbeiten zur Entwicklung dieses Berufsfeldes haben neben anderen Autor*innen insbesondere Amthor (2003/2012), Aden-Grossmann (2011), Franke-Meyer / Reyer (2015) und Reyer (2006, u.a.) vorgelegt. Im Rahmen dieser Arbeit soll die Historie nicht weiter vertieft, sondern im Folgenden die aktuelle gesamtdeutsche Ausbildungssituation betrachtet werden, die durch die Einrichtung kindheitspädagogischer Studiengänge seit 2004 eine neue Dynamik entwickelt hat.

*Die fachschulische Ausbildung zur*zum staatlich anerkannten Erzieher*in*

In Deutschland gibt es drei Säulen der Berufsausbildung: das duale System, dessen Ausbildungsinhalte bundesweit einheitlich geregelt sind, das Übergangssystem, das der Verbesserung der Ausbildungschancen dient und nicht berufsqualifizierend ist, und schließlich das Schulberufssystem, das nur in Teilbereichen bundesweit einheitlich und ansonsten landesrechtlich geregelt ist. Zum Schulberufssystem gehört die Ausbildung zur*zum Erzieher*in (vgl. Schultheis & Sell 2014).

18 Diese Berufsbezeichnung wurde bereits im Großteil der Bundesländer verbindlich eingeführt (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter 2014).

Die Berufsausbildung *staatlich anerkannte*r Erzieher*in* stellt seit der *Rahmenvereinbarung über die sozialpädagogischen Ausbildungsstätten* der Kultusministerkonferenz von 1967 eine Zusammenführung der Arbeitsfelder Kindertageseinrichtung (inklusive Krippe / U3-Bereich), Hort, Heim und Jugendarbeit an Fachschulen für Sozialpädagogik bzw. Fachakademien in Form einer Breitbandausbildung dar (vgl. Amthor 2012, S. 208). Die heutige Ausbildung erfolgt auf Basis der länderübergreifenden Rahmenvereinbarung über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002 i. d. F. vom 25.06.2015), welche in den länderspezifischen Fachschulordnungen konkretisiert und umgesetzt wird. Für NRW geschieht dies im „Bildungsplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen – Fachschulen des Sozialwesens – Fachrichtung Sozialpädagogik“ des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (vgl. MSW NRW 2021).

Zur Erlangung des Berufsabschlusses müssen danach mindestens 2400 Stunden im Bereich der schulischen fachübergreifenden und fachbezogenen Lernbereiche und 1200 Stunden innerhalb der sozialpädagogischen Fachpraxis absolviert werden. Die Ausgestaltung des Ländercurriculums erfolgt individuell an den ausbildenden Fachschulen/Fachakademien über die schul-eigenen didaktischen Jahresplanungen.

Die Dauer der eigentlichen Ausbildung richtet sich nach den länderspezifisch geregelten Zugangsvoraussetzung, die Rolf Janssen (2011) in seiner Studie über die Zugangsvoraussetzungen zur Erzieher*innenausbildung als „unübersichtlich und komplex“ beschrieb:

„Die Zugangsvoraussetzungen für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern sind unübersichtlich, weil Fachschulen und Fachakademien Einrichtungen des Schulwesens der Länder sind und nach Länderrecht geregelt werden. Die Berufsausbildung der Erzieherinnen und Erzieher ist Ländersache im Unterschied zur Berufsausbildung im Gesundheitswesen, die ebenso wie die duale Berufsausbildung in Handwerk, Industrie und Handel bundesrechtlich geregelt ist. Daher ergeben sich die Zugangsvoraussetzungen der sozialpädagogischen Fachschulausbildung aus den unterschiedlichen Ausbildungsverordnungen von 16 Bundesländern. Die Zugangsvoraussetzungen sind komplex, weil Fachschulen als Einrichtungen der beruflichen Weiterbildung auf schulische und berufliche Bildungsvoraussetzungen und die unterschiedlichen Kombinationsmöglichkeiten einzelner Schulabschlüsse mit einzelnen beruflichen Vorerfahrungen speziell geregelt sein müssen.“ (Janssen 2011, S. 12)

Es handelt sich bei dieser Ausbildung seit 1982 nicht mehr um eine klassische Erstausbildung. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hob die Zugangsvoraussetzungen an. Die Ausbildung an der Fachschule/Fachakademie wird dem tertiären Bereich des Bildungssystems zugeordnet. Es „ist eine berufliche Weiterbildung, die zu einem staatlichen postsekundären Berufsabschluss nach Landesrecht führt“ (MSW NRW 2021, S. 15). In NRW bedeutet dies, dass entweder zuvor eine einschlägige Ausbildung beispielsweise zur*zum Kinderpfleger*in oder zur*zum Sozialhelfer*in absolviert worden sein muss, oder eine fachfremde Ausbildung bzw. alternativ die (Fach)Hochschulreife

vorliegen muss, die dann aber ein einschlägiges Praktikum von sechs Wochen in Vollzeit (oder entsprechend länger in Teilzeit) erfordern¹⁹. Für den kompletten Ausbildungsweg sind somit dreieinhalb bis fünf Jahre nötig, bei einer Teilzeitausbildung entsprechend mehr. Die inhaltlich als Breitbandausbildung konzipierte Qualifizierung berechtigt zur Tätigkeit in verschiedenen Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe, wobei Hauptbeschäftigungsort der Erzieher*innen bei über der Hälfte bis rund Zweidrittel nach wie vor die Kitas sind (Quelle: Fuchs-Rechlin & Züchner 2018, S. 17).

Zu Beginn der hier vorliegenden Promotionsstudie im Jahr 2015 zeichnete sich bezüglich der Ausbildungssituation in Deutschland folgendes Bild ab:

In den südwestlichen Bundesländern dominierte die Form der schulischen und in der Regel nicht vergüteten Vollzeitausbildung (additive Form). Diese sieht meistens zwei fachtheoretische Jahre an der Fachschule/Fachakademie (inklusive einschlägiger Praktika) und ein Jahr Berufspraktikum vor. In den nordöstlichen Bundesländern überwog das integrative Ausbildungsmodell, welches sich durch drei fachtheoretische Jahre mit integrierten Praxisphasen auszeichnet. In einigen Bundesländern wurden bereits Teilzeitausbildungsgänge angeboten, die dann entsprechend länger dauern (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014, S. 66).

Erste Erfahrungen mit Teilzeitausbildungen zeigten damals, dass diese stärker spezifische Personengruppen ansprachen, die in den klassischen Vollzeitformen nicht so häufig anzutreffen waren. So war der Anteil der Studie-

19 „Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) Vom 26. Mai 1999 zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Mai 2021.

Anlage E / Bildungsgänge der Fachschule (§ 22 Absatz 7 SchulG)

§ 28 Aufnahmevoraussetzungen

(1) Die Aufnahme in den Fachbereich Sozialwesen erfordert neben den allgemeinen Aufnahmevoraussetzungen (§ 5) den mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) und den Nachweis der persönlichen Eignung, der durch die Vorlage eines erweiterten Führungszeugnisses gemäß § 30a Bundeszentralregistergesetz zu erbringen ist. Als einschlägiger Ausbildungsberuf gilt jede Berufsausbildung, die der Weiterbildung in einer der Fachrichtungen dienlich ist. In den Fachrichtungen Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege wird als gleichwertige Qualifizierung das Bestehen der Prüfung in Bildungsgängen gemäß § 2 Absatz 2 der Anlage C11 im Berufsfeld Sozialwesen anerkannt. 12 Bewerberinnen und Bewerber in den Fachrichtungen Sozialpädagogik und Heilerziehungspflege, die anstelle der geforderten praktischen Qualifikation die Hochschulzugangsberechtigung oder eine nicht einschlägige Berufsausbildung nachweisen, können aufgenommen werden, wenn sie einschlägige berufliche Tätigkeiten von mindestens sechs Wochen im Umfang der regelmäßigen wöchentlichen Arbeitszeit (Vollzeitbeschäftigung) in einer für den Bildungsgang geeigneten Einrichtung nachweisen, die den erfolgreichen Besuch eines Fachschulbildungsgangs erwarten lassen. Werden einschlägige berufliche Tätigkeiten nach Satz 4 im Wege einer Teilzeitbeschäftigung nachgewiesen, verlängert sich die Gesamtzeit in entsprechendem Umfang. Geeignet sind auch die Ableistung eines freiwilligen sozialen Jahres und eines einschlägigen Bundesfreiwilligendienstes, sofern die Tätigkeit in einer für den Bildungsgang geeigneten Einrichtung erfolgte.

renden²⁰ höher, die bereits über eine Ausbildung oder ein Studium verfügten, sowie der Studierenden, die einen Migrationshintergrund hatten. Auch wies das Alter eine deutlichere Spannweite auf und der um zehn Jahre höhere Altersdurchschnitt bedingte, dass mehr Studierende bereits Eltern waren (Kratz & Stadler 2015, S. 63).

Als relativ junges Ausbildungsformat galt damals die *praxisintegrierte* Ausbildung „PIA“. Baden-Württemberg hatte hier Vorreiterfunktion und implementierte PIA erstmals im Schuljahr 2012/13. In dieser dualorientierten Ausbildung wechseln sich fachtheoretische Schultage mit Praxistagen/-phasen ab, sodass vom Ausbildungsbeginn an eine enge Verbindung von Theorie und Praxis stattfindet. Eine besondere Attraktivität gewinnt diese Ausbildungsform durch den Ausbildungsvertrag mit dem Kitaträger und die Ausbildungsvergütung, die vom ersten Ausbildungsjahr an gezahlt wird. Andere Bundesländer wie NRW oder Hessen waren dem Beispiel bereits gefolgt, wobei es sich seinerzeit um einzelne Fachschulen handelte, die das Modell anboten, und nicht um eine flächendeckende Einführung. Aber auch PIA war längst nicht einheitlich geregelt. So gab es Formen, in denen sich Schul- und Praxistage innerhalb der Woche abwechselten oder praktische Kitatätigkeiten mit E-learning und Wochenendpräsenztagen kombiniert wurden. Bayern startete 2016 einen Modellversuch mit einem vergleichbaren Format der „OptiPrax – Erzieherausbildung mit optimierten Praxisphasen“.

Zusätzlich zu den gängigen Ausbildungsformaten erprobten zahlreiche verschiedene Projekte und Schulversuche neue Zugangswege und Ausbildungsformen zur* zum Erzieher*in, um dem wachsenden Bedarf an Fachkräften gerecht zu werden. Ein Projekt war beispielsweise das ESF²¹-Projekt „Quereinstieg – Mehr Männer und Frauen in Kitas“. Erprobt wurden hier bundesweit Möglichkeiten der erwachsenengerechten (in der Regel praxisintegrierten) und gendersensiblen Ausbildung für Menschen aus nicht-pädagogischen Herkunftsberufen, die in das Berufsfeld der Erzieher*innen einsteigen wollten²². Eine weitere Zielsetzung war es, den Männeranteil in Kitas weiter zu erhöhen. Ein weiteres Programm war „PiA-WeGebAU“ in Baden-Württemberg, dessen Zielsetzung ebenfalls vorsah, neue Zielgruppen für die Ausbildung anzusprechen, wie beispielsweise Alleinerziehende oder Migrant*innen²³.

Die Dynamik innerhalb des Ausbildungssektors ist auch heute zum Ende der vorliegenden Studie nach wie vor hoch. Er ist geprägt von den vielfältigen Versuchen auf allen Ebenen, dem großen Fachkräftemangel etwas entgegen-

20 Die Teilnehmenden der fachschulischen Ausbildungsgänge werden ebenfalls als Studierende bezeichnet.

21 ESF = Europäischer Sozialfond.

22 www.chance-quereinstieg.de.

23 http://www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/KM-Homepage/Artikelseiten%20KP-KM/1_PDFS_2016/Berufliche%20Schule/PIA-WeGebAU_2016-03-09.pdf [15.07.2016].

genzusetzen. Neue Programme für größere und neue Zielgruppen führen ebenso zu einer Pluralisierung der Ausbildungsformate, wie die Bemühungen des Bundes über das „Gute-Kita-Gesetz“ und die „Fachkräfteoffensive Erzieherinnen und Erzieher: Nachwuchs gewinnen, Profis binden“ auf dieses Arbeitsfeld steuernd Einfluss zu nehmen.

Das Fachkräftebarometer 2021 dokumentiert, dass gerade die praxisintegrierten und vergüteten Formate hier erfolgreich neue Gruppen, und zwar insbesondere Menschen mit „bunteren Bildungsbiografien“ ansprechen (Weltzien u.a. 2021, zitiert nach Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 116). *PiA* kann durchaus als Erfolgsmodell bezeichnet werden. Mittlerweile bieten zehn Bundesländer eine praxisintegrierte Form an, und *PiA* wie auch andere berufs begleitende Teilzeitformen werden neben den klassischen Vollzeitausbildungsformaten ausgebaut (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 117).

Wie die gerade skizzierten Entwicklungen verdeutlichen, unterliegt die inhaltliche Ausgestaltung der Erzieher*innenausbildung einem andauernden Prozess der Reformierung. Eine einschneidende Veränderung war die Umstellung der Rahmenlehrpläne der beruflichen Ausbildungsgänge auf das Lernfeldkonzept unter dem „Paradigma der Handlungsorientierung“. Auf diesem Weg soll primär die Handlungskompetenz der Auszubildenden gefördert werden, die definiert wird als „die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2007, S. 10). Der Beschluss der KMK (1996) wurde sukzessive in mittlerweile alle länderspezifischen Lehrpläne umgesetzt (vgl. Mayer 2010, S. 12 ff). Die Ausgestaltung und Übersetzung in die schuleigenen didaktischen Jahresplanungen dauert nach wie vor an (vgl. Kleeberger & Stadler 2011, S. 21).

Flankiert wird dieser Prozess durch die Diskussion um die Frage, welche Kompetenzen schlussendlich für Erzieher*innen maßgeblich sind. Eine länderübergreifende Fachgruppe mit Expert*innen von Fachschulen, Vertreter*innen der Bundesvereinigung öffentlicher und privater Ausbildungsstätten sowie des Kultusministeriums erarbeitete schließlich, begleitet und unterstützt durch die WiFF, das *Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule/Fachakademie*.

„Es ist das Ziel der Arbeitsgruppe, ein berufs didaktisch fundiertes Qualifikationsprofil für frühpädagogische Fachkräfte, die auf dem Niveau der Fachschule ausgebildet werden, zu beschreiben. Darüber hinaus soll eine konsequente Kompetenzorientierung der länderspezifischen Ausbildungscurricula gefördert und eine verbindliche Grundlage für die länderspezifischen Ausbildungen gelegt werden.“ (Autorengruppe Fachschulwesen 2011, S. 5)

Das Studium der Kindheitspädagogik

Zielsetzung der Akademisierungsbemühungen in der Frühpädagogik war vor allem eine Qualitätsverbesserung und die Gewährleistung der internationalen Anschlussfähigkeit, da Deutschland eines der wenigen Länder war, in dem frühpädagogisches Personal noch nicht akademisch ausgebildet wurde (vgl. Bröring 2017, S. 55). Seit 2004 kann Kindheitspädagogik nun in Deutschland originär studiert werden. Die Alice-Salomon-Hochschule in Berlin richtete den ersten Studiengang dieser Art „Erziehung und Bildung im Kindesalter – Bachelor of Arts“ ein, was erstmals im Zuge des Bologna-Prozesses durch die Umstellung auf das Bachelor- und Mastersystem möglich wurde. Zu den traditionellen pädagogischen Abschlüssen kamen nun neue, zum Teil stark fokussierte Studienformate wie die Kindheitspädagogik hinzu (vgl. Bröring 2017, S. 54). Bis dahin war Frühe Bildung verortet in Studiengängen wie Erziehungswissenschaften/Pädagogik, Sozialpädagogik/Soziale Arbeit und Lehramt und spielte dort eine eher marginale Rolle. Kindheitspädagogische Studiengänge werden überwiegend von Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen angeboten, an den Universitäten spielen sie sowohl als Studiengänge wie auch als Studienrichtungen im erziehungswissenschaftlichen Studium eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Koller, Faulstich-Wieland, Weisshaupt & Züchner 2016, S. 19 ff; Studiengangdatenbank der WiFF²⁴).

Das Studium der Kindheitspädagogik weist eine ähnliche Vielfalt wie die Erzieher*innenausbildung auf. Die oben genannten 133 Studiengänge der Kindheitspädagogik (bzw. fachlich affine Studiengänge) sind gekennzeichnet durch eine hohe Heterogenität und inhaltliche Vielfalt. Diese Vielfalt wurde erstmals durch das Forschungsprojekt „OpThis²⁵“ der Universität Gießen (vgl. Bloch, Kaiser & Neuß 2016; Kaiser & Bloch 2017) strukturiert erfasst. Zum Erhebungszeitpunkt gab es 70 Studiengänge, von denen 46 an der Studie teilnahmen. Das Forschungsteam konnte fünf unterschiedliche Studiengangmodelle identifizieren, die erstmals eine Orientierungsstruktur aufzeigen und dabei insbesondere auf die hohe Professionalisierungsheterogenität der kindheitspädagogischen Studierenden verweisen. Jedes Studiengangmodell spricht demnach eine spezifische Gruppe an Studierenden an. Differenziert wird nach den in der Grafik genannten Modellen.

Die inhaltliche Ausrichtung der Studiengänge war als Resultat des föderalistischen Bildungssystems und der hochschulischen Autonomie zu Beginn sehr divergent. Erst durch die Vereinbarung gemeinsamer curricularer Stan-

24 <https://www.weiterbildungsinitiative.de/studiengangsdatenbank>.

25 OpThis: „Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen BA-Studiengängen für KindheitspädagogInnen“ (Laufzeit 2011-2014).

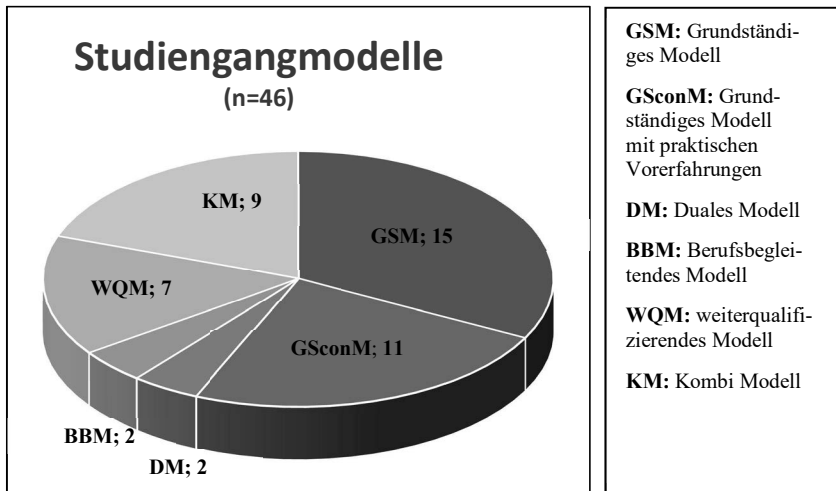


Abbildung 2: Übersicht über die Verteilung der Studiengangmodelle in OpThis. Quelle: eigene Grafik analog zu Bloch, Kaiser & Neuß 2016, S. 40

dards²⁶ und der Erarbeitung eines Berufsprofils²⁷ sowie die Vereinheitlichung der Berufsbezeichnung als Kindheitspädagog*innen²⁸ und die Regelung der staatlichen Anerkennung²⁹ begann eine größere Annäherung der Studiengänge (vgl. Bröring 2017, S. 55 f).

Die anfängliche Gründungswelle für Studiengänge der Kindheitspädagogik ist mittlerweile abgeebbt und die Frage, ob die Vollakademisierung des frühpädagogischen Berufsfeldes ein erreichbares Ziel sein kann bzw. soll, relativiert sich vor dem Hintergrund dessen, was tatsächlich aufgrund der Ausbildungsinfrastruktur geleistet werden kann. Nachfolgend wird daher ein kurzer Überblick zum aktuellen Stand der Akademisierungsbemühungen gegeben.

26 Auf Basis des Qualifikationsrahmens der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V. von 2009, des Orientierungsrahmens der JFMK von 2010 und des Qualifikationsprofils der Robert Bosch Stiftung 2011.

27 Berufsprofil veröffentlicht vom Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015.

28 JFMK Beschluss vom 26./27. Mai 2011 zur Staatlichen Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung.

29 JFMK Beschluss vom 26./27. Mai 2011 zur Staatlichen Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung; Dokumentation durch den Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2014.

2.1.3 *Status quo der Akademisierung*

Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Handlungsfeldern hat die Akademisierung der Frühpädagogik relativ spät (2004) eingesetzt, und erst verschiedene Entwicklungen und Reformprozesse (angestoßen durch beispielsweise PISA-Studie(n), Lissabon-Strategie 2000, Bologna-Prozess ab 1999) haben die Gründung früh- bzw. kindheitspädagogischer Studiengänge ermöglicht. Einmal angestoßen schwappte jedoch eine enorme Gründungswelle über das frühpädagogische Arbeitsfeld hinweg, welche deutliche Veränderungen mit sich brachte und erst nach zehn Jahren begann abzuebben (vgl. Rauschenbach 2013, S. 21 ff; Pasternack 2015, S. 315). Im Resultat sind bundesweit weit über hundert Studiengänge entstanden.

Zu Beginn war offen, wo diese Dynamik letztendlich hinführt, sodass eine Ablösung der Erzieher*innenausbildung durch das Studium zumindest phasenweise im Raum stand. Mittlerweile zeigt sich ein klareres Bild und es wird anhand der aktuellen Zahlen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021) deutlich, dass eine Vollakademisierung zumindest in absehbarer Zeit nicht erfolgen wird (vgl. Pasternack 2015, S. 322; Rauschenbach 2013, S. 26).

Als Resultat der Akademisierung und der Professionalisierung hat sich die Ausbildungslandschaft jedoch ausgeweitet und es ist ein mehrstufiges Qualifikationssystem entstanden, das „von Fortbildungen für Kindertagespflege über berufliche Erstausbildungen zur Kinderpflegerin und Sozialassistentin und Fachschulen für Sozialpädagogik bis hin zu Hochschulen reich[t], wobei unter letzteren sämtliche Einrichtungstypen von der Berufsakademie über die FH und PH bis zur Universität beteiligt sind“ (Pasternack 2015, S. 321).

Ob die gewünschte Professionalität tatsächlich die (Voll-)Akademisierung erfordert, wird durchaus kontrovers diskutiert. So machen sich die Fachschulen – insbesondere bestätigt und gestärkt durch die gemeinsame Einordnung des Fachschul- und Bachelorabschlusses auf DQR-Level 6 – für eine Professionalisierung ohne Akademisierung stark. Eine andere Position fokussiert die Akademisierung auf Leitungsebene, die sich dann über Elemente wie das Einrichtungsmanagement und die Teamleitung bzw. -entwicklung positiv auf die Teams auswirken sollen (Pasternack 2015, S. 323).

„Für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen wird die Akademisierung des Leitungspersonals inzwischen als ein realisierbares „Akademisierungsmodell“ diskutiert (Pasternack 2008; Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2012). Die hier ermittelten Verteilungen deuten in diese Richtung: Direkt nach dem Studium üben 30 % der Hochschulabsolvent(inn)en eine Tätigkeit mit Leitungsverantwortung, entweder in der Gruppenleitung oder als Einrichtungsleitung, aus [...]. Insgesamt zeigt sich, dass die Kindheitspädagog(inn)en signifikant häufiger als Erzieher(inn)en Leitungspositionen besetzen.“ (Züchner, Schmidt & Bröring 2017, S. 171)

Pasternack warnt davor, die Akademisierung und Professionalisierung als Allheilmittel misszuverstehen. Zum einen haben sich viele mit der Akademisierung verbundene Erwartungen nur sehr bedingt erfüllt, wie beispielsweise die Ausweitung der Forschung oder die Erhöhung des absoluten Männeranteils in diesem Arbeitsfeld, zum anderen lassen sich die notwendigen finanziellen Ausgaben im Kitabereich nicht durch eine Qualitätssteigerung „substituieren“ (vgl. Pasternack 2015, S. 331).

Eine anhaltende Herausforderung im Zuge der Akademisierungsbestrebungen, die sich auch auf die Zusammenarbeit der Praxisanleiter*innen mit den Fachschulen bzw. Hochschulen auswirken (könnte), ist die Klärung des Verhältnisses der beiden Institutionen zueinander. Auch wenn Fachschulausbildung und Bachelor formal auf dem gleichen DQR-Level eingeordnet sind, handelt es sich um verschiedene Ausbildungsformen mit eigenen Zielsetzungen. Da, wie eben geschildert, eine Vollakademisierung in absehbarer Zeit nicht erreichbar ist, müssen Fachschulen und Hochschulen ihr Verhältnis zueinander ausloten und klären. Auch Fachschulen haben ihr Angebot im Rahmen des Kita-Ausbaus erweitert und verändert. Rauschenbach setzt sich mit möglichen Reaktionen der beiden Institutionen auseinander. Dabei umreißt er das gesamte Spektrum von gegenseitiger Nichtbeachtung bis hin zur engen und ergänzenden Zusammenarbeit. Er spielt Möglichkeiten durch wie das „Update“ der Erzieher*innenausbildung in Form einer weiteren Professionalisierung und das „Upgrade“ in Form einer institutionellen Anhebung zumindest einiger, sehr guter Fachschulen auf Hochschulniveau (vgl. Rauschenbach 2013, S. 28 ff). Dieser Prozess des Ausbalancierens hat im Prinzip gerade erst begonnen und wird voraussichtlich noch jahr(zehnt)elang andauern.

Im folgenden Kapitel wird die Positionierung der Kindheitspädagog*innen als neue Berufsgruppe im Arbeitsfeld näher betrachtet und es wird nach den sich daraus ergebenden Veränderungen gefragt.

*2.1.4 Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen im Arbeitsfeld Kita*

Seit nunmehr gut vierzehn Jahren münden aufgrund der Akademisierung Kindheitspädagog*innen in das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen ein. Sie werden dort fachpraktisch ausgebildet, sind als Fachkräfte³⁰ tätig und leiten ihrerseits Praktikant*innen an. Ihre Ausbildung wurde mit dem Ziel der Akademisierung des Berufsfeldes konzipiert, womit spezifische Erwartungshaltungen verbunden waren und sind, auf die in diesem Kapitel noch eingegangen werden wird. Da sowohl Erzieher*innen als auch Kindheitspädagog*innen in Kitas durch Praxisanleiter*innen betreut werden, ist es für die

30 Wobei sie noch nicht in allen Bundesländern auch im Fachkräftecatalog verzeichnet sind (vgl. Bröring 2017, S. 68).

vorliegende Studie von Interesse, wie sich das Miteinander der beiden Berufsgruppen im Arbeitsfeld gestaltet. Nachfolgend werden daher aktuelle Zahlen zu den Berufsgruppen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen sowie ihre Berufsprofile betrachtet, um dann Anhaltspunkte zu finden, wie sich die beiden Berufsprofile im tatsächlichen Arbeitsalltag abbilden. Die Forschungslage zur Einmündung und zum Verbleib der Kindheitspädagog*innen auf dem Arbeitsmarkt ist noch äußerst dünn. Die ersten umfassenden und differenzierten Ergebnisse liefert die sogenannte ÜFA-Studie³¹, die sich dem Thema im Zeitraum von 2011 – 2016 in einer bundesweiten Längsschnittstudie genähert hat. Daher basieren die folgenden Darstellungen weitestgehend auf der ÜFA-Studie sowie dem Fachkräftebarometer 2017 und 2021.

Der Ausbau der Kindertagesbetreuung hat seit Ende der 1990er Jahre zu einem nahezu sprunghaften und anhaltenden Anstieg des Fachkräftebedarfs geführt. Der Teilarbeitsmarkt Frühe Bildung hat diesbezüglich eine Entwicklung wie kein anderes vergleichbares Arbeitsfeld vollzogen. Das Arbeitsvolumen hat sich (gemessen als Vollzeitäquivalente) von 1998 bis 2012 um 37 % und von 2012 bis 2014 noch einmal um weitere 10 % gesteigert (Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 106). Die Beschäftigungszahlen sind von 2012 bis 2015 um 15 % gestiegen (Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 105). Diese Wachstumsdynamik setzt sich fort, sodass die aktuellen Zahlen des Fachkräftebarometers 2021 für den Zeitraum von 2012 bis 2020 einen Zuwachs des Personalvolumens in der frühen Bildung von 40 % ausweisen.

Obwohl sich die Anzahl der Kindheitspädagog*innen von 2012 bis 2020 absolut gesehen verachtfacht hat, macht sie jedoch aufgrund des Anstiegs der Gesamtpersonalmenge nach wie vor nur einen sehr kleinen Prozentsatz im Arbeitsfeld Frühe Bildung aus (~ 1,2 %). Erzieher*innen stellen seit Jahren konstant rund 65 – 70 % des Personals in Kindertageseinrichtungen (Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 34 f). Dieser Sachverhalt verdeutlicht, warum (insbesondere) Pasternack (2015) stets von einer *Teilakademisierung* spricht.

31 „Das Projekt ÜFA wurde in zwei Förderphasen von Oktober 2011 bis April 2016 an den drei Projektstandorten Fliegener-Fachhochschule Düsseldorf, Universität Koblenz-Landau sowie Philipps-Universität Marburg durchgeführt. Den Kern des Projektes bildete eine bundesweite längsschnittlich-quantitative Befragung von an Fachschulen ausgebildeten Erzieherinnen und Erziehern sowie an Hochschulen ausgebildeten Früh- und Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Über den gesamten Projektzeitraum wurden vier quantitative Befragungen jeweils im Abstand von einem Jahr durchgeführt [...]. Diese quantitative Längsschnittbefragung wurde flankiert durch eine qualitative Vertiefungsbefragung, die insbesondere die Rekonstruktion von Übergangsverläufen und den zugrundeliegenden biografischen Entscheidungs- und Begründungsmustern im Fokus hatte, aber auch eine vertiefende Interpretation der quantitativen Ergebnisse ermöglichen sollte“ (Mink, Müller & Züchner 2018, S. 8).

Kindheitspädagog*innen sind häufiger im Leitungsbereich anzutreffen, als beim sonstigen Personal. 2 % der Leitungskräfte werden im Jahr 2016 von Kindheitspädagog*innen besetzt, während diese beim sonstigen Personal nur mit rund 1 % vertreten sind (Quelle: Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 36).

Betrachtet man die Einmündungstendenzen von Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen genauer, wie dies in der ÜFA-Studie erfolgt ist, so wird deutlich, dass beide Berufsgruppen (im Zeitraum von sechs Monaten bis anderthalb Jahren nach Ausbildungs- bzw. Studienabschluss) deutlich häufiger in die Kita einmünden, als es von ihnen gewünscht war. Bei Erzieher*innen betrifft dies trotz Breitbandausbildung 67 %, obwohl es nur von 54 % gewünscht war, bei Kindheitspädagog*innen sind es durchschnittlich 68 % (je nach Vorqualifikation), obwohl es hier weniger als die Hälfte (~45 %) wollte (vgl. Züchner, Schmidt & Bröring 2017, S. 163 f). Wie sich die beruflichen Verläufe langfristig im Vergleich gestalten, kann aufgrund des relativ jungen Formats des Studiums noch nicht erfasst werden. Erste Ergebnisse der ÜFA-Studie zeigen aber, dass sich der Anteil an Kindheitspädagog*innen im Arbeitsfeld Kita fünf Jahre nach Berufseinstieg reduziert und diese Fachkräfte in andere Arbeitsfelder der Kinder- und Jugendhilfe fluktuieren (Müller, Theisen & Fuchs-Rechlin 2018, S. 35).

Zu Beginn der Akademisierung war die Abgrenzung der Berufe von Erzieher*in und Kindheitspädagog*in auch für die Fachkräfte selbst nicht gut erkennbar. So sprachen im Fachdiskurs die einen bei der Kindheitspädagogik von einem neuen Beruf, während die anderen die Absolvent*innen als sozusagen studierte Erzieher*innen bezeichneten und somit eher eine Weiterentwicklung des Erzieher*innenberufes darin sahen. Verstärkt wurde diese Ambivalenz durch die Tatsache, dass Fachschulausbildung und Studium zwar auf unterschiedlich formalem Niveau ausbilden, jedoch mit der Einstufung auf dem gleichen DQR-Level 6 gerade von Seiten der Fachschulen immer wieder als gleichartig hervorgehoben werden. Zudem bilden sie für das gemeinsame Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen aus (vgl. Bröring 2017, S. 57).

Mittlerweile gibt es eine größere inhaltliche Annäherung der Studiengänge auf Basis vereinbarter Kerncurricula, eine bundesweit nahezu einheitliche Berufsbezeichnung und seit 2015 ein ausformuliertes Berufsprofil, das durch Qualifikationsprofile und -rahmen gestützt wird (vgl. 2.1.2). Inhaltlich bildet sich die Differenzierung zwischen den Berufen nun deutlicher ab.

Die Ausbildung der Erzieher*innen ist als Breitbandausbildung konzipiert und qualifiziert (zumindest formal) für alle sozialpädagogischen Arbeitsfelder, d.h. für Kindertageseinrichtungen, Kinder- und Jugendhilfe sowie Hilfen zur Erziehung, Heimerziehung und Ganztagschule. Die inhaltliche Fokussierung einzelner Arbeitsfelder variiert jedoch nach Land und Fachschule. Jan Leygraf (2012) stellt in seiner Befragung von Fachschul- und Abteilungs-

leitungen fest, dass zum einen von den Schüler*innen verstärkt ein Lehrangebot für das Arbeitsfeld Kita nachgefragt wird, zum anderen bei 75 % der Fachschulen dieses Arbeitsfeld mehr als 50 % der Ausbildungsinhalte ausmacht (Leygraf 2012, S. 22 f). Somit steht zur Diskussion, ob angesichts dieser Zahlen tatsächlich von einer Breitbandausbildung gesprochen werden kann.

Bei den kindheitspädagogischen Studiengängen steht die gewollte Spezialisierung in Abgrenzung zu den allgemeinen pädagogischen Studienabschlüssen im Vordergrund, doch „bleibt hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung allerdings die Frage nach der Verortung zwischen Bildungswesen und Jugendhilfe sowie der Ausrichtung auf Kindertageseinrichtungen und andere Handlungsfelder der Kinder- und Jugendhilfe [noch offen]“ (Bröring 2017, S. 59). Aufgrund der durch die OpThis-Studie (in Kapitel 2.1.2) dargestellten Heterogenität der kindheitspädagogischen Studierenden bzgl. ihres Professionalisierungsgrades wird sich langfristig noch zeigen müssen, wie stark sich eine tatsächliche Fokussierung beispielsweise des Kitabereiches durchsetzen wird. Derzeit bereitet zumindest die Mehrheit der Bachelorstudiengänge auf die Arbeit in der Kita vor (vgl. Bröring 2017, S. 65).

Das Berufsprofil *Kindheitspädagogin/Kindheitspädagoge* benennt als Kernhandlungsfelder Kindertageseinrichtungen, Ganztagschulen, Familienbildung und -beratung sowie den Kinderschutz, eröffnet aber darüber hinaus auch weitere Bereiche wie Mehrgenerationenhäuser, Frühe Hilfen, den freizeitpädagogischen Bereich und die Wissenschaft (vgl. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit 2015, S. 2). Deutlich wird im Berufsprofil die stärkere Ausrichtung auf leitende Tätigkeiten von Kindheitspädagog*innen im Gegensatz zu Erzieher*innen.

„Das professionelle kindheitspädagogische Denken und Handeln ist in hohem Maße konzeptionell, reflexiv und forschungsorientiert ausgerichtet. Auf der Grundlage einer differenzierten, kritisch-analytischen Perspektive auf die Lebenswelten sowie die Bedingungen und Prozesse der Bildung, Betreuung und Erziehung in Kindheit und Familie widmen sich Kindheitspädagog_innen in allen Arbeits- und Aufgabenfeldern der Konzeptionierung, Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion sowie der Vernetzung pädagogischer Prozesse und Maßnahmen.“ (Studiengangstag Pädagogik der Kindheit Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter 2015, S. 2)

In der ÜFA-Studie wird u.a. untersucht, ob es zwischen den formal unterschiedlich qualifizierten Berufsgruppen im beruflichen Alltag tatsächlich Tätigkeitsunterschiede gibt (vgl. Göddeke, Schmidt & Smidt 2017, S. 212). Um das Tätigkeitsspektrum der beiden Berufsgruppen erfassen zu können, wird dabei zwischen direkten und indirekten adressatenbezogenen Tätigkeiten sowie zwischen direkten und indirekten organisationsbezogenen Tätig-

keiten unterschieden (vgl. Göddeke et al. 2017, S. 222)³². Die Lehrpläne bzw. Modulhandbücher verweisen darauf, dass in beiden Ausbildungsformen die direkten und indirekten adressatenbezogenen Tätigkeiten einen besonderen Stellenwert haben, während der Unterschied bei den organisationsbezogenen Tätigkeiten hervortritt. Diese werden bei den untersuchten Bachelorstudiengängen besonders fokussiert und die Vorbereitung auf leitende Funktionen in Kitas betont, während diese Aspekte in der Erzieher*innenausbildung allenfalls marginal eine Rolle spielen. Die Untersuchung zeigt im tatsächlichen Alltag für die Tätigkeiten, dass Unterschiede für die beiden Berufsgruppen bestehen, auch wenn sie nicht so groß zu sein scheinen, wie es vielleicht zu erwarten wäre.

„Hinsichtlich der eingangs formulierten Fragestellung, was Erzieher(inn)en und Kindheitspädagog(inn)en in ihrem beruflichen Alltag „tun“, verdeutlichen die Ergebnisse zusammenfassend, dass beide Berufsgruppen zu Beginn ihrer beruflichen Karriere mehrheitlich mit der direkten Interaktion mit Adressaten beschäftigt sind. Die beiden Berufsgruppen unterscheiden sich vor allem im Hinblick auf indirekt-organisationsbezogene Tätigkeiten. Hier ist der Ausbildungsort (Fachschule vs. Hochschule) dergestalt erkennbar, dass an Hochschulen ausgebildete Fachkräfte nach eigenen Angaben eher in indirekt-organisationsbezogenen Tätigkeiten eingebunden sind, als an Fachschulen ausgebildete Fachkräfte. Innerhalb der Berufsgruppe der Kindheitspädagog(inn)en gibt es einen Unterschied zwischen denjenigen *ohne* und *mit* vorangegangener Erzieherausbildung: Kindheitspädagog(inn)en mit Erzieherausbildung üben seltener direkt-adressatenbezogene Tätigkeiten aus, als diejenigen ohne Erzieherausbildung. Dieses Ergebnis entspricht in der Tendenz der Zielausrichtung der Hochschulstudiengänge, die im Vergleich zur Erzieherausbildung stärker auf eine leitende Funktion vorbereiten (...). Über die vorgenannten Befunde hinaus fallen die Unterschiede zwischen den untersuchten Berufsgruppen allerdings eher gering aus. In Bezug auf die Einordnung der Ergebnisse muss jedoch in Rechnung gestellt werden, dass die Befragten in der Regel Berufseinsteiger(inn)en sind und damit noch am Anfang ihrer beruflichen Entwicklung stehen. Vor diesem Hintergrund kann davon ausgegangen werden, dass sich das Tätigkeitsspektrum der Beschäftigten mit zunehmender beruflicher Konsolidierung verändert und sich in einigen Jahren größere Unterschiede zwischen Erzieher(inn)en und Kindheitspädagog(inn)en zeigen.“ (Göddeke et al. 2017, S. 229 f; Herv. im Orig.)

Als Zwischenfazit dieses Kapitels kann festgehalten werden, dass es sich bei Kindheitspädagog*innen um eine neue Berufsgruppe auf akademischem Niveau handelt, die sich von den Erzieher*innen durch ein eigenes Qualifika-

32 „– direkte adressatenbezogene Tätigkeiten: erziehen, lehren/unterrichten, pflegen, helfen/betreuen, beraten, therapieren, künstlerisch/ gestalterisch tätig sein,
 – indirekte adressatenbezogene Tätigkeiten: entwickeln/ konzipieren/ projektieren, analysieren, diagnostizieren, recherchieren/ dokumentieren,
 – direkte organisationsbezogene Tätigkeiten: Publikumsverkehr wahrnehmen/ Umgang mit Menschen, Personal führen/ leiten, informieren, verhandeln,
 – indirekte organisationsbezogene Tätigkeiten: verwalten/ organisieren/ koordinieren, planen/ disponieren, werben/ präsentieren/ Öffentlichkeitsarbeit betreiben, überwachen/ kontrollieren, Finanzmittel verwalten, Gesetze/ Vorschriften anwenden, publizieren/ journalistisch tätig sein“ (Göddeke et al. 2017, S. 222).

tionsprofil zumindest formal unterscheidet. Kindheitspädagog*innen münden jedoch zu mehr als zwei Dritteln ebenfalls in das Arbeitsfeld Kita ein und werden dort oft auf Erzieher*innenstellen eingesetzt und entsprechend häufig in diesem Arbeitsfeld unter Akademikerniveau bezahlt (vgl. Pasternack 2015, S. 327; Züchner, Schmidt & Bröring 2017, S. 174). Ihre tatsächlichen Tätigkeiten unterscheiden sich bislang innerhalb des Arbeitsfeldes der Kita nur in Bezug auf indirekt-organisationsbezogene Tätigkeiten bedeutsam voneinander. Diese Erkenntnisse sind für die vorliegende Promotionsstudie insofern interessant, da sich daraus Konsequenzen für die Gestaltung der fachpraktischen Ausbildung der beiden Berufsgruppen erwarten lassen. Daher befasst sich das nächste Kapitel mit der Bedeutung des Praktikums als zentrales Wirkungsfeld der Praxisanleiter*innen in den beiden verschiedenen Ausbildungsformen.

2.1.5 Bedeutung des Praktikums in Ausbildung und Studium

Der anhaltende Diskurs um das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Erziehungswissenschaft³³ hat eine lange Historie und beeinflusst die Kindheitspädagogik als Teildisziplin insofern ebenfalls. Die damit einhergehende, wenn auch stark verkürzte Frage nach der Anwendbarkeit des in der Hochschule bzw. in der Fachschule erworbenen theoretischen Wissens in der konkreten Fachpraxis ist ständig präsent und für die Studierenden und Auszubildenden insofern schwierig, weil sie sich nicht einfach und abschließend beantworten lässt. Ein direkter Wissenstransfer von Theorie in Fachpraxis, beispielsweise als Anweisung für richtiges, zielführendes pädagogisches Handeln ist schon deshalb nicht möglich, weil eine „unhintergehbare kategoriale Differenz von Wissenschaft [bzw. Theorie] und Praxis [besteht]“ (Oevermann 2016, S. 98). So handelt es sich bei Theorien um „Aussagensysteme“, während es bei Praxis um „konkretes Handeln“ geht (vgl. Patry 2014, S. 30 f). Zudem lassen sich die Lernorte nicht in Theorie und Praxis unterteilen, obwohl dies nach wie vor in der Fachliteratur häufig zu lesen ist. An der Fachschule bzw. Hochschule spielen durchaus praktische Ausbildungsanteile und -inhalte eine wichtige Rolle, wie auch die Fachpraxis nicht frei von theoretischen Ausbildungsanteilen ist (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 39).

Sowohl die Ausbildung zur*um Erzieher*in als auch das kindheitspädagogische Studium sind verbindlich an die fachpraktische Ausbildung im Arbeitsfeld gebunden. Im Rahmen der Erzieher*innenausbildung sind bundeslandübergreifend mind. 1200 Unterrichtsstunden (entspricht ca. 112 Arbeitstagen) im Bereich der Fachpraxis festgelegt; hinzu kommt das in der

33 Bei Männle (2013) findet sich eine umfassende Auseinandersetzung hierzu unter Bezugnahme auf Altrichter, Kannonier-Finster & Ziegler (2005), Beck & Bonß (1989) und Langewand (2004).

Regel einjährige Berufspraktikum/Anerkennungsjahr. Zur Erlangung der staatlichen Anerkennung während des Studiums muss in den meisten Bundesländern³⁴ ein ausgewiesener Praxisanteil von in der Regel 100 Arbeitstagen nachgewiesen werden, wobei die Platzierung der Praktikumszeiten im Ausbildungsverlauf sehr unterschiedlich gestaltet sein kann (vgl. BAG BEK 2014, S. 81 ff).

„Eine Analyse der Modulhandbücher und Praktikumsordnungen der verschiedenen Studiengänge verdeutlicht allerdings, dass sich die Bedeutung der Praxisphasen während des früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiums deutlich von Studiengang zu Studiengang, auch innerhalb einzelner Bundesländer, unterscheidet. So sind im Studiengang *Erziehung und Bildung im Kindesalter* der FH Kiel insgesamt lediglich 240 h für die Praxisphasen vorgesehen. Die HAW Hamburg sieht im Studiengang *Bildung und Erziehung in der Kindheit* hingegen insgesamt 1260 h, also 180 h pro Semester, für die Praxisphasen vor. Auch im Hinblick auf die Organisation des Praktikums gibt es Unterschiede zwischen den einzelnen Studiengängen. So kann das Praktikum in einigen Studiengängen (z. B. an der Katholischen Hochschule Freiburg) in Form eines Praxissemesters, in anderen Studiengängen (z. B. an der Universität Bremen) hingegen über mehrere Praktika verteilt absolviert werden.“ (Bröring 2017, S. 63; Herv. im Orig.)

Seit der Neufassung des Sozialberufe-Anerkennungsgesetzes NRW (SobAG) von 2015 werden auch die Kindheitspädagog*innen im Gesetzestext explizit genannt, und deren staatliche Anerkennung wird dort in Bezug auf die Praxiszeit geregelt. Der Orientierungsrahmen *Bildung und Erziehung in der Kindheit* (KMK/JFMK 2010) formuliert Eckpunkte für die curriculare Gestaltung der Erzieher*innenausbildung und der kindheitspädagogischen Studiengänge. Dabei wird zwischen den Ausbildungsanforderungen an Fachschulen und Hochschulen, ihren Zielen und Profilen differenziert, die Ausführungen zum „Lernort Praxis“ beziehen sich jedoch gleichermaßen auf beide Qualifizierungswege frühpädagogischen Fachpersonals.

„Der Lernort Praxis hat eine zentrale Stellung bei der Professionalisierung von Fachkräften. Der pädagogische Berufsalltag zeichnet sich in hohem Maße durch wechselnde, neue, unvorhersehbare, nicht planbare Herausforderungen aus. Um die dazu notwendigen Einstellungen und Handlungskompetenzen zu erwerben, ist vor allem Praxiserfahrung notwendig. Deshalb sind Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe ein wichtiger Bestandteil der Ausbildung der Fachkräfte. Dabei kommt der Qualität der konkreten pädagogischen Arbeit in der Einrichtung eine ebenso wichtige Bedeutung zu wie der der Praxisbegleitung.“ (KMK/JFMK 2010, S. 10)

Der Fachpraxis wird somit sowohl für die Ausbildung als auch für das Studium eine elementare Rolle beim Erwerb professioneller Handlungskompetenz zugesprochen.

Während für die fachschulische Ausbildung jedoch der Anspruch formuliert wird, dass dort „neue wissenschaftliche Erkenntnisse“ integriert werden,

34 In NRW in beiden Fällen ein Umfang von mindestens 100 Arbeitstagen gefordert (vgl. SobAG NRW von 2015).

zeichnet sich die hochschulische Ausbildung durch das Spezifikum der Wissenschaftlichkeit und des reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnisses aus.

„Ein Spezifikum der Hochschulstudiengänge liegt in einem systematisch wissenschaftlich reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnis. Aus dem beruflichen Handeln bei der Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern entstehen Forschungsfragen und -aufgaben. Forschung und Wissenschaft mit dem und am Lernort Praxis wird von den beteiligten Akteuren als gemeinsamer Prozess verstanden. Hochschule und Einrichtungen leisten gemeinsam einen Beitrag zur Weiterentwicklung von frühpädagogischer Forschung und Wissenschaft. Gleichzeitig darf der Erwerb eines praktisch-pädagogischen Professionswissens im Hochschulstudium nicht vernachlässigt werden, um eine notwendige Berufsfähigkeit sicher zu stellen.“ (KMK/JFMK 2010, S. 9)

Pasternack (2010, S. 160) kontrastiert die unterschiedlichen Schwerpunkte, indem er der Fachschulausbildung eine klare Handlungsorientierung und der Hochschule die Wissenschaftsorientierung zuspricht: „Während die Fachschulausbildung handlungsorientiert ausbildet, bilden die Studiengänge wissenschaftsorientiert aus.“ Diese Gegenüberstellung wird jedoch dadurch in Frage gestellt, dass gerade die Hochschulen mit dem Aushängeschild des „handlungsorientierten Studiums“ werben (siehe nachfolgend auch ASH 2008, S. 3), um darüber ihre Vorzüge den Universitäten gegenüber zu verdeutlichen.

Inwiefern innerhalb der Fachpraxis als Konsequenz zwischen der Ausbildung fachschulischer bzw. hochschulischer Praktikant*innen differenziert wird, wurde bislang nicht untersucht. Wie schon die WiFF im Wegweiser Weiterbildung zu Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis 2014 feststellt, ist die Forschungslage zur Verzahnung der Lernorte „nur sehr spärlich“ vorhanden (DJI/WiFF 2014, S. 38 ff).

Im Lehrplan für die Fachschule für Sozialpädagogik NRW finden sich in Bezug auf die Praktika folgende Formulierungen³⁵:

„[...] [E]in wesentlicher Teil des Kompetenzerwerbs der Studierenden [vollzieht sich; Anm. d. Verf.] durch die fachdidaktisch und -methodisch angeleiteten Praktika. Hier können die durch Wissen und Fertigkeiten grundgelegten Kompetenzen durch praktische Erprobungen und individuelle berufliche Erfahrungen zur persönlichen Handlungsfähigkeit entwickelt werden. Dieser Prozess der fachlichen und personalen Kompetenzentwicklung wird durch die intensive kontextbezogene Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Fachschule und den Fachkräften der Praxis gefördert. Den Studierenden wird damit eine kontinuierliche Verknüpfung und kritische Reflexion von Theorie und Praxis im Rahmen eines Selbstbildungsprozesses ermöglicht, der auf die Entwicklung eigener fachlicher Handlungsstrategien in komplexen Praxissituationen abzielt.“ (MSW NRW 2014, S. 26)

Die Studiengänge sind zudem gefordert, eigene Formen der Praxisbindung in Abgrenzung zur Fachschulausbildung zu entwickeln, die den spezifischen Anforderungen und Erwartungen an ein akademisches Studium gerecht wer-

35 Anmerkung: die Fachschulen bezeichnen ihre Schüler*innen ebenfalls als Studierende.

den. Dies wird in einem „systematisch reflektierten Theorie-Praxis-Verhältnis“ angestrebt (Pasternack 2010, S. 160).

Ein exemplarischer³⁶ Blick in die hochschulischen Prüfungsordnungen der ASH Berlin und der Fachhochschule Südwestfalen Soest zeigt die Tendenz der Zielsetzungen für die Praktika.

„Die Praxisphasen haben die Aufgabe, das handlungsorientierte Studium durch berufspraktische Aufgabenstellungen zu ergänzen. Sie sollen die Befähigung vermitteln, unterschiedliche wissenschaftliche Kenntnisse und Methoden in unmittelbarem Bezug in vielen Gruppen von pädagogischer und sozialpädagogischer Arbeit anzuwenden.“ (ASH 2008, S. 3)

„Sie [die Praxisprojekte; Anm. d. Verf.] werden im zukünftigen Berufsfeld der Studierenden durchgeführt und dienen der Entwicklung professioneller pädagogisch-praktischer Handlungskompetenzen. [...] Eine systematische Theorie-Praxis-Reflexion vernetzt die Module der Studienbereiche, insbesondere auch mit den Praxisprojekten, wo aus der Erfahrung des Handelns im Berufsfeld Forschungsfragen und -aufgaben sichtbar werden. Die zum Einsatz kommenden Lehr-Lern-Formate unterstützen dabei gezielt die Persönlichkeitsentwicklung und ermöglichen den Aufbau einer professionellen Haltung.“ (FH-SWF 2017, S. 4 f)

Wie die konkrete Umsetzung der Theorie-Praxis-Verzahnung an Fachschule und Hochschule aussehen kann, veranschaulicht die folgende Zusammenstellung. Diese zeigt eine Zusammenschau aus verschiedenen Quellen und stellt einen Einblick in die beiden Systeme dar. Nicht all diese Formate sind an den einzelnen schulischen Ausbildungsstätten auch gleichermaßen installiert. Ebenso wenig geht es hier um einen wertenden Vergleich von Fachschule und Hochschule.

Fachschule für Sozialpädagogik:

- fachdidaktisch und -methodisch angeleitete Praktika durch Praxislehrkräfte
 - Lernfeldorientierung (seit 1996) und Paradigma der Handlungsorientierung, d.h.
 - Ausrichtung des Curriculums an beruflichen Prozessen als Bezugsebene
 - fächerübergreifende Lehre
 - Neubestimmung der Lehrerrolle
 - handlungsorientierte Didaktik
 - verbindliche Kooperation von Schule und Praxis
 - intensive kontextbezogene Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der Fachschule und den Fachkräften der Praxis
 - Einrichtung pädagogischer Beiräte (Schule und Vertreter*innen der sozialpädagogischen Arbeitsfelder)
 - Hospitationen der Lehrkräfte in der Praxis
 - gemeinsame Fortbildungen von Lehrer*innen und Praxisanleiter*innen
- (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 38 ff; JMK 2001, S. 100 ff)

36 Die Hochschulen wurden relativ willkürlich gewählt. Nicht alle Hochschulen verfügen über konkrete Aussagen zur Gestaltung der Praxisphasen. Die ASH ist insofern von besonderem Interesse, da sie die erste Hochschule ist, die 2004 einen kindheitspädagogischen Studiengang installierte.

Hochschule:

- praxisorientierende Lehrveranstaltungen (Seminare, Lehrforschungsprojekte etc.)
- durch Betreuungsdozent*innen begleitete, sowie vor- und nachbereitete Praktika (auch Besuche in den Praxiseinrichtungen)
- Einrichtung von Praxis-Transferstellen (Praxis-Service-Stellen, Praxisämter, Praxisbüros, Praxisreferate, Praxis-Kontaktstellen etc.)
- Qualifizierungsangebote der Hochschule für Praxisanleitungen der Praxisstellen (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 38 ff; Bloch, Kaiser & Neuß 2016, S. 45 ff, gekürzt)

Netzwerkaktivitäten (auf regionaler, bundesweiter und internationaler Ebene)

- Hochschulinterne Kooperation
- Kooperation mit Praxiseinrichtungen (Modell- und Konsultationseinrichtungen, Kitas, Grundschulen etc.)
- Kooperation mit Fachschulen, Fachakademien und Hochschulen, Universitäten
- Kooperation mit Organisationen, Instituten und Einrichtungen
- Kooperation mit politischen Instanzen
- Kooperation über verschiedene Angebote
- Einbringen in bestehende bzw. Aufbau eigener Netzwerke (Bloch, Kaiser & Neuß 2016, S. 48; gekürzt)

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass das Praktikum sowohl für die fachschulische als auch für die hochschulische Ausbildung als elementar bedeutsam für die Entwicklung der beruflichen Handlungskompetenz eingeordnet wird. Dabei ist das Praktikum weder an der Fachschule noch an der Hochschule isoliert zu betrachten, sondern stets im Kontext des gesamten Konzeptes zur Theorie-Praxis-Verknüpfung, welches an den Fach- bzw. Hochschulen nach bisherigem Kenntnisstand unterschiedlich gestaltet wird. Inwiefern im konkreten Kita-Alltag entsprechend den unterschiedlichen Zielsetzungen differenziert wird, ob diese Differenzierung tatsächlich notwendig ist, und wie dem Theorie-Praxis-Verhältnis dort überhaupt begegnet wird, stellt ein Desiderat dar.

„Zur Strukturierung und Organisation von Handlungs Herausforderungen am Lernort Praxis fehlen bislang allerdings normative Vorgaben. Eine curriculare Verzahnung der beiden Lernorte, die den ganzheitlichen (Selbst-)Bildungsprozess der angehenden Fachkräfte berücksichtigt und für den jeweiligen Lernort konkretisiert, ist demnach vonnöten. Dabei sind die jeweiligen, [sic] unterschiedlichen Möglichkeiten der Ausbildungsorte zu verstehen und zu entwickeln, wobei insbesondere das simplifizierende Verständnis einer Umsetzung von erlernter Theorie in die Praxis zu überwinden ist.“ (Diskowski 2011, zitiert nach DJI/WiFF 2014, S. 43)

Die Wichtigkeit der fachpraktischen Ausbildung wird in den Gesetzen und Richtlinien hervorgehoben, die Rolle der Kita ist jedoch nicht klar benannt. Es gibt bislang keinen curricularen Überbau und kein grundlegendes Ausbildungskonzept für die Kita als „Ausbildungsbetrieb“ (vgl. Flämig & Spiekermann 2014, S. 36).

2.1.6 *Relevanz der Vorüberlegungen zur Akademisierung für diese Studie*

Die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Daten und Diskursfelder verweisen auf offene Fragen, aktuelle Konflikte und möglicherweise auch Dilemmata, mit denen sich Praxisanleitungen in Kindertageseinrichtungen konfrontiert sehen und innerhalb derer sie sich bewegen. Die Wahrnehmung dieser Aspekte begründet mein Forschungsinteresse und ist von heuristischer Relevanz, was ich nachfolgend ausführen werde.

*Mögliche Qualifikationsdiskrepanz zwischen Praxisanleiter*innen und akademischen Praktikant*innen*

Die in Kapitel 2.1.1 genannten Zahlen zu frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen verdeutlichen, dass die Erzieher*innen nach wie vor die dominante Fachkraftgruppe darstellen, während akademische Fachkräfte und insbesondere die Kindheitspädagog*innen einen vergleichsweise geringen Anteil ausmachen. Somit befinden sich Praxisanleiter*innen in der Regel in der Situation, dass sie selbst Erzieher*innen sind und Praktikant*innen in der Erzieher*innenausbildung oder aus Berufsgruppen mit einer geringeren Qualifikation ausbilden. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie Studierende im Praktikum anleiten, ist relativ gering, kommt aber durchaus vor. Im Umkehrschluss ist es aber auch für angehende Kindheitspädagog*innen eher unwahrscheinlich, dass sie in der Kita durch eine akademische Fachkraft respektive eine*n Kindheitspädagog*in ausgebildet werden. Dies wirft möglicherweise einen Strukturkonflikt auf, da einerseits die Forderung nach Akademisierung und Professionalisierung des Erzieher*innenberufes zur Steigerung der Qualität im Raum steht, andererseits jedoch die vermeintlich „schlechter“ aber auf jeden Fall „anders“ qualifizierten Fachschulabsolvent*innen die Hochschulstudierenden anleiten und ausbilden (hierzu auch vgl. Pasternack 2015, S. 69 f). Bislang handelt es sich noch um Ausnahmesituationen, die jedoch mit zunehmender Anzahl an Studierenden in diesem Feld häufiger auftreten werden. Insofern ist es von großem Interesse, wie anleitende Fachkräfte diese Situation erleben und wie sie sich hierzu verhalten.

*Große Heterogenität der Praktikant*innen in Kindertageseinrichtungen*

Bei der Erzieher*innenausbildung in Deutschland kann (vgl. Kapitel 2.1.2) keineswegs von *der* Erzieher*innenausbildung gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich um höchstdifferente Bildungsgänge, denen zwar ein gemeinsamer Nenner (länderübergreifender Lehrplan) zu Grunde liegt, die aber in ihrer konkreten Umsetzung sehr unterschiedlich ausgestaltet werden (können). Neben den nach wie vor wirksamen Einflüssen aus der zeitweisen getrennten Entwicklungsgeschichte der Ausbildung durch die jahrzehntelange

Teilung in West- und Ostdeutschland, schaffen zudem verschiedene Ausbildungsformen (beispielsweise integrative und additive Form) zusätzlich Unterschiede zwischen dem Nordosten und Südwesten Deutschlands. Hinzu kommende neuere Formate wie praxisintegrierte Formen und Teilzeitmodelle sorgen für eine fast unüberschaubare Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten. Verstärkt werden diese stark variierenden fachschulischen Ausbildungsbedingungen durch die in Deutschland charakteristische Trägervielfalt im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, die im fachpraktischen Ausbildungsteil ebenfalls für eine Varianz der Ausbildungssituationen sorgt.

Bezüglich des kindheitspädagogischen Studiums ist die Situation ähnlich vielfältig. Das derzeitige Angebot von weit über 100 Studiengängen gliedert sich in verschiedene Modelle, die sich ihrerseits durch eine große Heterogenität bzgl. des Professionalisierungsstandes der Studierenden unterscheiden (vgl. Ergebnisse der OpThis-Studie in Kapitel 2.1.2).

Praxisanleiter*innen sehen sich somit mit einer sehr vielschichtigen Ausbildungssituation konfrontiert und treffen auf eine große Bandbreite an Praktikant*innen in ihren Einrichtungen. Es ist für die einzelne anleitende Fachkraft, selbst wenn sie über eine Weiterbildung für ihre Tätigkeit verfügt, nach meiner Einschätzung nicht möglich, alle Ausbildungsformen und damit verbundenen Praktikumsformen und -anforderungen zu kennen. Es stellt sich somit die Frage, mit welchen Vorstellungen über Ausbildung Praxisanleiter*innen der Heterogenität der Praktikant*innen begegnen, also welche expliziten und impliziten Ausbildungskonzepte sich in den Kitas identifizieren lassen. Auch die Ressourcen, auf die sie im Anleitungsprozess zurückgreifen, rücken somit ins Zentrum des Interesses.

Möglicher Akademisierungs- bzw. Professionalisierungsdruck

Wie in Kapitel 2.1.4 verdeutlicht wurde, mussten sich Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen bislang wenig mit akademischer Konkurrenz auseinandersetzen, da sie quasi eine „Monopolstellung“ in diesem Arbeitsfeld (Züchner, Schmidt & Bröring 2017, S. 155) innehatten. Auch wenn die Vollakademisierung noch nicht in Sicht ist, sind Erzieher*innen im Zuge des Diskurses um die Akademisierung gezwungen, sich verstärkt mit Akademiker*innen in ihrem Arbeitsfeld auseinanderzusetzen. Während früher in der Regel berufserfahrenen Erzieher*innen die Leitungsstellen bekleideten, werden heute Kindheitspädagog*innen gezielt für leitende Funktionen ausgebildet. So zieht der Diskurs auch die Fragen nach dem Wert oder der Entwertung der eigenen Ausbildung nach sich, sowie nach der eigenen Kompetenz und Professionalität. Von Interesse ist hierbei, ob und wie sich dies auf den Anleitungsprozess auswirkt bzw. in ihm widerspiegelt.

Fehlender curricularer Überbau und grundlegendes richtungsweisendes Konzept für Kitas als Ausbildungsbetrieb

Das Problem eines fehlenden Ausbildungskonzeptes, auf welches Praxisanleiter*innen bei ihrer Tätigkeit zurückgreifen könnten, haben Flämig und Spiekermann (2014, S. 36) bereits klar benannt:

„Praxisstätten gelten nicht als „Ausbungsbetrieb“, was zur Folge hat, dass sie Ausbildungsarbeit leisten, ohne über die nötige Ausstattung zu verfügen. Dazu gehören vor allem speziell qualifizierte Praxisanleiter/innen, die Schlüsselpersonen am Lernort Praxis sind.

Praxisanleitungen sind höchst unterschiedlichen Erwartungen von Vorgesetzten, Arbeitgebern, Team, Eltern, Kindern sowie Praktikant/innen und den Fach- bzw. Hochschulen ausgesetzt. Den Mittelpunkt der Tätigkeit bildet die pädagogische Beziehung zur Praktikant/in, die auf eine professionelle, d.h. wissenschaftsbasierte, reflektierte und methodisch kontrollierte Art und Weise aufgebaut und gestaltet werden muss. Angesichts der aktuellen Veränderungen im Berufsfeld steigen die Anforderungen an Praxisanleitungen, da neben Fachschülerinnen und Fachschülern auch Studierende und Quereinsteigende angeleitet werden müssen [...].“ (Flämig & Spiekermann 2014, S. 36)

Hinzu kommen widersprüchlich anmutende Aussagen in den entsprechenden Verordnungen und Richtlinien. Während für Studium und Ausbildung durch die KMK/JFMK (2010) durchaus verschiedene Zielsetzungen formuliert werden, wird die Bedeutung der Praxisausbildung einheitlich formuliert, und es stellt sich die Frage, inwiefern den verschiedenen Zielen in der Praxis Rechnung getragen werden kann und soll.

Es bleibt also den Praxisanleiter*innen und den ausbildenden Kitas zunächst weitestgehend selbst überlassen, wie sie ihre Tätigkeit ausrichten. Durch die sich erst nach und nach deutlicher entwickelten Berufs- und Tätigkeitsprofile (vgl. Kapitel 2.1.4) wird sich für die anleitenden Fachkräfte erst sukzessive eine Orientierungsmöglichkeit ergeben.

Praxisanleiter*innen sind somit mit dem Dilemma konfrontiert, dass sie Praktikant*innen ausbilden (sollen), über deren Berufs- und Tätigkeitsprofil sie nur bedingt Kenntnis haben (können) und für deren fachpraktische Ausbildung kein richtungsweisendes Konzept vorliegt. Bei den Kindheitspädagog*innen stellt sich dadurch insbesondere die Frage, ob und inwiefern eine Differenzierung im Vergleich zur Anleitung der Erzieher*innen im Praktikum stattfinden muss, und ob diese Differenzierung durch die Praxisanleiter*innen geleistet werden (kann). Zudem ist von Interesse, in welchem Maße die Praxisanleiter*innen dieses Dilemma tatsächlich wahrnehmen und wie sie ihm begegnen. Dadurch wird die dringliche Frage aufgeworfen, wie Praxisanleiter*innen angesichts der Ausgangslage Praxisanleitung gestalten und woran sie ihre Handlungspraxis orientieren.

Nachdem in diesem Kapitel zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Akademisierungsdiskurs stattgefunden hat, wird im Folgenden der Professionalisierungsdiskurs verstärkt in den Blick genommen und für die vorliegende Studie relevante Diskursfelder aufgegriffen.

2.2 Praxisanleitung im Kontext der Professionalisierung

2.2.1 *Professionstheoretische Positionen*

In der Früh- bzw. Kindheitspädagogik zeigt sich derzeit in Bezug auf die Themen Profession, Professionalität und Professionalisierung ein eher mosaikartiges Bild. Peter Cloos (2014) fasst dies wie folgt zusammen:

„Wer aktuell die Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung beschreiben will, bewegt sich in mehrfacher Hinsicht auf unsicherem Terrain. So ist weitestgehend ungeklärt, was disziplinar unter Kindheitspädagogik zu verstehen, was also ihr Gegenstand ist [...] Ebenso wenig bearbeitet ist die Frage, ob es auf Basis professionstheoretischer Vergewisserungen überhaupt sinnvoll ist, Kindheitspädagogik als Profession zu bezeichnen. Während es in der Erziehungswissenschaft z.B. gängig ist, von der Profession der LehrerInnen, ErwachsenenbildnerInnen oder der Sozialen Arbeit zu sprechen, wird innerhalb der kindheitspädagogischen Debatte in der Regel die Rede von der kindheitspädagogischen Profession gemieden und eher von Professionalisierung und Professionalität gesprochen [...].“ (Cloos 2014, S. 100)

Werner Thole (2008) hat bereits sechs Jahre zuvor darauf hingewiesen, dass die professionstheoretische Anbindung der Kindheitspädagogik eine Herausforderung darstellt, und auf die zahlreichen Desiderata in diesem Bereich verwiesen. Dabei arbeitete er recht deutlich heraus, dass es eine Verkürzung darstellt davon auszugehen, „dass sich mit der Einführung von Bildungsplänen, von Sprachtests und diagnostischen Lernstanderhebungen, über den Ausbau einer akademischen Qualifizierungslandschaft und der Fort- und Weiterbildungsangebote das angenommene Qualitäts- und Professionalisierungsdefizit sukzessive behebt (Thole 2008, S. 271).“ Vielmehr seien eine „Verfachlichung des gesamten Feldes“ und die „Etablierung des erzieherischen Fachschulabschlusses als Mindestqualifikation“ anzustreben. Das Fachkräftebarometer 2017 (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2017, S. 30) lässt jedoch keine Tendenz einer solchen Verfachlichung für das Feld erkennen, sondern zeigt, dass das Personalwachstum sich von 2006 bis 2016 in seiner Qualifikationsstruktur nicht bemerkenswert geändert hat. Der Prozentsatz der Mitarbeitenden, die mindestens über eine fachschulische Qualifikation verfügen, ist mit 75 % stabil geblieben und zeigt eine minimale Verschiebung zugunsten des akademischen Abschlusses von gerade einmal zwei Prozentpunkten (vgl. auch Kapitel 2.1.4). Und auch weitere vier Jahre später resümiert das Fachkräftebarometer 2021: „Die Qualifikationsstrukturen zeichnen sich weiterhin durch ein starkes Beharrungsvermögen aus. Trotz der enormen Personalexpansion haben sich die Anteile der jeweiligen Qualifikationsgruppen seit 2006 nur geringfügig verändert (Autorengruppe Fachkräftebarometer 2021, S. 33).“

Würde man jedoch ausschließlich auf die formalen beruflichen Zertifikate schauen, bliebe man in merkmals- bzw. indikatorenbasierten professionstheo-

retischen Modellen verhaftet, welche ihrerseits die „Genese, Konsistenz, Kontinuität und Ausgestaltung der pädagogischen Interaktionen zwischen Professionellen und [u.a.] Kindern“ (Thole 2008, S. 274) vernachlässigen. Hier setzen strukturtheoretische und interaktionistische Profession(alisierung)smodele über feldbezogene und fallrekonstruktive Herangehensweisen an. Kritik an deren Vorgehen üben wiederum die kompetenztheoretischen Modelle, die „erfolgreiches pädagogisches Handeln nicht [als] eine Angelegenheit des Fallverstehens [einordnen], sondern [als] eine Frage der sorgfältigen pädagogischen Planung, die an über Erfahrung gesättigte und fachlich ausgewiesene Deutungs- und Handlungskompetenzen“ anschließt (Thole 2008, S. 275 unter Bezug auf Baumert & Kunter 2006, S. 476).

„Das Wissen über das Wissen, Können und Handeln, also über die Deutungs- und Handlungskompetenzen der pädagogischen MitarbeiterInnen in den Einrichtungen der Pädagogik der Kindheit und hier insbesondere den Kindertageseinrichtungen bleibt auch unter Rückgriff auf die dazu vorliegenden Befunde diffus und divergent. Konsens besteht in den professions- und kompetenztheoretischen Diskussionen lediglich darin, dass die Qualität und das Ausmaß der in den einschlägigen pädagogischen Praxen realisierten Deutungs- und Handlungskompetenzen nicht ausschließlich nach den erworbenen Zertifikaten bewertet werden kann (vgl. Combe/Helsper 1996; Thole/Cloos 2000; vgl. u.a. Meulemann 1999; Dohmen 2001; Overwien 2005). Zeugnisse, Dokumente, Bescheinigungen und Diplome dokumentieren und zertifizieren keineswegs die tatsächlich jeweils vorhandenen Fertigkeiten und Fähigkeiten, das Potential des biografisch erworbenen Wissens und des ausgebildeten Könnens.“ (Thole 2008, S. 283 f)

Letztendlich versuchen alle angesprochenen Modelle professionalisiertes bzw. professionelles pädagogisches Handeln von verschiedenen Perspektiven aus zu verstehen und bestmöglich weiterzuentwickeln, wobei sie im gesamten Diskurs jedoch erst am Anfang stehen.

Tanja Friederich (2017) hat in ihrer Dissertation erstmals den bisherigen Professionalisierungsdiskurs der Frühpädagogik analysiert und umfassend dargestellt. Dabei hat sie trotz der nach wie vor bestehenden Divergenz der Diskurslinien übergreifende Aspekte herausarbeiten können, beispielsweise in Bezug auf das Ziel der Qualitätsverbesserung des professionellen Handelns, sowie auf die Anhebung des Qualifikationsniveaus der frühpädagogischen Fachkräfte auf ein akademisches Niveau. Damit einhergehend wird um die Statusaufwertung der Frühpädagogik ebenso gerungen, wie um die Verortung der Früh- bzw. Kindheitspädagogik als Teildisziplin der Erziehungswissenschaft. Friederich merkt an, dass die Diskussion um Professionalisierung derzeit stark auf der individuellen Fachkräfteebene geführt wird (vgl. Friederich 2017, S. 110 f; Cloos 2014, S. 110). Das führt dazu, dass die Bedeutung und der Einfluss der Rahmenbedingungen aus dem Blick geraten.

„Hinzu kommt aber, dass es nicht nur die individuelle Ebene der Fachkräfte gibt, die für die Qualität von Bedeutung ist, sondern auch die organisationale Ebene, die das Zusammenspiel der Kompetenzen der einzelnen Fachkraft mit der Leitung und dem Team sowie den Strukturen bezeichnet. Demnach beeinflussen die Rahmenbedingungen sowie Leitung

und Team maßgeblich, inwiefern Kompetenzen von Fachkräften zum Einsatz kommen können und damit indirekt die Qualität beeinflussen. Es reicht daher nicht aus, die Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte ausschließlich auf der individuellen Ebene zu [sic] in den Blick zu nehmen, da die individuellen Ebene immer in eine organisationale Ebene eingebettet ist.“ (Friederich 2017, S. 110)

Auch Cloos (2015) hat verschiedene professionstheoretische Zugänge auf ihre Möglichkeiten und Grenzen in Bezug auf die Frühpädagogik beleuchtet und resümiert, dass eine Verlagerung der Forschung „weg von den gesellschaftlichen Bedingungen der Herausbildung professioneller Berufssysteme hin zu einem Interesse an den Kernaktivitäten mehr oder weniger professionalisierter Berufe festgestellt werden [kann]“ (Cloos 2015, S. 330 f). Diese Fokussierung des professionellen Handelns vernachlässigt jedoch die kollektive Ebene in der Professionsentwicklung (vgl. Cloos 2015, S. 331).

Cloos spricht sich deutlich für eine Unterfütterung frühpädagogischer Professionsforschung durch bestehende Professionstheorien aus der Erziehungswissenschaft und Soziologie aus. Diese könnten als sensibilisierende Konzepte dienen, um der Binnenlogik professionellen pädagogischen Handelns näher zu kommen, müssen aber im Kontext des jeweiligen Handlungsfeldes (z.B. der Kita) durch empirische Erkenntnisse ausdifferenziert werden. Eine Gefährdung des Professionalisierungsprozesses der Frühpädagogik prognostiziert er, wenn sich die frühpädagogische Professionsforschung auf statuspolitische Fragen begrenzt. So ergibt sich Professionalität „aus dem Zusammenspiel der jeweils in den Berufssystemen agierenden Akteure vor dem Hintergrund historischer sowie gesellschaftlicher Bedingungen (Cloos 2015, S. 333).“ Dieser Komplexität müsse die Forschung begegnen. Zudem gelte es, kontrastierende Vergleichshorizonte durch eine professionsfeldvergleichende Forschung in die empirischen Betrachtungen zu integrieren (vgl. Cloos 2015, S. 332 f).

Friederich zeigt ebenfalls professionstheoretische Anknüpfungspunkte zur Erziehungswissenschaft bzw. zu ihren Teildisziplinen sowie zur Soziologie für die Frühpädagogik auf. Sie verabschiedet sich im Verlauf ihrer Analyse von dem eigentlichen Professionsbegriff, nachdem sie die Problematik diskutiert hat, die Frühpädagogik dahingehend zu verorten. Stattdessen konzentriert sie sich auf den Professionalisierungsprozess und entwirft diesbezüglich ein Konzept für den frühpädagogischen Bereich (vgl. Friederich 2017, S. 157 f). Dieses Konzept basiert stark auf einer kompetenztheoretischen Sicht, verdeutlicht aber ebenfalls die berufsbiografischen Erfahrungen (vgl. Friederich 2017, S. 381). Während in diesem Konzept in der Ausbildung der Erwerb der Handlungskompetenz durch den Erwerb von Wissen, Methoden und Reflexionsfähigkeit sowie die Prüfung der Berufseignung im Vordergrund steht, folgt in der darauffolgenden Phase der begleitenden Einsozialisierung in den Beruf die Fokussierung der Ergänzung und Erprobung der erworbenen Handlungskompetenz sowie der Generierung von Wissen. In der

sich anschließenden Berufspraxis geht es um eine stetige Festigung und Weiterentwicklung der Handlungskompetenz, die nur auf Basis verschiedener Unterstützungssysteme wie u.a. verschiedene Weiterbildungsformen sowie Coaching und Supervision erfolgen kann. Es geht um „eine[n] kontinuierlichen Kompetenzaufbau[.] und -erhalt[.]“ (Friederich 2017, S. 379)“.

Wie zu Beginn dieses Kapitels bereits dargestellt, befindet sich die frühpädagogische professionstheoretische Forschung erst am Anfang. Zur spezifischen Professionalisierung der Praxisanleiter*innen liegt nach meiner bisherigen Kenntnis bislang keine Forschungsarbeit vor. In Form eines Kompetenzprofils wird die Erwartung an diese auszubildenden Fachkräfte hergetragen, dass sie zusätzlich zu ihrer originären Fachkrafttätigkeit spezifische Kompetenzen als Anleiter*innen entwickeln und zeigen sollen. Dabei wird davon ausgegangen, dass die ursprüngliche professionelle Tätigkeit sich schlicht erweitert.

„Die Kindertageseinrichtung gerät als Ausbildungsort zukünftiger Fachkräfte und als kompetente Kooperationspartnerin der Fach- und Hochschulen in den Blick. Die Aufgabe des Mentorings werden als additiver Prozess verstanden, der zusätzlich zu den auf das Kind bezogenen pädagogischen Tätigkeiten von den Mentorinnen und Mentoren zu erfüllen ist, d.h. diese grundlegenden Tätigkeiten werden im Profil nicht nochmals gesondert ausgeführt. [...] Auch Leiterinnen und Leiter verfügen bereits über soziale und kommunikative Basiskompetenzen, auf denen das Kompetenzprofil Mentorin bzw. Mentor am Lernort Praxis aufbaut.“ (DJI/WiFF 2014, S. 122)

Da Praxisanleiter*innen in Kitas über eine pädagogische Grundqualifikation verfügen, wird vorausgesetzt, dass hierbei an bestehende Kompetenzen angeknüpft werden kann. Wie jedoch konkretes professionelles Handeln als Praxisanleitung im Arbeitsfeld Kita hergestellt wird, und welche Orientierungen die Anleiter*innen leiten, ist weitestgehend offen. Im folgenden Kapitel gehe ich darauf ein, was im Kontext dieser Forschungsarbeit unter dem Begriff der handlungsleitenden Orientierungen verstanden wird, und in welcher Beziehung sie zum Konstrukt der Professionalität stehen.

2.2.2 Handlungsleitende Orientierungen als Element pädagogischer Professionalität

Pädagogische Professionalität ist aufgrund der verschiedenen Arbeitsfelder nur schwer grundsätzlich zu konkretisieren. Für die Frühpädagogik muss Professionalität somit vor dem Hintergrund des entsprechenden beruflichen Kontextes konkretisiert werden. Eine Annäherung ist über das eigentliche professionelle Handeln und die tagtägliche Herstellung von Professionalität in und durch sogenannte soziale Praktiken sowie die dahinterliegenden Orientierungsmuster möglich. Nach Nittel stellt „Professionalität [...] einen flüchtigen Aggregatzustand von Beruflichkeit dar – ein Zustand, der interaktiv

hergestellt und aufrechterhalten werden muss und der ein hohes Maß an Reflexivität und Begründungsfähigkeit [...] erfordert (Nittel 2011, S. 48)“.

Es gibt – wie in Kapitel 2.2.1 bereits angemerkt – verschiedene professionstheoretische Zugänge zu professionellem pädagogischem Handeln. Klaus Fröhlich-Gildhoff, Iris Nentwig-Gesemann und Stefanie Pietsch (2011) haben eine Konkretisierung professionstheoretischer Überlegungen für die Frühpädagogik vorgenommen und ein allgemeines Modell frühpädagogischer Handlungskompetenz entworfen (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 17 f). Der Schwerpunkt liegt hierbei auf einer kompetenztheoretischen Perspektive, die vor einem biografisch-orientierten Verständnis von Kompetenzentwicklung als lebenslangen Lern- und Entwicklungsprozess entfaltet wird (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 18 f). In diesem Prozessmodell werden potenzielle Handlungsmöglichkeiten auf der Ebene von Dispositionen von tatsächlich vollzogenem Können und Wollen auf der Ebene der Performanz abgegrenzt. Kompetentes Handeln wird in diesem Kontext als multifaktoriell beeinflusster reflexiver Prozess verstanden, in welchem situationsbezogen und immer wieder neu die Relationierung von Theorie und Praxis erfolgen muss (vgl. Nentwig-Gesemann & Fröhlich-Gildhoff 2015, S. 50).

„Der Kern expertenhaften pädagogischen Handelns ist der professionelle Umgang mit der Arbeit in Ungewissheit, eine Professionalität, die dem forschenden Bemühen zugrunde liegt, eine fall- und situationsensible Passung zwischen theoretischem und didaktischem Wissen und Können einerseits, Handlungs- und Erfahrungswissen andererseits auch in ungewohnten Kontexten herzustellen.“ (Nentwig-Gesemann 2008, S. 255 unter Bezug auf Stichweh 1994)

Professionalität dokumentiert sich [...] in einer spezifischen Art und Weise, mit den Herausforderungen des Alltags umzugehen und auf der Grundlage eines reflexiven Zugangs zur eigenen Praxis praxisrelevante Theorien zu entwickeln: Der/die Professionelle ist dazu in der Lage, auch spontan Planungen zu verändern, verschiedene Perspektiven einzunehmen, kreative und divergente Lösungen zu finden, also nicht auf „Rezeptwissen“ zu rückzugreifen, sondern jeweils neu fall- und situationsadäquat zu agieren. Die „nachträgliche Besinnung“ (Elbers u.a. 1975) über Praxis, die Reflexion, auch unter systematischer Hinzuziehung von Fachwissen, macht aus Erfahrungen *reflektiertes* Erfahrungswissen, und fundiert *begründetes* bzw. prinzipiell *begründbares* pädagogisches Handeln.“ (Nentwig-Gesemann, 2013, S. 11 f; Herv. im Orig.)

Professionalität ist somit eine Leistung, die auch von einer*einem Praxisanleiter*in in Bezug auf diese spezifische Aufgabe in der Interaktion mit allen Ausbildungsbeteiligten immer wieder neu und eigenverantwortlich herzustellen ist.

In der vorliegenden Studie wird nach den handlungsleitenden Orientierungen von Praxisanleiter*innen gefragt, nach Orientierungen, die ihrer Anleitung- bzw. Ausbildungspraxis zugrunde liegen und diese motivieren. Sie werden in diesem Kontext als wesentliches Element der Professionalität frühpädagogischer Fachkräfte, respektive Praxisanleiter*innen gefasst. Der Be-

griff der Orientierung wird, je nach Kontext, mit unterschiedlichen Schwerpunkten in der Fachliteratur dargestellt.

In der Qualitätsforschung im Bereich der Kindertageseinrichtungen werden beispielsweise unter pädagogischen Orientierungen „pädagogische[.] Vorstellungen, Werte und Überzeugungen der an den pädagogischen Prozessen beteiligten Erwachsenen“ summiert (Tietze 1998, S. 22). Diese sind – betrachtet man die Gesamtheit der pädagogischen Orientierungen eines Teams – kennzeichnend für die Orientierungsqualität einer Kita (vgl. Brunner 1999, S. 8), und verweisen somit auch auf den Aspekt der frühpädagogischen Professionalität (vgl. Strohmmer & Mischo 2014, S. 176 f). Aus professionstheoretischer Sicht manifestieren sich die professionsbezogenen Orientierungen als professionelle Haltung, die als relativ stabiles generatives Muster, das „im Sinne eines persönlichen, biografischen und berufsbiografisch geprägten Habitus ‚hinter‘ jedem professionellen Handlungsvollzug“ liegt und „wesentlich die Art und Weise des Umgangs mit beruflichen Anforderungssituationen [bestimmt]“ (Nentwig-Gesemann 2013, S. 31).

„Mit dem Terminus „professionelle Haltung“ sind also konkret Orientierungsmuster im Sinne von handlungsleitenden (ethisch-moralischen) Wertorientierungen, Normen, Deutungsmustern und Einstellungen gemeint, die pädagogische Fachkräfte in ihre Arbeit und Gestaltung der Beziehungen einbringen. Das Bild vom Kind und das eigene professionelle Rollen- und Selbstverständnis gehören im Kern zu dieser Haltung.

Haltungen stellen die Grundlage für die Gestaltung von Praxis und Beziehungen dar. Haltungen im Sinne von (expliziten und impliziten) handlungsleitenden Orientierungen, die sowohl biografisch-individueller, als auch kollektiv-milieuspezifischer Prägung sein können, dokumentieren sich in konkreten Interaktionssituationen. Ausgehend von einem performativen Kompetenzbegriff (vgl. dazu die ausführliche Aufarbeitung theoretischer Bezüge in: Fröhlich-Gildhoff u. a. 2011) sind Haltungen also Dispositionen, die sich erst in der Performativität der Praxis zeigen und häufig den Handelnden selbst nicht so ohne Weiteres reflexiv zugänglich sind. Erst in der handlungspraktischen Bewältigung und nachträglichen Reflexion von komplexen und differenzierten Praxissituationen dokumentiert sich der Grad professioneller Kompetenz.“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011, S. 10)

Für diese Promotionsstudie grundlegend ist die Sicht der *praxeologischen Wissenssoziologie* und *Dokumentarischen Methode*, die sich in den eben erfolgten Ausführungen von Nentwig-Gesemann u.a. ebenfalls widerspiegelt, und wonach Orientierungen allgemein wie folgt verstanden werden:

„Mit Orientierungen sind Sinnmuster gemeint, die unterschiedliche (einzelne) Handlungen hervorbringen. Es handelt sich somit um Prozessstrukturen, die sich in homologer Weise in unterschiedlichen Handlungen, also auch in Sprechhandlungen und Darstellungen, reproduzieren. Diese Sinnmuster sind in die Handlungen eingelassen und werden nicht explizit in Form von Themen angesprochen. Diejenigen, denen Orientierungen auf der Grundlage eines gemeinsamen Erfahrungsraumes gemeinsam sind [...], beziehen sich unmittelbar und selbstverständlich darauf, sie verstehen einander, ohne einander explizit zu interpretieren.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 289)

Der Begriff der Orientierungen wird von Ralf Bohnsack sowohl auf methodologisch-erkenntnistheoretischer Ebene gefasst, prägt gleichzeitig aber auch maßgeblich die empirische Arbeit auf der forschungspraktischen Ebene. Insofern führt der Versuch einer klaren Trennung von theoretischen und empirischen Aspekten zwangsläufig mitunter zu Redundanzen zwischen den entsprechenden Kapiteln dieser Arbeit.

Bohnsack hat die dokumentarische Methode seit Beginn der 1980er Jahre als „methodologisch-erkenntnistheoretisches Konzept“ sowie als „forschungspraktische Methodik“ ausgearbeitet. Als zentralen Bezug nennt er den „praxeologischen Kern der Wissenssoziologie [Karl] Mannheims“ (Bohnsack 2017, S. 62), bezieht aber auch weitere bedeutsame Einflüsse wie beispielsweise die Ethnomethodologie (Garfinkel 1967), (mit Einschränkungen) die Sozialphänomenologie (Alfred Schütz), die praxeologische Kultursociologie des Pierre Bourdieu sowie Heideggers Praxisphilosophie ein (vgl. Bohnsack, 2017 S. 58 ff; Bohnsack 2012, S. 120). Seine daraus entwickelte *praxeologische Wissenssoziologie*³⁷ stellt die Metatheorie und Methodologie zur dokumentarischen Methode dar, die einen „besondere[n] Zugang“ zur Handlungspraxis und somit auch zum handlungsleitenden Erfahrungswissen von Akteur*innen ermöglicht (vgl. Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010, S. 10 f).

Konstituierend für die Praxeologische Wissenssoziologie ist die Relation zweier Bedeutungsdimensionen und dabei insbesondere die Fokussierung des konjunktiven Wissens, das „den Zugang zum Atheoretischen, zum handlungsleitenden Wissen und damit zur Praxis und zur performativen Logik eröffnet“ (Bohnsack 2017, S. 63). Menschen, die den gleichen *konjunktiven Erfahrungsraum* teilen (vgl. Mannheim 1980, S. 216), vollziehen ihr gemeinsames Miteinander, ihre gemeinsame (Handlungs)Praxis selbstverständlich und in der Regel ohne diese zu hinterfragen. Sie teilen die gleiche Sozialisationsgeschichte, verfügen über Gemeinsamkeiten im Habitus und eignen sich in ihrer gemeinsamen Praxis ein atheoretisches, konjunktives Wissen an, welches wiederum die gemeinsame Praxis und die auf diese Praxis bezogene Kommunikation orientiert und sich in kollektiven Orientierungen niederschlägt (vgl. Przyborski & Wohrab-Sahr 2010, S. 279). Zwischen den Mitgliedern eines konjunktiven Erfahrungsraumes ist daher ein unmittelbares *Verstehen* möglich, welches von der kommunikativen Ebene zu unterscheiden ist.

Ebenfalls gemeinsam ist ihnen das Erleben des Spannungsverhältnisses, welches zwischen „der habitualisierten Handlungspraxis einerseits und den institutionalisierten Normen sowie den Identitätsnormen und auch den (Common-Sense-)Theorien andererseits“ besteht (Bohnsack 2017, S. 107).

37 Bohnsack hat in seinem Werk „Praxeologische Wissenssoziologie“ von 2017 die Genese seiner Metatheorie detailliert dargestellt.

Die Teilnehmenden der vorliegenden Studie teilen sich als Praxisanleiter*innen mit ihren Kolleg*innen im Kitateam den gleichen beruflichen, konjunkativen Erfahrungsraum. Sie sind in ihrer Alltagspraxis in der Regel „eingespielt“, d.h. sie agieren miteinander, ohne dies verbalisieren zu müssen. Sie haben verinnerlicht, wann sie sich wie zu verhalten haben und was sie wann und wie zu sagen haben. Spürbar wird dies insbesondere, wenn neue Mitarbeitende in das bestehende Team hineinkommen, die Routinen „stören“ und Bestehendes hinterfragen oder nachfragen, um „richtig“ im Team handeln zu können.

Von dieser konjunkativen Wissensdimension wird die *kommunikative* Wissensdimension unterschieden. Die kommunikative Verständigung und Orientierung auf Ebene des theoretischen bzw. expliziten Wissens, ermöglicht, dass eine Verständigung jenseits konjunkativer Erfahrungsräume, im Sinne gegenseitiger Interpretation, möglich wird. Bohnsack (2014, S. 166) spricht von „institutionalisierte[n], generalisierte[n] und weitgehend stereotypisierte[n] Wissensbeständen“

„Beide Dimensionen des Wissens – die konjunkative wie die kommunikative – *orientieren* das Handeln bzw. die Verständigung über das Handeln auf unterschiedliche Art und Weise. Im Falle des konjunkativen Wissens sprechen wir von *Orientierungsrahmen* und im Falle des kommunikativen Wissens von *Orientierungsschema*.“ (Bohnsack 2012, S. 122; Herv. im Orig.).

Orientierungsmuster leiten somit die Handlungspraxis und werden nach der Genese ihrer Wissensform unterschieden. So bezeichnet Bohnsack normierte Ablaufschemata, die als Handlungsentwurf auf kommunikativer Ebene expliziert werden können als „Orientierungsschemata“, und grenzt sie von den „Orientierungsrahmen“ ab, die als implizite Wissensbestände für den Handlungsvollzug in der Praxis sorgen, jedoch der Kommunikation zunächst nicht zugänglich sind. Letztere müssen im Forschungsprozess rekonstruiert werden (siehe Kapitel 3.6.2 Dokumentarische Methode) (vgl. Bohnsack u.a. 2012, S. 119 ff).

In der vorliegenden Studie sind Orientierungen somit als explizite, implizite und inkorporierte Erfahrungs- und Wissensbestände zu verstehen, die sich auf das Handeln im Praxisanleitungsprozess beziehen.

Eva Breitenbach, Ilse Bürmann, Silvia Thünemann und Linda Haarmann (2015) unterscheiden pädagogische von professionellen Orientierungen. Eine pädagogische Orientierung ist demnach eine Orientierung, die aus der Perspektive der Fachkraft in ihr pädagogisches Alltagsbewusstsein eingegangen ist. Erst „in der persönlichen und fachlichen Reflexion und der fachlichen und theoretischen Begründung“ transformiert die pädagogische Orientierung „[z]u einer professionellen Orientierung, die in eine professionelle Praxis eingeht und sich aus ihr und in ihr weiterentwickelt“ (Breitenbach, Bürmann, Thünemann & Haarmann 2015, S. 40). Wichtig ist dabei der zirkuläre Pro-

Tabelle 1: Orientierungsmuster

Orientierungsmuster Wissensdimensionen, die das Handeln (bzw. die Verständigung darüber) <i>orientieren</i> (vgl. u.a. Bohnsack 2012, S. 119 ff; Bohnsack 2017, u.a. S. 80 f, Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 12 ff)	
Orientierungsschemata <ul style="list-style-type: none"> – kommunikatives Wissen – immanenter Sinngehalt – orientieren als (kontrafaktische) Erwartungen der theoretischen Verständigung <i>über</i> die Praxis (Normen, zweckrationale Modelle, Um-zu-Motive) die Kommunikation – Handlungsentwurf – theoretisches, explizites Wissen – Dimension der Alltagstheorien (Common-Sense-Theorien) 	Orientierungsrahmen (und Habitus)³⁸ <ul style="list-style-type: none"> – konjunktives Wissen – Dokumentsinn/dokumentarischer Sinn – orientieren die Praxis, implizieren die habituelle Handlungspraxis – ermöglicht unmittelbares Verstehen im Kontext konjunktiver Erfahrungsräume – Habitualisierung der Praxis – implizites (atheoretisches)/metaphorisches, inkorporiertes Wissen – Der Modus Operandi als der Praxis zugrunde liegender Habitus³⁹
„In der alltäglichen Verständigung, in der Alltagskommunikation und -sprache und in den dort verwendeten Begrifflichkeiten sind beide Bedeutungsdimensionen – kommunikative wie die konjunktive – impliziert, so dass „dadurch als Ergebnis faktisch eine Doppeltheit der Verhaltensweisen in jedem einzelnen, sowohl gegenüber Begriffen als auch Realitäten“ entsteht (Mannheim 1980: 296).“ (Bohnsack 2012, S. 122)	

zess des Entstehens, denn Orientierungen werden fortlaufend in unterschiedlichen Erfahrungsräumen generiert, bedingen ihrerseits die Praxis und münden daran anschließend wiederum in modifizierte Orientierungen (vgl. Breitenbach u.a. 2015, S. 40). Die fachpraktische Ausbildung als pädagogischer Prozess impliziert, dass hier zunächst einmal von *pädagogischen* Orientierungen gesprochen werden kann. Inwiefern es sich dabei um *professionelle* Orientierungen handelt, die das Handeln der Anleiter*innen orientieren, bleibt dabei noch zu klären. Um die Offenheit im Forschungsprozess zu wahren, wird also zunächst nach jeglichen handlungsleitenden Orientierungen gesucht, um diese dann einzuordnen und ggf. in Beziehung zu setzen.

Nachdem die Begriffe der Professionalität und der handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf die Praxisanleiter*innen und im Verhältnis zu-

38 Zur exakten Abgrenzung der Begriffe des Orientierungsrahmens und des Habitus vgl. Bohnsack 2012, S. 126 f; zur Reflexion des Einsatzes der Begriffe des impliziten und atheoretischen Wissens vgl. Bohnsack 2017, S. 66 ff).

39 „Im Performativen dokumentiert sich der ‚Modus Operandi‘, der Habitus als Struktur der Praxis [...] unmittelbar“ (Bohnsack 2017, S. 30).

einander auf theoretischer Ebene eingeführt worden sind, werfe ich im Folgenden einen Blick auf die konkrete Situation in der Praxis und stelle dar, mit welchen aktuellen Rahmenbedingungen anleitende Fachkräfte derzeit konfrontiert sind.

2.2.3 *Qualifikation, Weiterbildung und Funktionsstellen*

Wie in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, stellen die fachpraktische Ausbildung der Erzieher*innen und die Praktika beziehungsweise Praxissemester der Kindheitspädagog*innen einen bedeutungsvollen Schwerpunkt innerhalb der Bildungs- und Studiengänge dar. Die Kultus- und Jugendministerkonferenz betont die Notwendigkeit einer engen Verzahnung der fach- bzw. hochschulischen Ausbildung mit dem Ausbildungsort Praxis im Beschluss „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieher*innen (vgl. JMK 2010) sowie im Gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung der Kindheit“ (vgl. KMK/JMK 2010, S. 10 f). Die Empfehlung der Jugendministerkonferenz aus dem Jahr 2001 sieht folgende Qualifikation für Praxisanleiter*innen vor:

- insbesondere eine mindestens zweijährige einschlägige Berufserfahrung
- Qualifikation für die Praxisanleitung
- Zeitbudget im Dienstplan für die Durchführung der Aufgabe sowie zur eigenen Qualifikation und Weiterbildung (vgl. JMK 2001, S. 102)

Dieser Empfehlung wurde in den Bundesländern unterschiedlich gefolgt. Ein Vergleich der ausbildungsbezogenen landesspezifischen Lehrpläne, Fachschul(prüfungs)ordnungen sowie Leitfäden zur fachpraktischen Ausbildung (wo vorhanden) zu Beginn der vorliegenden Studie zeigt für das Jahr 2017 folgendes Ergebnis zu den drei o.g. Aspekten (vgl. tabellarische Übersicht im Anhang I)⁴⁰:

Relativ große Einheitlichkeit besteht bezüglich der Qualifikation und Berufserfahrung der Praxisanleiter*innen. Alle Bundesländer fordern, dass diese Aufgabe durch Fachkräfte übernommen wird, die mindestens staatlich anerkannte* Erzieher*in sind. Elf der sechzehn Bundesländer (BB, BE, BW, BY, HE, NRW, RP, SL, SN, ST, TH) fordern für Praxisanleiter*innen⁴¹ ne-

40 Die erneute Sichtung der Dokumente im Jahr 2021 ergab keine bedeutsame Veränderung des Status Quo von 2017. Anhang, als kostenfreier Download abrufbar unter <https://doi.org/10.3224/96665065A>.

41 Auch bei diesem Dokumentenvergleich war festzustellen, dass der Begriff „Mentor“ lediglich in Thüringen verwendet wird. Hamburg spricht von „Ausbildungsleitungen der Praxisstellen“. Alle anderen Bundesländer verwenden den Begriff „Praxisanleitung“ oder „Pra-

ben der Qualifikation als Fachkraft bzw. als Erzieher*in eine zweijährige (bzw. mehrjährige) einschlägige Berufstätigkeit; Hamburg fordert eine einjährige Berufserfahrung. Die anderen Länder (MV, NI, SH) verwenden Formulierungen wie „erfahrene“, „qualifizierte“ bzw. „geeignete“ Fachkraft oder fordern Fachkräfte mit „großer“ praktischer Erfahrung in der Anleitung. Bremen (HB) spezifiziert dies nicht.

Nur zwei Länder (RP und SN) fordern explizit eine tätigkeitsbezogene Fort- bzw. Weiterbildung, wobei Sachsen konkret 80 Stunden benennt und Rheinland-Pfalz sieben Tage. Vier Länder formulieren relativ allgemein, dass die Praxisanleiter*innen „qualifiziert“ sein müssen (BB, BY, NRW, SL). Drei Länder empfehlen eine Weiterbildung oder halten sie für wünschenswert (BE, HH, SH). Die anderen sieben Bundesländer machen hierzu keinerlei Angaben.

Die Ausbildungstätigkeit der Anleiter*innen erfordert „hinreichend“ Zeit, darüber waren sich fünf Bundesländer einig (BB, BY, NRW, SH, SL). Zwei Länder (BW, HH) fordern zumindest die Gelegenheit zur Zusammenarbeit mit der Fachschule bzw. zur Teilnahme an den Fachschulgesprächen. Alle anderen Bundesländer machen keinerlei Aussagen zum Aspekt eines Zeitbudgets.

Die Hochschulen regeln die Bedingungen für die Praxisphasen bzw. Praxissemester der kindheitspädagogischen Studiengänge in den Praktikumsordnungen. An dieser Stelle wurde kein umfassender Vergleich der entsprechenden Dokumente vorgenommen, doch anhand der folgenden beiden exemplarischen Zitate wird deutlich, dass auch hier von unterschiedlichen Standards für die Qualifikation der Praxisanleiter*innen ausgegangen werden kann.

„Eine fachliche Anleitung durch staatlich anerkannte Fachkräfte mit dem Abschluss eines Studiums in den Bereichen Elementarpädagogik, Soziale Arbeit oder Heilpädagogik oder von vergleichbaren Fachkräften muss gesichert sein.“ (EvH 2013, S. 3)

„Das Mentoring in der Praxisstelle ist durch eine berufserfahrene Fachkraft zu gewährleisten.“ (ASH, 2008, S. 4)

In der Konsequenz bedeutet dies, dass noch im Jahr 2017 und somit sechzehn Jahre nach der Empfehlung der JMK zur Qualifikation von Anleiter*innen und immerhin sieben Jahre nach den o.g. Beschlüssen der KMK bzw. JMK noch kein einheitlicher *verbindlicher* Standard für die Qualifikation von Praxisanleiter*innen galt. Zudem wurden an keiner Stelle Kontrollmechanismen zur Überprüfung der Vorgaben in den Landesgesetzen und -vorschriften erkennbar. Unterstrichen wird dies beispielsweise durch Befragungsergebnisse bei Kleeberger & Stadler (2011, S. 29), wo ~ 60 % der befragten Lehrkräfte an Fachschulen erklären, dass die Auswahl der Praxiskitas nicht kriteriengeleitet erfolgt. In den Fällen (~ 40 %), wo die Auswahl kriteriengeleitet

„begleitet“ wird. Auf diese Begrifflichkeiten wird im nachfolgenden Kapitel 2.2.4 vertiefend eingegangen.

erfolgt, wird die Qualifikation der Praxisanleitungen von den Lehrkräften mit 14,4 % als häufigstes Auswahlkriterium benannt.

Für praxisanleitende Fachkräfte werden bereits seit über dreißig Jahren, also lange vor Beginn der Akademisierung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes, Fortbildungsangebote zur Anleitung von Praktikant*innen angeboten, weil ihre Schlüsselposition in ihrer Wichtigkeit in Fachkreisen durchaus benannt wurde bzw. wird (vgl. Klawe & Wieckhorst, 2002, S. 24 ff). Die Nachfrage der Angebote war jedoch eher begrenzt (vgl. Klawe & Wieckhorst, 2000, S. 43). In einer Befragung von Beher & Walter (2012) wurde deutlich, dass weniger als ein Drittel (~28 %) der befragten anleitenden Fachkräfte eine Fortbildung für ihre Tätigkeit in Anspruch genommen haben (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 78 und S. 94). Dies zeigt, dass es nicht der Mangel an Fortbildungsangeboten zu sein scheint, der maßgeblich ist, sondern andere Faktoren wie möglicherweise die fehlende Honorierung der Weiterbildung bzw. der Praxisanleitung oder schlicht die fehlende verbindliche Forderung der Qualifizierung.

Die Alice-Salomon-Hochschule (und nachfolgend weitere Hochschulen⁴²) richteten spezifische Weiterbildung für die Praxisanleiter*innen der Studierenden ihrer Hochschule(n) ein: „Bildungsbegleiterin in der Frühpädagogik“ (vgl. Pasternak 2010, S. 162). Auch die WiFF entwickelte 2014 den bereits erwähnten umfassenden Wegweiser, der als „Grundlage für die kompetenzorientierte Weiterbildung“ zu „Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis“ dient. Im Rahmen dieses Wegweisers werden auch bereits bestehende Qualifizierungsangebote vorgestellt. Es ist zudem zu beobachten, dass in den letzten Jahren verstärkt Fortbildungsprogramme unterschiedlicher Anbieter auf den Markt drängen (vgl. Tabelle im – online zur Verfügung stehenden – Anhang II). Dieser Trend hält auch 2021 noch an.

Das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ des Bundesministeriums für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (Laufzeit 2013 – 2016)⁴³ setzte inhaltlich ebenfalls an diesen Themen an und zielte explizit auf die Qualifizierung von Praxismentor*innen, eine Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Fach-/Hochschulen und Praxisstellen sowie die konzeptionelle Festschreibung eines Selbstverständnisses der Praxiseinrichtungen als Ausbildungsorte. Dabei wurde jedoch zwischen Praxismentor*innen und Praxisanleiter*innen differenziert. Die Mentor*innen nehmen eine übergeordnete und koordinierende Multiplikator*innenfunktion ein.

42 Siehe beispielsweise auch: Universität Bremen: <http://www.uni-bremen.de/weiterbildung/fuer-den-beruf/erziehung-2bildung/qualifizierung-zur-praxismentorin-zum-praxismentor.html> [23.04.17].
Pädagogische Hochschule Karlsruhe: <https://www.ph-karlsruhe.de/wbildung/angebotsbersicht/fruehpaedagogik/qualifiziertes-praxismentoring/> [24.04.17].

43 <http://www.fruehe-chancen.de/qualitaet/aktuelle-bundesprogramme/lernort-praxis/> [20.04.17].

Im Rahmen des Programmes wurde zudem ein Curriculum für die Weiterbildung und Qualifizierung der Praxismenator*innen entwickelt, das zukünftig Qualitätsstandards setzen soll. In der Kurzinformation des Ministeriums wird die Situation zusammenfassend geschildert:

„[E]s [mangelt] bislang in der Praxis zum Teil noch an dieser notwendigen engen Kooperation der Lernorte und an einer Institutionalisierung einer solchen Verzahnung. Zudem ist zu konstatieren, dass Kindertagesstätten noch nicht hinreichend als „Ausbildungseinrichtung“ bzw. „Lernort“ wahrgenommen werden. Dies nicht zuletzt deshalb, weil die Rahmenbedingungen in den Einrichtungen es oft schwer möglich machen, eine qualifizierte Praxisanleitung neben den ohnehin umfangreichen Aufgaben und hohen Anforderungen zu leisten, die an die Einrichtungen gestellt werden. So äußern in WIFF-Befragungen (vgl. Beher/Walter, WIFF-Studie 15, 2012, Kleeberger/Stadler, WIFF-Studie Nr. 13, 2011) Praxisanleitungen, Fachschüler/innen und Lehrkräfte der Fachschulen übereinstimmend, dass die Rahmenbedingungen in der Einrichtung verbessert werden sollten, indem insbesondere mehr Zeit für die Anleitung zur Verfügung gestellt wird, sowie eine engere Kooperation bzw. systematischere Verzahnung der Lernorte erfolgen sollte. Die befragten Lehrkräfte schätzen zudem den Fortbildungsbedarf der Praxisanleiter/innen als hoch ein. Dennoch haben lediglich ein Viertel der befragten Praxisanleitungen eine Fortbildung absolviert. Diejenigen, die an einer Fortbildung teilgenommen haben, fühlen sich sicherer bei der Anleitung als solche ohne eine entsprechende Fortbildung.“ (BMFSFJ 2013, S. 1)

Das Programm formulierte als eines seiner Ziele, dass Praxismenator*innen bzw. -anleiter*innen durch ihre Tätigkeit eine Aufstiegsmöglichkeit und eine Vergütung auf S 8- Niveau⁴⁴ erhalten sollen. Eine Verpflichtung der Weiterbildung für alle Praxisanleiter*innen wurde jedoch nicht fokussiert (vgl. BMFSFJ 2013, S. 2). Es wird sich erst langfristig zeigen, ob der Bund und die Landesregierungen dauerhaft bereit und befähigt sein werden, auch finanziell die notwendigen Rahmenbedingungen für Praxismenator*innen und -anleitungen wie Höhergruppierung, Qualifizierung und Freistellung zu gewährleisten.

Der Abschlussbericht des Programms zieht eine positive Bilanz. Ein wesentliches Ergebnis ist das nun vorliegende Weiterbildungscurriculum für Praxismenator*innen sowie das Impulspapier des Projektfachbeirates *Gelingsbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten. Erkenntnisse und Empfehlungen*⁴⁵. Bei dem Impulspapier ist jedoch anzumerken, dass der letzte Zusatz ein Indikator dafür sein könnte, wie unterschiedlich die Vorstellungen der unterschiedlichen Entscheidungsträger bezüglich der Handlungsnotwendigkeit tatsächlich sind (vgl. BMFSFJ 2017).

„Der Fachbeirat war das programmflankierende Austausch-Forum von Expertise und Informationen. Seine Zusammensetzung hat dazu beigetragen, die Perspektiven verschie-

44 TVöD – Sozial- und Erziehungsdienste Eingruppierungsmerkmale S 8 entspricht u.a. der Vergütung für Sozialarbeiter*innen bzw. Sozialpädagog*innen.

45 <https://www.fruehe-chancen.de/qualitaet/weitere-programme/lernort-praxis/impulspapier-des-fachbeirats/>; [Abruf: 27.03.2018].

dener Akteursgruppen aus den Lernorten Praxis und Schule, Fachpolitik und Wissenschaft breit zu vertreten und gleichzeitig zu bündeln.

Aufgrund der verschiedenen Blickwinkel bewerten die Mitglieder des Fachbeirats die im vorliegenden Impulspapier formulierten Aussagen zum Teil unterschiedlich.“ (Fachbeirat des Bundesprogrammes „Lernort Praxis“; Herv. im Orig.⁴⁶)

Eine einheitliche und verbindliche Qualifizierung bzw. Freistellung der Praxismentor*innen bzw. Praxisanleiter*innen bzw. gesetzlich geregelte Standards für Ausbildungs-Kitas wurden im Bundesprojekt nicht in Aussicht gestellt. Im Ergebnis sind bundesweit 23 Träger zu verzeichnen, die bekunden, ausgewiesene Stellen für Praxismentor*innen finanzieren zu wollen. Davon bewegt sich der Stellenumfang bei 15 Trägern im Bereich von 1–15 Stunden, bei drei Trägern im Rahmen von ungefähr einer Vollzeitstelle (30–40 Stunden). Die restlichen fünf Träger liegen im Umfang dazwischen (vgl. BMFSFJ 2017, S. 38 f). Diesen Zahlen stehen Ausbildungszahlen von bundesweit knapp 30.000 frühpädagogischen Fachkräften jährlich⁴⁷ gegenüber, die Praktika absolvieren und qualifiziert angeleitet werden müssen.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass sich auch im Jahr 2021, nach Abschluss der Studie und dieser Arbeit, nichts Wesentliches an der Situation der Verbindlichkeit von Qualifizierung, der Höhergruppierung von Praxisanleiter*innen und ihrer Freistellung geändert hat. Zu beobachten ist die Weiterentwicklung des Fortbildungsangebotes verschiedener Träger.

Im europäischen Kontext gibt es durchaus Beispiele aus der Fachpraxis, die Deutschland zur Orientierung dienen könnten. Pamela Oberhuemer (2014) vergleicht in einer Studie die fachpraktische Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte in sieben europäischen Ländern⁴⁸ mit den Bedingungen in Deutschland. Die untersuchten Länder wurden aufgrund ihres Anregungspotentials für Deutschland ausgewählt und auf ihre fachpraktischen Ausbildungskonzepte und Mentoring-Strategien hin analysiert. Dabei entstanden Länderberichte, die die Ausbildungs-, Fachpraxis-, Qualifizierungs- und fachpolitische Perspektive verdeutlichten (vgl. Oberhuemer 2014, S. 10 f). In Bezug auf die Qualifizierungsanforderungen und -formate lässt sich feststellen, dass in den genannten Ländern zwar der Wunsch nach einer spezifischen Ausbildung der Praxisanleiter*innen besteht, aber lediglich in Norwegen und England sowie ab 2014 auch in Schweden verbindliche Vorgaben bestehen. Norwegen fordert eine Weiterbildung zum Thema Supervision im Umfang von 15 ECTS. England hat über eine spezifische Qualifizierung und mindestens drei Jahre Berufserfahrung positiv entschieden, wobei nur begrenzte Fort- und Weiterbildungsangebote im nichtstaatlichen Sektor angeboten werden. In Finnland ist eine zwölfstündige Fortbildung verbindlich für die früh-

46 Aus Formatierungsgründen wurde der Fettdruck durch Kursivdruck ersetzt.

47 Vgl. Fachkräftebarometer 2017, S. 126/130: Absolvent*innen der Erzieher*innen-ausbildung für 2013/14 und der kindheitspädagogischen Studiengänge für 2015.

48 Dänemark, Finnland, Island, Norwegen, Italien, England, Schweden.

pädagogischen Fachkräfte im Kooperationsnetzwerk (Erprobungsphase). Auch Schweden arbeitet für die Zukunft an einer verbindlichen Qualifizierung (vgl. Oberhuemer, 2014, S. 21). Im Gegensatz zu Deutschland ist die Tätigkeit der Praxisanleiter*innen in Kitas jedoch „in den meisten Ländern als eine ausgewiesene Stelle angelegt und deutlich formalisierter und in den Ausbildungs- und Trägerstrukturen stärker verankert“ (Oberhuemer 2014, S. 23). Zudem wird sie (bis auf Italien) in den analysierten Ländern vergütet.

2.2.4 *Das Ringen um Begriffe – Mentoring statt Praxisanleitung in Kitas?*

Der Begriff *Mentoring* wird im Kontext der Kita noch nicht lange verwendet. Er wurde mit der Veröffentlichung der WiFF „Mentorinnen und Mentoren am Lernplatz Praxis“ eingeführt. In den Gesetzen und Verordnungen der Länder, der Fachliteratur und den Praxishilfen zum Thema Praxisanleitung wird nahezu durchgängig der Begriff der *Praxisanleitung* verwendet. Ursprünglich wurden im vorbereiteten Erzählimpuls der Interviews dieser Studie der Terminus *Praxismentor*innen* verwendet, um an die zentralen Veröffentlichungen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte zu diesem Thema anzuschließen (vgl. DJI/WiFF 2014). Die beteiligten Fachkräfte reagierten aber bereits in den Erstgesprächen auf den Ausdruck äußerst irritiert. Er ist ihnen nicht geläufig. Daher wird in dieser Arbeit sowie in der eigentlichen Studie der gebräuchliche Begriff der *Praxisanleitung*⁴⁹ bzw. der *Praxisanleiter*innen* verwendet.

Praxisanleitung als Mentoring...?

Praxismentoring wird im Rahmen der frühpädagogischen Ausbildungs- und Studiengänge seit einiger Zeit gleichbedeutend mit dem Begriff der Praxisanleitung verwendet (vgl. DJI/WiFF 2014). Je nach Perspektive scheint der Ausdruck *Mentoring*, der sich ursprünglich eher auf Berufsanfänger*innen und nicht auf Praktikant*innen bezog, jedoch nicht ganz passend (vgl. Klein & Ostertag 2013, S. 445). Die Autorengruppe der WiFF definiert und begründete die Einführung des Begriffes wie folgt:

„Der Begriff der Mentorin bzw. des Mentors bezeichnet die Person, die am Lernort Praxis die Praktikantinnen und Praktikanten bzw. Nachwuchskräfte betreut. Unter *Mentoring* wird der Prozess der Praktikumsbegleitung verstanden, an dem neben der Mentorin bzw. dem Mentor und den Nachwuchskräften weitere Akteure beteiligt sind (z. B. das Team und die Leitung der Einrichtung sowie die Fach- und Hochschulen).“ (DJI/WiFF 2014, S. 16)

49 Im Kontext der Kita ist es üblich, dass von Praxisanleitung auch gesprochen wird, wenn die Person in ihrer Funktion gemeint ist, und sich der Begriff somit nicht nur auf den Anleitungsprozess begrenzt. Ähnlich ist es mit dem Begriff der Leitung, der auch die Leitungskraft bezeichnet.

„In diesem Wegweiser wird der Begriff der „Mentorin“ bzw. des „Mentors“ (mit einigen Ausnahmen in Teil C und Teil A) verwendet. Angesichts der aktuellen fachpolitischen Entwicklungen und beruflichen Herausforderungen für pädagogische Fachkräfte erscheint der Begriff des „Mentorings“ als die angemessenere begriffliche Lösung, weil hier die Rahmenbedingungen des Prozesses, die Organisationskultur der Kindertageseinrichtung, die zu gestaltende Lernumgebung und die persönliche Weiterentwicklung der pädagogischen Fachkraft betont wird (vgl. auch Teil B, 2.2).“ (DJI/WiFF 2014, S. 15)

„In Bezug auf angehende Lehrerinnen und Lehrer nennt Liselotte Denner (Denner 2013) das *Anleiten* als eine von insgesamt vier Gestaltungsaufgaben der begleitenden Lehrkraft. Die drei anderen Gestaltungsaufgaben sind: *Beraten*, *Rückmeldung geben* und *Leistung begutachten*. Vor diesem Hintergrund erscheint der Begriff der (Praxis-)Anleiterin bzw. des Praxis-(Anleiters) zu kurz gegriffen und vermag nicht die Fülle an Aufgaben, die eine Fachkraft bei der Qualifizierung der Nachwuchskräfte hat, zu fassen. Zusätzlich steht der Begriff der Anleitung synonym für *Anweisung*, *Unterweisung* oder weist nach der Definition im Duden und im Kontext der Arbeitsanleitung darauf hin, „wie eine Arbeit auszuführen ist“. Dieses Bildungsverständnis steht dem in der Expertise dargelegten Verständnis einer anleitenden Fachkraft entgegen, denn es vermittelt eine eher hierarchische Struktur. Stattdessen haben sich die Autorinnen und Autoren für den Begriff der Mentorin bzw. des Mentors entschieden, der für ein modernes Lernverständnis und eine moderne Lernunterstützung steht. Im Rahmen dieser Auffassung verstehen sich Mentorinnen und Mentoren nicht als allwissende, instruktive Lehrmeister, sondern als Expertin oder Experte des Berufsfelds, die bzw. der im Rahmen einer professionellen Arbeitsbeziehung andere darin begleitet, pädagogische Handlungskompetenzen (selbst) aus- und weiterzubilden und dabei selbst Lernende bzw. Lernender ist.“ (DJI/WiFF 2014, S. 61 f; Herv. im Orig.)

Auch das Bundesprojekt „Lernort Praxis“ (siehe auch zuvor Kapitel 2.2.3) spricht von Praxismentor*innen. Dabei fällt auf, dass in den ersten Informationen zum Projekt (beispielsweise in der Kurzinformation und in den Förderleitlinien) konsequent der Begriff Praxisanleitung verwendet wird, der in den nachfolgenden Veröffentlichungen und im Abschlussbericht ohne weitere Erläuterung durch den Begriff Praxismentor*in ersetzt wird. Aus dem Bericht ist allerdings zu erkennen, dass eine Differenzierung zwischen den Praxismentor*innen, die die projektbezogenen Funktionsstellen innehaben, und den regulären Praxisanleitungen stattfindet (BMFSFJ, 2017, S.6). In dem Impulspapier des Fachbeirates, welches zu Projektende erstellt wurde, wird darauf etwas differenzierter eingegangen. Dort liest man in einer Fußnote:

„Der Begriff Praxisanleitung wird zunehmend durch den Begriff des Mentorings ersetzt, der den anspruchsvollen Aufgaben des Arbeitsbereichs besser Rechnung trägt. Im Bundesprogramm „Lernort Praxis“ wurde der Begriff der Praxismentorin jedoch für die zusätzliche Fachkraft eingeführt, die – durch die Übernahme von übergeordneten, koordinierenden Aufgaben – die Entwicklung der Einrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten verantwortet. Um eine begriffliche und inhaltliche Abgrenzung zu den Aufgaben derjenigen Fachkräfte deutlich zu machen, die in den Einrichtungen die individuelle Begleitung, Beratung und Förderung der angehenden frühpädagogischen Fachkräfte übernehmen (die Praxisanleiter/innen), wird in diesem Impulspapier zwischen den Begriffen Praxisanleitung bzw. Praxisanleiter/innen (individuelle Ebene) und Praxismentoring bzw. Praxismentor/innen (strukturelle Ebene) unterschieden.“ (Fachbeirat zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“, o.J.)

Die Praxismentor*innen im Bundesprojekt agieren, vergleichbar einer Fachberatung, übergeordnet und in koordinierender Art und Weise; sie sollen den Funktionsbereich der Praxisanleitung und fachpraktischen Ausbildung in den Kitas weiterentwickeln und stärken (Thoma 2014, S. 30 f). Insofern gibt es zwischen dem, was die WiFF unter Praxismentor*innen versteht, und dem, was das Bundesprojekt verwirklicht sehen möchte, einen inhaltlichen Unterschied.

Aufgrund der vielfältigen Begriffsverwendung und Auslegung sowie der zahlreichen und verschiedenartigen Programme, die – unabhängig vom Bereich der Kita – unter der Begrifflichkeit des Mentoring auf den Weg gebracht worden sind, spricht sich Albert Ziegler (2009, S. 8 ff) gegen eine allumfassende „Superdefinition“ von Mentoring aus. Er weist darauf hin, dass der Begriff jeweils spezifisch für den Anwendungskontext konkretisiert werden muss, und greift daher auf einen im antiken Vorbild begründeten Idealtypus des Mentoring als Bezugspunkt zurück, den er wie folgt beschreibt:

„Mentoring ist eine zeitlich relativ stabile dyadische Beziehung zwischen einem/einer erfahrenen MentorIn und seinem/r /ihrem/r weniger erfahrenen Mentee. Sie ist durch gegenseitiges Vertrauen und Wohlwollen geprägt, ihr Ziel ist die Förderung des Lernens und der Entwicklung sowie das Vorankommen des/der Mentees.“ (Ziegler, 2009, S. 11)

Bernd Schmid & Nele Haasen nähern sich dem Mentoring aus systemischer Sicht:

„Mentoring bezeichnet einen individuellen Lernprozess, in dem eine erfahrene Person (Mentor oder Mentorin) eine weniger erfahrene Person (Mentee) über einen längeren Zeitraum in „Vier-Augen-Gesprächen“ berät. Das können punktuelle Begegnungen sein, bis hin zu systematischen, in regelmäßigen Abständen geführten Gesprächen. Ziel ist es, für persönliche und berufliche Fragestellungen individuelle Lösungen zu finden und den Mentee in seiner persönlichen Entwicklung zu unterstützen. [...] Mentoring ist ein Lernprozess: Mentees können mithilfe ihres Mentors individuell neue Perspektiven annehmen, die sie dabei unterstützen, sich selbst – in Teilen – neu zu erfinden, zu ergänzen oder anders zu steuern.“ (Schmid & Haasen 2011, S. 14 ff)

Im schulischen Kontext wird das Mentoring in der fachpraktischen Lehrer*innenausbildung bereits seit mehreren Jahren beforscht und ausgebaut. Insbesondere Arbeiten von Jian Wang & Sandra J. Odell (2002) sowie von Alois Niggli (u.a. 2005) sind hier wegweisend. Niggli entwirft ein differenziertes Modell mit mehreren Ebenen zum Mentoring. In seiner Begriffsreflexion greift er auf verschiedene Vorstellungen zurück und fasst als einen wesentlichen Aspekt zusammen, dass Mentoring zu verstehen ist, „als eine globale förderliche Beziehung mit dem Ziel, die Entwicklung professionellen Handelns anzuregen (Niggli 2005, S. 16).“

...oder als Coaching? ...oder als Beratung?

Auch für *Coaching* gibt es keine allgemeingültige Definition, die eine begriffliche Alternative aufzeigen könnte. Wilhelm Backhausen und Jean-Paul Thommen (2017, S. 1f) weisen auf diese Schwierigkeit hin und machen im Kontext von Personalentwicklung Vorschläge zur Konkretisierung. Dabei steht die Prozessberatung bzgl. alternativer Denk- und Handlungsmöglichkeiten im Vordergrund (vgl. Backhausen & Thommen 2017, S. 76).

„Coaching ist eine spezifische Form von Beratung. Unter Beratung allgemein verstehen wir eine Situation, in der ein Partner ein Anliegen hat und in einem Gespräch mit einem anderen versucht, neue Möglichkeiten für den Umgang mit diesem Anliegen zu entwickeln.“ (Backhausen & Thommen 2017, S. 75; Herv. im Orig.)

Bezogen auf die Lehrer*innenausbildung nutzt Niggli den Begriff des Coachings, wenn er auf der dritten Gesprächsebene seines Mentoringmodells von den „persönlichen Orientierungsgesprächen“ und der Klärung des „professionellen Selbst“ spricht (Niggli 2005, S. 21). Das Coaching wird dem Mentoring hier untergeordnet.

Helga und Hubert Teml (2011) haben sich ebenfalls mit den Begriffen Mentoring, Coaching und Beratung im Kontext des pädagogischen Berufsfeldes⁵⁰ auseinandergesetzt, und sind zu dem Resümee gelangt, dass der Begriff der *Praxisberatung* am ehesten den Prozess einfängt. Dabei verorten sie Praxisberatung zwischen Mentoring und Coaching und verweisen auf die deutlichen Schnittmengen. Sie beschreiben Praxisanleitung schwerpunktmäßig als

„die förderliche Gestaltung von *Beratungsgesprächen*. Darunter verstehen wir nicht nur die ‚*Nachbesprechung*‘ einer gehaltenen Praxiseinheit. Wir möchten auch die Bedeutung der ‚*Vorbesprechung*‘ künftiger Praxis hervorheben, weil sich hier die Chance bietet, die Reflexion der PraktikantInnen und die Information der AusbilderInnen besser zu verbinden. In beiden Besprechungsformen wird mit dem Begriff der ‚Beratung‘ die *Förderung der Reflexion* und die Entwicklung *eigenständiger Lösungen* bei der Klärung berufspraktischer Fragen betont.“ (Teml & Teml 2011, S. 29; Herv. im Orig.)

Im sozialwissenschaftlichen Kontext fasst Beratung „eine *Interaktionsform*, die dem Wissenstransfer dient (Pohlmann & Zillmann 2006, S. 33; Herv. i. Orig.)“. Sie setzt auf einen Prozess, indem Macht und Hierarchie eine eher untergeordnete Rolle spielen sollten, weil der Beratungsprozess auf die Mündigkeit und Selbstständigkeit des oder der Zu-Beratenden ausgerichtet ist. Freiwilligkeit spielt hierbei eine maßgebliche Rolle (vgl. Pohlmann & Zillmann 2006, S. 32 ff; Teml & Teml 2011, S. 29).

50 Dieses Werk besticht dadurch, dass es sich nicht nur auf Lehrer*innen begrenzt, sondern sich allgemein an das pädagogische Berufsfeld richtet und so Berufe wie Lehrer*innen, Erzieher*innen, Kindheits-, Hort- und Sozialpädagog*innen einschließt (vgl. Teml & Teml 2011, S. 11)

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es bislang nicht eindeutig möglich ist, den komplexen und anspruchsvollen Anleitungsprozess in den gängigen Begriffen Mentoring, Coaching oder Beratung zu verorten. Es gibt allerdings deutliche Schnittmengen miteinander.

2.2.5 *Relevanz des frühpädagogischen Professionalisierungsdiskurses für diese Studie*

Nachdem in Kapitel 2.1.6 die Fragen, Konflikte und möglichen Dilemmata ausgebreitet wurden, die sich aus dem Akademisierungsdiskurs und seinen Diskursfeldern ergeben, werde ich in diesem Kapitel den gleichen Arbeitsschritt in Bezug auf den Professionalisierungsdiskurs vornehmen.

Verortung von Praxisanleitung innerhalb der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte

Das frühpädagogische Professionalisierungskonzept von Tina Friederich sieht den Aufbau von frühpädagogischer Professionalität als kontinuierlichen berufsbiografisch angelegten Prozess des Kompetenzaufbaus und -erhalts. Ob sich aus diesem Prozess zwangsläufig die Befähigung zu einer professionellen Praxisanleitung ableiten lässt, ist aufgrund fehlender Forschungslage noch offen (vgl. Friederich 2017, S. 381; vgl. auch zuvor Kapitel 2.2.1).

Die WiFF legen zugrunde, dass die Kompetenzen einer Praxisanleitung sich zu Basiskompetenzen, über die beispielsweise Leitungskräfte verfügen, hinzuerwerben lassen, und entwerfen somit ein Modell, in welchem in einem additiven Prozess durch Weiterbildung das professionelle Kompetenzspektrum quasi um die Kompetenzen als Praxisanleitung erweitert wird (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 122). Im Kita-Alltag wird die Funktion als Praxisanleitung jedoch nicht ausschließlich – wahrscheinlich eher seltener – von weitergebildeten Leitungskräften übernommen. Insofern stellt sich die Frage, welche Kompetenzen sich bei den anleitenden Fachkräften zeigen und welche Ressourcen und Unterstützungsmöglichkeiten sie nutzen, um ihre Tätigkeit zu gestalten. Zudem stellt sich die Frage, welche Orientierungen sich identifizieren lassen, die über die auf die originäre Tätigkeit als Fachkraft zurückzuführenden hinausgehen und das Handeln als Praxisanleiter*in fokussieren. Werden in dem von Breitenbach et al. (2015, S. 40; vgl. auch zuvor Kapitel 2.2.2) beschriebenen zirkulären Prozess wiederum pädagogische bzw. professionelle Orientierungen aus der Tätigkeit der Praxisanleitung begründet bzw. modifiziert?

(Miss)Verhältnis von steigenden Ansprüchen und konkreten Rahmenbedingungen

In Kapitel 2.2.3 wurde dargelegt, dass die Wichtigkeit der fachpraktischen Ausbildung und die Verzahnung der Lernorte sowohl im politischen als auch im fachlichen Diskurs seit Jahren zunehmend betont werden. Die von der Jugendministerkonferenz 2001 formulierten Voraussetzungen für anleitende Fachkräfte, die jedoch bis heute nicht über den rechtlichen Status einer Empfehlung hinausgekommen sind, geben ein Minimum an Berufserfahrung vor (mindestens zwei Jahre), fordern eine Qualifizierung, ohne diese aber inhaltlich und vom Umfang her zu konkretisieren, und empfehlen ein Zeitbudget für Praxisanleitung, ohne auch hier eine konkrete Mindeststundenzahl zu nennen. So werden diese Empfehlungen in der Konsequenz von den Bundesländern höchst unterschiedlich umgesetzt.

Das Bundesprogramm „Lernort Praxis“ des Bundesministeriums für Familie, Soziales, Frauen und Jugend (Laufzeit 2013 – 2016)⁵¹ setzte inhaltlich ebenfalls an diesen Themen an und zielte primär und explizit auf die Qualifizierung von Fachkräften als Praxismenator*innen, wobei diese als Multiplikator*innen auf übergreifender Ebene angesiedelt wurden. Eine Verbesserung der Lernortkooperation zwischen Fach-/Hochschulen und Praxisstellen sowie die konzeptionelle Festschreibung eines Selbstverständnisses der Praxis-einrichtungen als Ausbildungsorte waren weitere Ziele. Folgende Probleme (die jedoch bereits aus Studien u.a. der WiFF bekannt sind) wurden benannt und in den Fokus gerückt:

- mangelnde Lernortkooperation
- Fehlende Wahrnehmung der Kita als Ausbildungsort
- schlechte Rahmenbedingungen und fehlende Zeitbudgets
- hoher Fortbildungsbedarf
- mangelnde Ausbildung der Fachkräfte für die Tätigkeit als Praxisanleitung.

Als Ergebnis des Projektes wurde ein Impulspapier des Projektbeirates („Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen zu qualifizierten Ausbildungsorten. Erkenntnisse und Empfehlungen“) formuliert, welches sich erneut auf der Ebene einer Empfehlung bewegt. Des Weiteren haben 23 Träger bekundet, im Anschluss an das Projekt Praxismenator*innenstellen einrichten zu wollen, wobei sich knapp zwei Drittel der Stellen in einem Umfang von 1–15 Stunden bewegen. Diesen Zahlen stehen – wie ebenfalls in 2.2.3 schon angemerkt – jährlich rund 30.000 frühpädagogische Fachkräfte gegenüber, die ausgebildet werden wollen. Verbindliche

51 <http://www.fruehe-chancen.de/qualitaet/aktuelle-bundesprogramme/lernort-praxis/> [20.04.17].

Regelungen zur Freistellung von Praxisanleiter*innen, zu ihrer Qualifikation, bzw. zu Standards für Ausbildungskitas, fehlen nach wie vor.

Was bedeuten diese Entwicklungen für die einzelnen Praxisanleitungen in ihrer konkreten Kita? Zunächst einmal gehe ich davon aus, dass durch die Intensivierung der Diskussion um Praxisanleitung und die Veröffentlichung von Qualifikationsprofilen der Druck auf die einzelne anleitende Fachkraft erhöht wird, sich diesbezüglich zu professionalisieren. Dabei stehen einer steigenden Erwartung an die Professionalität der Anleiter*innen nach wie vor fast unveränderte (schlechte) Rahmenbedingungen gegenüber. Hier stellt sich somit dringlich die Frage, ob und wie Praxisanleiter*innen diese Diskrepanz erleben, auf welche Bezugspunkte sie sich beziehen und welche Ressourcen sie in ihrer Ausbildungstätigkeit, für die sie selbst in der Regel nicht ausgebildet worden sind, zurückgreifen.

Fehlende Partizipation der Fachkräfte bei begrifflicher Neuausrichtung

Wie in Kapitel 2.2.4 gezeigt wurde, ist es schwierig, die Tätigkeit bzw. Funktion der Praxisanleitung in den Konzepten von Mentoring, Coaching und Beratung zu verorten. Die Einführung der Begriffe des Praxismentoring bzw. der Praxismentor*innen ist stark normativ orientiert und hat eher programmatische Funktion. Zunächst einmal wird der geläufige Begriff Praxisanleitung durch die WiFF mit dem Ziel ersetzt, auf die Notwendigkeit der Aufwertung dieser Funktion hinzuweisen. In den Zitaten der Befragten der WiFF-Studie wird jedoch deutlich, dass die anleitenden Fachkräfte sich als „Praxisanleiter“, „Praxisanleitung“ oder „Anleitung“ bezeichnen (DJI/WiFF 2014, S. 98 f). Mentoring scheint somit kein Begriff „aus der Kita-Praxis“ zu sein. Die Begriffsumstellung erfolgt zudem nicht konsequent. Es wird zwar von Mentor*innen gesprochen, jedoch nicht von Mentees, sondern weiterhin von Praktikant*innen. Die Begriffe Praxisanleitung und Praxismentoring werden derzeit nebeneinander und zum Teil mit unterschiedlichen Vorstellungen verwendet (vgl. Kapitel 2.2.4 zu den Unterschieden bei der WiFF und dem Bundesprojekt Lernort Praxis). Als Konsequenz kommt es auch innerhalb der hier vorliegenden Arbeit zwangsläufig zur parallelen Verwendung der Begriffe.

Das Dilemma besteht auch hier in der Widersprüchlichkeit dessen, was an Erwartungen und Programmen durch den Fachdiskurs an die Praxisanleiter*innen herangetragen wird und dessen, was an Arbeitssituationen und Bedingungen faktisch vorliegt. Die WiFF betont, dass der Begriff des Mentoring den Abbau einer hierarchischen Sicht auf die Ausbildungsbeziehung zwischen Mentor*in und Praktikant*in fördern soll (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 61 f). Die Tatsache jedoch, dass die Praxisanleiter*innen in der Kita in den Beurteilungsprozess und in einigen Bundesländern direkt in Prüfungen involviert sind (vgl. Flämig 2011, S. 22) und in bestimmten Fällen deutlichen Einfluss darauf hat, ob eine Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird, betont

hingegen das hierarchische Gefälle und bringt einen unüberschbaren Konfliktfaktor in die Beziehung ein, der dem Prinzip der Freiwilligkeit und Autonomie bei der Beratung diametral entgegensteht. Es handelt sich bei einer Ausbildung zudem auch um einen pädagogischen Prozess, und befragte Praxisanleitungen benennen explizit ihre Aufsichts-, Beobachtungs- und Beurteilungsfunktion (vgl. DJI/WiFF 2014, S. 98). Dies wirkt der Auflösung eines hierarchisch organisierten Verhältnisses ebenfalls entgegen, und steht den drei in Kapitel 2.2.4 diskutierten Begriffen in manchen Punkten sogar konträr gegenüber.

Der aktuelle Fachdiskurs bewegt sich derzeit noch stark auf der normativen Ebene, d.h. es gibt wissenschaftlich fundierte Vorstellungen, wie Praxismentoring bzw. -anleitung gestaltet werden *sollte*, jedoch nur wenig Aussagen zu den *tatsächlichen* Abläufen und Ausbildungsvorstellungen im frühpädagogischen Feld. Eine Begriffsänderung, die mit guter Absicht *für* die Praxis aber nicht *mit* der Praxis eingeführt wird, läuft Gefahr, dass ihn die eigentlichen Akteur*innen nicht mittragen. Insofern ist es von Interesse, die Perspektive der entsprechenden Fachkräfte einzubeziehen und danach zu fragen, wie sie den Prozess gestalten, welche Orientierungen sie dabei leiten und dann nach der Passung neuer Begriffe zu suchen.

2.3 Begründung und Reflexion der Fragestellung

Praxisanleiter*innen bilden einen der drei Eckpfeiler der Ausbildungstriade, neben den Praktikant*innen und den Betreuungsdozent*innen/Lehrkräften der Fach- bzw. Hochschulen. Obwohl ihre Bedeutung im Fachdiskurs scheinbar unbestritten ist, gibt es kaum empirische Aussagen zu ihrer konkreten Ausbildungstätigkeit. In Kapitel 2.1 und 2.2 wurden offene Fragen und mögliche Konflikte entfaltet, die aus den Diskursfeldern um die Akademisierung und Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte emergieren. Diese aufgezeigten Problempunkte – und sie stellen nur einen begrenzten Ausschnitt dar – verdeutlichen die Komplexität des Spannungsfeldes, in welchem sich die anleitenden Fachkräfte von Kindertageseinrichtungen bewegen. Die strukturellen Rahmenbedingungen für die Tätigkeit der Praxisanleitung sind gesetzlich nach wie vor unzureichend geregelt und bewegen sich weitestgehend unverbindlich auf der Ebene von Empfehlungen (siehe Kapitel 2). Demgegenüber stehen anspruchsvolle Qualifikationsprofile, die Praxisanleiter*innen zum einen als Fachkraft zum anderen als *Mentor*in* adressieren (vgl. Robert Bosch 2011; DJI/WiFF 2014). Der Großteil der Fachkräfte bildet Praktikant*innen aus, ohne dafür selbst ausgebildet worden zu sein. Hinzu gesellt sich zudem ein möglicher Strukturkonflikt, da die überwiegend fach-

schulisch ausgebildeten Praxisanleiter*innen auch die Praktikant*innen anleiten, die sich im Studium, also einer akademischen Ausbildung befinden.

Insofern ist eine empirische Annäherung an die Perspektive der Praxisanleiter*innen nicht nur sehr interessant, sondern auch unabdingbar, um den Lernort Praxis stärker zu konturieren.

Das Forschungsinteresse an den handlungsleitenden (pädagogischen bzw. professionellen) Orientierungen der Praxisanleitungen ist begründet in der Annahme, dass diese sich unmittelbar auf den Anleitungsprozess auswirken und so einen wichtigen Einflussfaktor im Ausbildungsgeschehen darstellen. Janina Strohmmer und Christoph Mischo (2014, S. 177) verweisen u.a. auf Befunde der Forschungen von Christoph Mischo & Katja Maaß (2013) sowie von Fritz C. Staub & Elsbeth Stern (2002), die die Auswirkungen pädagogischer Orientierungen von Lehrkräften auf kindliche Entwicklungsmaße aufzeigen. Ebenso gibt es Befunde für den frühpädagogischen Bereich zum Einfluss kognitiver Orientierungen von Fachkräften auf die kindliche Entwicklung (vgl. Kluczniok, Anders & Ebert 2011). Auch die Erkenntnis, dass die Ausbildung und das Ausbildungsniveau die Entwicklung bzw. Veränderung pädagogischer Orientierungen bei angehenden Fachkräften beeinflussen, stützt diese Überlegungen (vgl. Strohmmer & Mischo 2014, S. 178 f in Bezug auf andere Autor*innen).

Tina Friederich (2017) hat ein frühpädagogisches Professionalisierungskonzept entworfen, welches insbesondere den Aspekt des informellen Lernens in den Blick nimmt, der im Diskurs um die Aus- und Weiterbildung bislang eher marginal betrachtet wurde. Sie betont auch für die Praxis in Kindertageseinrichtungen den hohen Stellenwert und die Nachhaltigkeit informeller Lernprozesse (vgl. Friederich 2017, S. 368 f).

„Dieses Lernen kann sich auch auf das Handeln der Fachkräfte auswirken und ist daher für eine Professionalisierung, die auf eine Veränderung des Handelns abzielt, in den Blick zu nehmen. Soll informelles Lernen der Professionalisierung dienen, dann ist die Lernumgebung mit ihren Lernmöglichkeiten bedeutsam, die das Lernen der Fachkräfte unterstützen oder behindern kann.“ (Friederich 2017, S. 369)

Insofern ist die Überlegung, dass die Orientierungen von Praxisanleitungen eine Rolle im pädagogischen Anleitungsprozess spielen, durchaus schlüssig.

Mit dieser Studie erhebe ich nicht den Anspruch, die unmittelbare Wirkung der Orientierungen auf die Lernprozesse der Praktikant*innen aufzuzeigen. Vielmehr geht es hier zunächst darum, welche Orientierungen sich grundsätzlich bei den Praxisanleiter*innen identifizieren lassen, auf welche Bezugspunkte sie sich beziehen und auf welche Ressourcen sie in ihren Ausbildungsbemühungen zurückgreifen. Dabei verwende ich den Begriff der Ressource in einem weitgefassten Sinn, der jegliche Quellen umfasst, die Praxisanleiter*innen für ihre Tätigkeit mobilisieren und hinzuziehen.

Im Vordergrund der allgemeinen Aus- und Fortbildungsbemühungen steht in der Regel ein Zugewinn an Professionalität, deren wesentliches

„Kernstück“ die handlungsleitenden Orientierungen der Fachkräfte sind (Breitenbach, Bürmann & Thünemann 2012, S. 95). Ziel dieser Studie ist es zu ermöglichen, dass die Perspektive der Praxisanleiter*innen unter den aktuellen Ausbildungsbedingungen in Kindertageseinrichtungen (besser) verstanden wird, und Weiterbildungsangebote sowie Rahmenbedingungen somit passgenauer auf die Fachkräfte abgestimmt werden können.

3 Anlage der Studie

3.1 Forschungsfragen

Die in Kapitel 2 aufgezeigten Fragen und Konfliktpotenziale umreißen ein Spannungsfeld, welchem sich die anleitenden Fachkräfte als Praxisanleiter*innen nicht entziehen können. Sie sind gezwungen, sich demgegenüber zu verhalten und Handlungspraktiken auszubilden. Die handlungsleitenden Orientierungen, die dieser jeweiligen Anleitungspraxis zugrunde liegen, sind Forschungsgegenstand dieser Studie. Die im Verständnis der praxeologischen Wissenssoziologie und Dokumentarischen Methode in der Rekonstruktion wahrzunehmende Ebenen werden in Abbildung 3 für diese Studie veranschaulicht.



Abbildung 3: Individueller bzw. konjunktiver Erfahrungsraum als professionelles Anleitungsverständnis. Quelle: Eigene Darstellung adaptiert nach Bohnsack 2017, S. 103/203

Von besonderer Bedeutung ist es diesbezüglich, dass es sich hier mit Bezug auf Bohnsack (2017)

„um eine rein theoretisch-analytische Trennung [handelt], da uns in der empirischen Rekonstruktion – also in der Text- oder Bildinterpretation – das habitualisierte und inkorporierte Wissen, der Habitus, immer schon in seiner Relation zu den als exterior erfahrenen Erwartungen und Ansprüchen der Norm und der Fremdidentifizierung, also innerhalb des konjunktiven Erfahrungsraum [sic] und des Orientierungsrahmen [sic] im weiteren Sinne, gegeben ist“ (Bohnsack, 2017, S. 104).

Dabei nimmt die Dokumentarische Methode stets den *konjunktiven* Erfahrungsraum und somit die kollektive Ebene in den Blick. Die *individuellen* Erfahrungsräume der einzelnen Praxisanleiter*innen, die in diese Studie in Form von Einzelinterviews und Fokustagebüchern eingebracht werden, dürfen nach Bohnsack nicht mit den kollektiven Erfahrungsräumen der Einrichtungsteams gleichgesetzt werden, sondern müssen bei der Analyse als „Träger“ oder „Repräsentanten“ konjunktiver Erfahrungsräume verstanden werden (vgl. Bohnsack, 2017, S. 127). Dann jedoch hat ihr Einbezug auch Vorzüge.

„Zu *einen* ist auf diesem Wege die Initiierung umfassenderer, das heißt *detaillierterer Erzählungen und Beschreibungen* möglich, welche uns in dieser Hinsicht tiefer gehende oder ergänzende Zugänge zu gesellschaftlichen Erfahrungsräumen (etwa zum Bildungsmilieu einer professionellen Sozialisation von Lehrpersonen) und/oder organisationalen Erfahrungsräumen (etwa zur Stellung des Lehrers in der Organisation Schule) eröffnen. Auf dieser Grundlage eröffnen sich dann auch eher Möglichkeiten einer soziogenetischen *Interpretation*, welche die Genese von Orientierungen aus der Interpretation detaillierter Erzählungen und Beschreibungen zu rekonstruieren vermag – flankierend zur soziogenetischen *Typenbildung*, welche auf der Basis der komparativen Analyse operiert. Damit zusammenhängend und *zum anderen* eröffnen Individualinterviews auf der Basis detaillierter Erzählungen eher Chancen für spezifische Prozess- und Längsschnittanalysen.“ (Bohnsack, 2017, S. 128; Herv. im Orig.)

Aufgrund des Verhältnisses von individuellem und kollektivem Erfahrungsraum ist die Betrachtung möglicher Konvergenzen und Divergenzen zwischen diesen Erfahrungsräumen bei den befragten Praxisanleiter*innen von besonderem Interesse und wird in dieser Studie über die Triangulation zu erfassen versucht.

Den jeweils rekonstruierten individuellen Erfahrungsraum der einzelnen Praxisanleiter*innen sowie den konjunktiven Erfahrungsraum der Einrichtungsteams fasse ich in dieser Studie als auf die fachpraktische Ausbildungsfunktion bezogenes *professionelles Selbstverständnis als Praxisanleitung*. Daraus ergeben sich folgende Forschungsfragen:

Frage I – Professionelles Selbstverständnis

Welche handlungsleitenden Orientierungen lassen sich sowohl bei einzelnen Praxisanleiter*innen als auch bei deren Einrichtungsteam als Ausdruck ihres professionellen Selbstverständnisses rekonstruieren? Von besonderem Interesse sind hierbei die wahrgenommenen Erwartungen des Arbeitsfeldes sowie der Beteiligten innerhalb der Ausbildungstriade. Welche Konvergenzen und Divergenzen lassen sich zwischen individueller und kollektiver Ebene in Bezug auf das Anleitungsverständnis identifizieren?

Frage II – Bezugspunkte und Ressourcen

Was gibt Praxisanleiter*innen unter den aktuell gegebenen Bedingungen und im Kontext der beschriebenen Rahmenbedingungen und Konfliktlinien Orientierung für ihr Handeln? Worauf beziehen sie sich und auf welche Ressourcen im weiteren Sinne greifen sie zu(rück)? Inwiefern spielt das Team dabei eine Rolle als Ressource?

3.2 Rekonstruktives Vorgehen und ethnographische Orientierung

Das rekonstruktive Vorgehen in dieser Studie ist für den zu erforschenden Gegenstand der handlungsleitenden Orientierungen konstitutiv. Ausgehend von der konstruktivistischen Annahme, dass unser alltägliches Handeln bereits auf – in der Regel impliziten – Konstruktionen von Wirklichkeit beruhen, geht es in der rekonstruktiven Sozialforschung um Erarbeitung genau jener „impliziten Wissensbestände und [...] impliziten Regeln sozialen Handelns“ (Meuser 2011, S. 140). Da diese den untersuchten Personen jedoch nicht bewusst sind, und daher nicht unmittelbar zugänglich, braucht es Verfahren, mittels derer die aus den Wirklichkeitskonstruktionen erwachsenden Handlungsweisen bzw. ihren symbolischen Repräsentationen beobachtet, bzw. rekonstruiert werden. Im Falle dieser Studie sind es berufsbiografische Interviews und Fokustagebücher sowie Gruppendiskussionen. Alle drei Verfahren verzichten weitestgehend auf eine Vorstrukturierung durch Leitfäden, damit die befragten Praxisanleiter*innen die Möglichkeit haben, ihr eigenes Relevanzsystem und ihr kommunikatives Regelsystem zu entfalten (vgl. Meuser 2011, S. 141). Erst im Kontrast zum Regelsystem der forschenden Person werden hier Differenzen deutlich und methodische Kontrolle über „methodisch *kontrolliertes Fremdverstehen*“ möglich (Bohnsack 2014, S. 23; Herv. im Orig.). Die den einzelnen Methoden zugrunde liegenden methodologischen Überlegungen werden in Kapitel 3.5 näher ausgeführt.

Zielsetzung dieser Studie ist die Rekonstruktion handlungsleitender Orientierungen von Praxisanleiter*innen am sogenannten Lernort Praxis, welcher in diesem Falle die ausbildenden Kindertageseinrichtungen umfasst. Zum einen sollen dabei insbesondere die individuellen, implizit wirksamen Einstellungen der Praxisanleiter*innen, zum anderen die kollektiven Orientierungen des Teams, und auf diesem Wege auch das Anleitungsverständnis der jeweiligen Einrichtung, rekonstruiert werden. Hochschule und Fachschule tragen ihre normativen Ansprüche an die Kindertageseinrichtungen heran. Unabhängig davon, ob und wie diese den Ansprüchen begegnen, bekleiden Anleiter*innen eine Schlüsselposition im fachpraktischen Ausbildungsprozess und gestalten diesen entscheidend mit. Die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungen ermöglicht den Einbezug des Lernortes Praxis jenseits normativer Vorgaben.

Die vorliegende Untersuchung versteht sich als ethnographisch orientiert ohne den Anspruch zu erheben, eine Ethnographie im engeren, klassischen Sinne darzustellen.

Unabhängig von ihren unterschiedlichen Akzentuierungen und Interaktionen ist den ethnographisch orientierten Forschungsarbeiten in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft dennoch gemeinsam, dass sie normative Vorstellungen zu überwinden, die Adressaten pädagogischer Maßnahmen (...) als Akteure anzuerkennen, ihre Deutungs- und Handlungsmuster zu analysieren und zu verstehen versuchen. Im Verstehen fremder Lebenswelten und Milieus liegt also die Bedeutung ethnographischer Feldforschung für die Erziehungswissenschaft (vgl. Friebertshäuser 2008).“ (Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013, S. 305)

Inwiefern entspricht das frühpädagogische Arbeitsfeld der Kita einer „fremden Lebenswelt“? Dies mag nicht sofort offensichtlich sein. Allgemein wird von der Kita als *einer* Institution gesprochen, doch bei Betrachtung einzelner Kitas im Detail wird schnell deutlich, wie heterogen das Feld ist. Trägervielfalt, Einrichtungsgröße, Einzugsbereiche, Teamstrukturen, konzeptionelle Schwerpunkte, dies sind nur einige der Unterscheidungsmerkmale, die in großer Bandbreite variieren und die pädagogische Arbeit jedoch maßgeblich beeinflussen. Dennoch zeigt die kindheitspädagogische Forschungslage, dass wir erst wenig über diesen Arbeitsbereich wissen.

Die Forderung nach einer Qualifizierung der Praxisanleiter*innen am Lernort Kita ist nicht neu. Seit über dreißig Jahren, und somit lange vor Beginn der Akademisierung des frühpädagogischen Arbeitsfeldes, werden für praxisanleitende Fachkräfte bereits Fortbildungen angeboten, weil ihre Schlüsselposition in ihrer Wichtigkeit in Fachkreisen wahrgenommen wurde (vgl. Klawe & Wieckhorst 2002, S. 24 ff). Dies hat jedoch bis heute nicht zu einer verpflichtenden Qualifizierung geführt und die freiwillige Nachfrage der Angebote war eher begrenzt (vgl. Klawe & Wieckhorst 2000, S. 43). Die Erhebung des Forschungsstandes hat gezeigt, dass es kaum Untersuchungen gibt, in denen die Perspektive der Praxisanleiter*innen eine Rolle spielt. Im

Gegensatz dazu steht bei den Arbeiten zu Lernortkooperationen die fach- bzw. hochschulische Sicht im Vordergrund. Hinzu kommt das Phänomen, dass es für die Ausbildung am Lernort Praxis keine verbindlichen strukturellen und inhaltlichen Vorgaben gibt. Es kann bei Praxisanleitung in der Kita somit durchaus von einer pädagogischen Praxis gesprochen werden, die – mehr oder weniger – erfolgreich praktiziert wird, über deren spezifische Abläufe und Prozesse aber wenig bekannt ist.

Die Untersuchung „fremder Lebenswelten“ alleine reicht jedoch nicht, um dem umfassenden Anspruch einer Ethnographie gerecht zu werden. Hitzler & Gothe (2015, S. 10) sprechen von einer „semantischen Verwirrung“ bzgl. des Begriffes der Ethnographie und kritisieren die mangelnde Abgrenzung von Mikrostudien. Sie erörtern die grundlegende Problematik, dass Ethnographie in ihrer Umsetzung sehr vielschichtig ist, dem Einfluss verschiedener Disziplinen und Theorien unterliegt und nicht eindeutig abgegrenzt und fest umrissen ist (vgl. Kunz 2015, S. 142).

Georg Breidenstein, Stefan Hirschhauer, Herbert Kalthoff und Boris Nieswand (2015, S. 31 ff) formulieren für Ethnographien „vier Markenzeichen“: Die Erforschung „sozialer Praktiken“ als Gegenstand der Ethnographie, die „zentrale Prämisse“ der Feldforschung als „andauernde unmittelbare Erfahrung“, einen „integrierte[n] Forschungsansatz“ mit zugrundeliegendem „Methodenopportunismus“ bezüglich der gewählten Methoden sowie die Verschriftlichung und „Versprachlichung des Soziale[n]“. Im Folgenden wird reflektiert, inwiefern diese Merkmale von Ethnographie auf die vorliegende Studie anwendbar sind.

Ein Großteil der Menschen in Deutschland haben in ihrem Leben in irgendeiner Form Kontakt mit Kindertageseinrichtungen, sei es, dass sie selbst eine Kita besucht haben, ihre Kinder oder Kinder ihres Umfeldes eine Kita besuchen oder sie Kitas in ihrem Wohnumfeld wahrnehmen. In den alltäglichen Vorstellungen der Menschen existieren verschiedene Konzepte darüber, was Kita ausmacht und wie sich die Akteur*innen in diesem Arbeitsfeld verhalten. Diese Konzepte kollidieren jedoch mitunter mit der tatsächlichen Lebenswirklichkeit, was beispielsweise an dem klischeehaften Bild der „kaffeetrinkenden Basteltante“ deutlich wird, mit dem sich die Fachkräfte nach wie vor auseinandersetzen müssen. Auch innerhalb der Teams, also in der Gruppe der Professionellen untereinander, gibt es viele Praktiken, die als selbstverständlich gelten und tradiert werden, ohne dass die Beteiligten explizieren können, was sie genau machen, geschweige denn warum sie es machen, wie sie es machen. Das Praxismentoring oder – wie es die Fachkräfte nach wie vor benennen – die Praxisanleitung von Praktikant*innen ist eine solche soziale Praxis im Berufskontext frühpädagogischer Fachkräfte. Fachkräfte vollziehen diese Praxis in der Regel, ohne dafür explizit ausgebildet oder eingewiesen worden zu sein. Die fachpraktische Ausbildung sowohl von Erzieher*innen als auch von Kindheitspädagog*innen hängt aber in nicht

unerheblicher Weise von diesem Prozess der Anleitung ab. Insofern fragt diese Studie danach, welche impliziten Vorstellungen in Form handlungsleitender Orientierungen zugrunde gelegt und wodurch sie motiviert werden.

Betrachtet man die Kita als eine „Lebenswelt“, in welcher beruflicher Alltag selbstverständlich vollzogen wird, so kann hier durchaus die Brücke geschlagen werden zu einem Verständnis von Ethnographie als Alltagssoziologie⁵². In einem der Interviews wurde der befragte Erzieher gebeten zu konkretisieren, wie er seine Praxisanleitung gestaltet. Er schwieg kurz und sagte dann, dass dies schwierig für ihn sei. Es sei für ihn alles „so normal“. Er bringt es auf den Punkt: Es ist *so* „normal“, dass in der Regel keiner der Handelnden auf die Idee kommt, es in Frage zu stellen. Breidenstein et al. (2015, S. 26 f) beziehen sich auf Erving Goffman (1973) und beschreiben dessen ethnographische Grundhaltung⁵³ als „reflexive[s] Interesse an der Aufklärung des Normalen“. In diesem Sinne ist die vorliegende Studie ethnographisch orientiert.

Das eigentliche Kernstück einer Ethnographie, auf das in dieser Untersuchung jedoch verzichtet wurde, ist die Methode der teilnehmenden Beobachtung (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 33 f/37 ff; Friebertshäuser & Pagniotopoulou 2013, S. 309 f; Hitzler & Gothe 2015, S. 10 f). Die Reflexion des Methodeneinsatzes führte in diesem Forschungsvorhaben aus folgenden Gründen zum Ausschluss der teilnehmenden Beobachtung: Die grundlegend interessante und relevante Situation, die für eine teilnehmende Beobachtung in Frage gekommen wäre, ist der Prozess der unmittelbaren Anleitung, insbesondere das Reflexionsgespräch zwischen Praxisanleiter*in und Praktikant*in. In meiner beruflichen Tätigkeit als Praxisdozentin in einem kindheitspädagogischen Bachelorstudiengang an einer Fachhochschule und als Praxislehrerin an einer Fachschule für Sozialpädagogik habe ich zahlreiche Reflexionsgespräche unmittelbar beteiligt erlebt. Diese Situationen waren oftmals gekennzeichnet von großer emotionaler Anspannung der Praktikant*innen, manchmal auch der Praxisanleiter*innen. Eine Beobachtungssituation würde daher das Stresspotential weiter erhöhen und zudem sozial erwünschtes Verhalten sowohl der Praktikant*innen als auch der Mentor*innen provozieren.

Diesen Aspekt der „Reaktivität“ des Feldes beschreiben Breidenstein et al. für die Ethnographie als „Modus Vivendi der Forschung“, da erst die Interaktion des Feldes mit der Forscherin bzw. dem Forscher auf die Handlungsspektren der Beforschten verweise und die Eigenlogik des Feldes erfahrbar mache (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 37 ff). Insofern weicht die vorliegende Studie von diesem Merkmal der Ethnographie tatsächlich ab. Doch sind es vor allem die handlungsleitenden Orientierungen der Praxisanleiter*innen, die in diesem Kontext interessieren und diese sind einer direkten Beobachtung nicht zugänglich; sie bedürfen der Explikation bzw. der

52 Insbesondere Schütz, Luckmann, Goffman, Garfinkel.

53 Hier in Bezug auf dessen Dissertation.

Rekonstruktion (vgl. Kapitel 2.2.2). Daher wurde die Entscheidung für den Einsatz von Tagebüchern zur Dokumentation der Reflexionsgespräche und des Anleitungsprozesses aus der Perspektive der Praxisanleiter*innen getroffen. Kunz spricht in Bezug auf Tage- und Logbüchern vom Verfassen eines „Selbstreports und dieser impliziert eine Möglichkeit der „Eplikation von individuellen Praktiken, Handlungsorientierungen, Erlebnisdaten und Wissensbeständen – schlicht: kaum durch Fremdbeobachtung zu gewinnende[r] Daten (...)“ (Kunz 2015, S. 147 f). Die Tagebücher stellen somit in dieser Untersuchung einen alternativen Zugriff zur beobachtenden Präsenz im Feld dar. Die besondere Eignung dieser Methode im Kontext dieser Untersuchung wird in Kapitel 3.5 näher erörtert.

Die Besonderheit dieser Studie – und eine damit verbundene Herausforderung – ist meine Nähe als Forscherin zum Feld. Durch langjährige verschiedene berufliche Tätigkeiten innerhalb des Arbeitsfeldes der Kindertageseinrichtungen (auch als Fachkraft und Anleiterin) befinde ich mich seit Jahren in einem kontinuierlichen Prozess der teilnehmenden Beobachtung des Feldes. Die Herausforderung bestand in diesem besonderen Forschungszusammenhang somit nicht im „going native“, sondern im „coming home“ (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 42 f). Wie der wichtige Schritt der Distanzierung in diesem Fall geleistet wird, wird im nachfolgenden Kapitel 3.3 eingehend dargestellt und reflektiert. Obwohl die teilnehmende Beobachtung als zentrale Methode fehlt, ist eine große Nähe zum Forschungsfeld und eine Vertrauensbeziehung der Forscherin zu den Forschungsteilnehmenden gewährleistet.

Ethnographische Untersuchungen sind relativ frei in der Wahl der Datentypen, „man geht vielmehr sehr offen und gelegentlichesgetrieben vor und nimmt alles als Daten mit, das gewinnbringend erscheint“ (Breidenstein et al. 2015, S. 34). Die Wahl der Methoden ist der feldspezifischen Sinnhaftigkeit geschuldet, was Breidenstein et al. als „Methodenopportunismus“ bezeichnen. Die Einbettung in die teilnehmende Beobachtung wird hier als notwendige Voraussetzung verstanden, damit die Reduktion der möglichen Datenfülle nicht willkürlich, sondern aufgrund des Verständnisses des Feldes erfolgt. Dieses Wissen als (ehemalige) Akteurin des Feldes war bei der Entwicklung des Designs meinerseits aufgrund meiner besonderen Standortverbundenheit bereits gegeben, was mich zu einem offenen Herangehen motiviert hat, um den Blick auf das Feld nicht durch ein zusätzliches Kategoriensystem weiter einzuengen (vgl. Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2013, S. 305). Ich verzichte auf umfassende Beobachtungsprotokolle, Beschreibungen oder ein ausführliches Forschungstagebuch bzw. Memos. Damit unterscheidet sich diese Studie deutlich von klassischen ethnographischen Untersuchungen.

Interview, Gruppendiskussion und Tagebuch werden in dieser Studie trianguliert. Sie werden zwar durch eine thematische Fokussierung gerahmt,

doch wird auf Leitfäden weitestgehend verzichtet, sodass die Offenheit der Erhebungsmethoden gewahrt blieb. Dadurch grenzt sich die vorliegende Untersuchung zu Studien wie beispielweise der quantitativen WiFF-Fachkräftebefragung (vgl. Behr & Walter 2012) und der darauf aufbauenden qualitativen, jedoch leitfadenbasierten Studie zu Mentor*innen (vgl. Stadler 2014) ab. Die Methodenwahl entsprach hier dem Wunsch der Erkenntnis nach neuen, bisher unberücksichtigten Aspekten.

Sowohl in den Interviews als auch in zahlreichen weiteren Gesprächen wurde deutlich, dass Praxisanleiter*innen das, was sie im Prozess des Anleitens vollziehen, nur schwer in Worte fassen können. Auf die Frage, woher sie ihr Wissen und ihre Maßstäbe beziehen, sind häufige Antworten: „aus dem Bauch“ oder „intuitiv“. Das Forschen nach den Orientierungen hinter dem offensichtlichen Handeln legte das rekonstruktive Design der Studie nahe. Die Versprachlichung dessen, was die Anleiter*innen wie selbstverständlich vollziehen, was ihnen „in Fleisch und Blut“ übergegangen ist, was sie aber sprachlich nur schwer benennen und fassen können, ist ein wesentlicher Aspekt dieser ethnographisch orientierten Untersuchung, um mehr über das Feld der Kita zu erfahren (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 35).

3.3 Theoretische Sensibilität – Fluch und Segen der Nähe zum Feld

Die große Feldnähe meiner Person als Forscherin stellte in dieser Studie eine Besonderheit und Herausforderung dar. Daher wird in diesem Kapitel geschildert, wie dieser Anforderung im Rahmen dieses Forschungsprojektes begegnet worden ist.

Forschende gehen nie „unbefleckt“ in ein Projekt. Schon weit vor der Entwicklung eines Untersuchungsdesigns begegnen sie dem Forschungsfeld auf eine individuelle Art und Weise. Die „Brille“⁵⁴, mit der sie auf das Feld schauen, aufgrund derer sie spezifische Fragen entwickeln und sich schließlich dem Datenmaterial zuwenden ist das, was als „sensibilisierende Konzepte“⁵⁵ gefasst wird. Dabei handelt es sich um jegliche Art von Vorwissen und theoretischen Perspektiven, auf die die Forscherin oder der Forscher im Forschungsprozess zurückgreifen kann bzw. tatsächlich zurückgreift. Unter Bezug auf Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss (1967/1998) beschreiben Udo Kelle und Susann Kluge (2010, S. 28 ff) die Fähigkeit, mit diesen theo-

54 Kelle und Kluge (2010, S. 28/32) sprechen von „Linse(n)“ oder „Brille“.

55 Kelle und Kluge (2010, S. 28 ff) erweitern Blumers Modell der „sensitizing concepts“ (vgl. Blumer 1940, 1954 zit. nach Kelle und Kluge 2010, S 28) um weitere Dimensionen theoretischen Vorwissens.

retischen Perspektiven flexibel an das empirische Material heranzugehen und dieses „in theoretischen Begriffen zu reflektieren [Herv. im Orig.]“ als „theoretische Sensibilität“.

Die vorliegende Studie ermöglicht zu verstehen, welche Orientierungen das Handeln von Praxisanleiter*innen leiten. Dabei wurde das Design so gewählt, dass es weitestgehend offen war für unerwartete Ergebnisse, die jenseits meiner möglichen Vorannahmen als Forscherin lagen. Zu Beginn des Forschungsprozesses war es daher nur sehr bedingt möglich, das theoretische Vorwissen, welches letztendlich bei der Analyse herangezogen wurde, darzustellen. Daher konzentrierte ich mich zunächst darauf, die Diskurse und die sich daraus ergebenden offenen Fragen und Konfliktlinien aufzuzeigen und auf mögliche Dilemmata zu verweisen, die letztendlich das Forschungsinteresse und somit die Studie selbst begründeten. Erst in der Interpretation und Diskussion der Daten und Ergebnisse wurden weitere theoretische Bezüge hergestellt und vertieft.

Die Besonderheit und zugleich Herausforderung dieser Studie liegt in der Herkunft meines theoretischen sowie praktischen Vorwissens als Forscherin (vgl. Kelle & Kluge 2010, S. 33).⁵⁶ Aufgrund meiner beruflichen Biografie verfüge ich nicht nur über ein frühpädagogisches Studium, sondern auch über eine fachschulische Ausbildung zur Erzieherin in Verbindung mit einer langjährigen Berufserfahrung im Arbeitsfeld der Frühpädagogik und der Ausbildung von Fachkräften für Kindertageseinrichtungen. In meiner eigenen frühpädagogischen Berufsbiografie habe ich mich auf der individuellen Ebene insofern ebenfalls professionalisiert. Diese Kombination aus wissenschaftlich-theoretischem und umfassendem fachpraktischen Wissen zeigte sich im Forschungsprozess als wertvolle Ressource, erforderte aber auch ein hohes Maß an Selbstreflexivität, um die notwendige Distanz und Selbstbefremdung zum Forschungsgegenstand herzustellen.

Kelle und Kluge (2010, S. 33 ff) betonen die Differenzierung von „Forscherwissen“ und „Akteurswissen“ im qualitativen Forschungsprozess. Dabei befindet sich die Forscherin bzw. der Forscher in einer anspruchsvollen Situation. Um vorläufige theoretische in empirisch gehaltvolle Konzepte zu überführen, ist es ein zentrales Ziel, Akteur*innenwissen zu erforschen. Die forschende Person muss selbst aber auch über ein gewisses Maß dieses Wissens verfügen, um die Handlungspraxis von Akteur*innen überhaupt analysieren und verstehen zu können.

„Das ist aber in der Regel nur dann möglich, wenn das Untersuchungsfeld einen mehr oder weniger engen Bezug zur Lebenswelt des Forschers oder der Forscherin aufweist. Je enger dieser Bezug aber ist, desto größer wird auch das Risiko, dass eine notwendige Distanz

56 Kelle und Kluge (2010, S. 30 ff) differenzieren vier verschiedene Dimensionen des Vorwissens: „[...] 1. den Grad der *Explikation* des Vorwissens, 2. die *Herkunft* dieses Vorwissens, 3. den Grad der *Theoretisierung* dieses Vorwissens 4. und dessen Grad an *empirischen Gehalt*“ [Herv. im Orig.].

zum Gegenstand verloren geht – relevante soziale Phänomene können leicht ‚übersehen‘ werden, wenn sie zu den Alltags selbstverständlichkeiten des Forschers oder der Forscherin gehören.“ (Kelle & Kluge 2010, S. 33 f)

Im Falle dieser Studie musste also ein Weg gefunden werden, das eigene Wissen als Akteurin zu kontrollieren, welches selbstverständlich auch bei mir implizite Anteile enthält, die nicht direkt der Reflexion zugänglich sind.

Im Folgenden werden verschiedene Beispiele genannt, an welchen Stellen im Design ein besonderes Augenmerk gefordert war und wie damit umgegangen worden ist, um die verschiedenen Wissensformen bestmöglich und kontrolliert zu integrieren.

Beim *Sampling* erwies sich meine starke Vernetzung im Praxisfeld als nahezu unabdingbar, um Kindertageseinrichtungen für die Teilnahme an der Studie gewinnen zu können. Die Kaltakquise entpuppte sich als wenig erfolgreich, und es waren letztendlich die persönlichen Kontakte, die zielführend waren. Dennoch wurde das Sample nicht willkürlich zusammengestellt (siehe Kapitel 3.4), sondern nach Kriterien, die ein gewisse Abbildung der Vielfalt von Kitas und der Praxisanleiter*innen gewährleisten sollen. Um die oben beschriebene „notwendige Distanz zum Gegenstand“ zu schaffen, wählte ich nur Teilnehmer*innen aus, zu denen keine enge persönliche Beziehung und zum Zeitpunkt der Studie kein berufliches Abhängigkeitsverhältnis bestand.

Bereits bei der Planung der *Datenerhebung* und des Methodeneinsatzes stellte mein Wissen als Akteurin eine wichtige Basis der getroffenen Entscheidungen dar, insbesondere bezüglich der Abwägung dessen, was methodisch der Idealfall wäre und dessen, was im Praxisfeld unter den gegebenen Rahmenbedingungen tatsächlich realistisch erschien. So ist es sowohl bei narrativ fundierten Interviews als auch bei Gruppendiskussionen in der Regel üblich, einen größtmöglichen Zeitrahmen für die Gespräche einzuplanen. Im Falle dieser Studie war dies nicht möglich. Da die Gespräche – bis auf eine Ausnahme – während der Dienstzeiten der Fachkräfte stattfanden, wollten die Teilnehmer*innen im Vorfeld natürlich einen relativ klaren Zeitraum abgrenzen. Von daher wurde jeweils eine Stunde anvisiert, und es wurden Zugeständnisse gemacht.

Bei den Erstgesprächen und Einrichtungsbesichtigungen wurde ich u.a. aufgrund meiner Rückfragen zu den Kitas und der Reaktion auf anwesende Kinder mehrfach direkt auf meine Feldnähe angesprochen. Das zeigte deutlich, dass der berufliche Habitus auch Jahre nach dem Berufsausstieg noch wirksam sein kann. Einerseits gab dies einen wichtigen Hinweis für die Selbstreflexion meiner Rolle als Forscherin, andererseits führte dies zu einer großen Offenheit auf Seiten der Fachkräfte. Obwohl ich auch klar als Wissenschaftlerin adressiert wurde, ist im Umgang miteinander stets zu spüren, dass ich ebenfalls als „eine von uns“ gesehen wurde.

Die *Datenauswertung* erforderte eine verstärkte Kontrolle der eigenen „blinden Flecken“ vor allem aufgrund meines impliziten Wissens als Akteu-

rin. Nun sieht die Dokumentarische Methode grundsätzlich den Einbezug verschiedener Perspektiven und möglichen anderen Lesarten in der Datenauswertung vor. In den Forschungswerkstätten, Methodenworkshops und Forschungskolloquien, bei denen ich meine Ergebnisse mit anderen Wissenschaftler*innen diskutierte, wies ich explizit auf diesen Faktor hin. Was sich kontinuierlich immer wieder bemerkbar machte, war der sprachliche Duktus, also die typische Art und Weise, wie Fachkräfte beispielsweise in ihrem Beruf sprechen und wie sie Dinge abkürzen. In der Durchführung der Interviews führte diese gemeinsame Sprache von Teilnehmer*innen und mir als Forscherin dazu, dass wir gemeinsam sehr gut und sehr schnell ins Gespräch kamen. Andererseits führte diese Vertrautheit dazu, dass Interviewte*innen mich mitunter mit Bezug auf den gemeinsamen konjunkturellen Erfahrungsraum adressierten und Begriffe und Sachverhalte nicht weiter ausführten, weil sie sie als selbstverständlich im Arbeitsfeld voraussetzten. Die daraus mitunter resultierende Differenzierungsarmut wurde jedoch in den Auswertungsschritten nach Möglichkeit in den Blick genommen und eingeordnet.

Ein weiterer wichtiger Aspekt war – tatsächlich bis zum Abschluss dieser Arbeit – die Reflexion und Kontrolle der eigenen Normativität im Umgang mit dem Material. Es galt immer wieder die eigene berufsbedingte Positionierung und Haltung wahrzunehmen, um tatsächlich einen offenen Blick zu ermöglichen und nicht unbewusst und ungewollt nach der Bestätigung oder Widerlegung der eigenen Normvorstellungen im Material zu suchen. Die Dokumentarische Methode war insofern eine hilfreiche Methode, da sie konsequent verschiedene Lesarten einfordert. Für mich war zudem das kritische Feedback meines Forschungskolloquiums, aber auch meiner Gutachter*innen von unschätzbarem Wert.

Ein ganz wesentlicher Aspekt war somit in dieser Studie, die Interpretation der eigenen Forscherinnenrolle in dieser spezifischen Situation stets durchzuhalten. Schröder-Lenzen (2013) hat dieses Phänomen in Bezug auf die ethnographische Feldforschung wie folgt zusammengefasst:

„Eine schnelle ‚Verschmelzung‘ das ‚going native‘ mit der fremden Kultur, kann den analytischen Blick des Forschers beeinträchtigen. Insofern wird an den Forschenden der Anspruch gestellt, ‚kognitive Distanz‘ zu wahren, damit es einerseits nicht zu einer unkontrollierten Übertragung eigener Denkstrukturen auf das Fremde kommt und andererseits auch nicht zu einer vorschnellen Perspektivübernahme der fremden Lebenswelt. Der Kern dieser regulativen Idee ist damit eine Triangulationsstrategie, die der Ethnograph sozusagen in sich selbst vollziehen muss. Er muss einen fremden Blick auf die eigene Kultur entwickeln, sofern er Subkulturen seiner eigenen Kultur erforscht und er muss die Relevanz der eigenen Kultur bei der Analyse fremder Kulturen reflektieren. Die Triangulation von Perspektiven findet damit innerhalb der Person des Forschers bzw. des Forschungsteams statt, indem die kulturell bedingte Subjektivität der eigenen Wahrnehmung bewusst gemacht wird. (Schröder-Lenzen 2013, S. 155 f; Herv. im Orig.)

Auch wenn die große Feldnähe eine Herausforderung bedeutete, so ermöglichte sie mir doch einen sehr spezifischen Zugang zum Forschungsgegenstand und führte zu einem sehr reichhaltigen und umfassenden Datenmaterial, das hoch interessante Einblicke in das Arbeitsfeld und die Handlungspraxis von Praxisanleiter*innen lieferte und liefert.

3.4 Sampling

Die Planung des Vorhabens sah ursprünglich einen zweifachen Wechsel zwischen Erhebungs- und Auswertungsprozesses vor. Zur Erschließung des Feldes sollten die ersten drei Kindertageseinrichtungen nach dem Snowball-Sampling gewählt werden, indem vorhandene Beziehungen und Kontakte der eigenen bisherigen beruflichen Laufbahn genutzt würden. Kitas, zu denen eine sehr vertrautes beziehungsweise ein aktuelles berufliches Abhängigkeitsverhältnis bestand, wurden bewusst ausgenommen, um eine professionelle Distanz zu gewährleisten. Mehrere verschiedene Zugänge waren anvisiert, um nicht in bestimmten Netzwerkstrukturen verhaftet zu bleiben (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 180 f). Das Snowball-Sampling sollte nach der Analyse der ersten Fälle und der Ableitung erster theoretischer Kategorien durch das Theoretical Sampling mit dem Prinzip der Minimierung und Maximierung von Unterschieden abgelöst werden. Denn die maximale Kontrastierung der Einzelfälle und der Versuch, die Varianz des Feldes zu erfassen, ermöglicht es in diesem Untersuchungsfall, der großen Heterogenität des Feldes mit der Vielfalt der Kindertageseinrichtungen gerecht zu werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 177 f). Eine Aussage über die Anzahl zu erhebender Fälle war aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung nur schwer möglich. Maßgeblich sollte die „theoretische Sättigung“ des erhobenen beziehungsweise ausgewerteten Materials sein (Strauss 1991 [1987], S. 21 zit.n. Przyborski-Wohlrab-Sahr 2010, S. 182).

Der Einstieg ins Feld erfolgte im Oktober 2015 für die erste „Erhebungswelle“ über die Praktikumsbeauftragte einer Hochschule im Regionalverband Ruhr⁵⁷ (RVR). Im Praxisbegleitmodul wurde ein Schreiben an die Kitalei-

56 „Regionalverband Ruhr – Aufgaben und Verbandsgebiet

Der Regionalverband Ruhr (RVR) mit Sitz in Essen ist der Zusammenschluss der 11 kreisfreien Städte und vier Kreise in der Metropole Ruhr mit rund 5,1 Millionen Einwohnern. Der RVR ist als Regionalplanungsbehörde für die Regionalplanung in der Metropole Ruhr zuständig. Die Verbandsversammlung entscheidet als Regionalrat über die Änderungen und Neuaufstellung des Regionalplans im Verbandsgebiet. Der RVR ist Träger bedeutender Infrastrukturprojekte wie der Route der Industriekultur und dem Emscher Landschaftspark. Zu seinen gesetzlichen Aufgaben gehören auch die regionale Wirtschafts- und Tourismusförderung sowie die Öffentlichkeitsarbeit für die Metropole Ruhr. Zusammen mit seinen kommunalen Partnern trägt er die sieben Revier- und Freizeitparks. Der RVR erhebt zudem

ter*innen verteilt und durch die Studierenden in die Kitas überbracht. Auf dreißig verteilte Anfragen erfolgten zwei Rückmeldungen. Letztendlich ist auf diesem Weg nur ein verbindlicher Kontakt zu einer kommunalen Einrichtung zustande gekommen. Ein weiterer verbindlicher Kontakt zu einer städtischen Kita ergab sich über einen ehemaligen Studenten der o.g. Hochschule, mit dem die Forscherin in Kontakt stand. Aufgrund der persönlichen Nähe wurde für das Einzelinterview jedoch eine andere Person des Teams ausgewählt. Im Hinblick auf die zu dem Zeitpunkt bevorstehende Vorweihnachtszeit, die in Kitas mit einem hohen Arbeitsaufkommen und häufig mit einem parallel einhergehenden jahreszeitlich bedingtem hohen Krankheitsstand verbunden ist, fiel die Entscheidung, die Erhebung zunächst in den beiden zugesagten Kitas zu beginnen und die weitere Akquise auf den Jahresbeginn zu verschieben. Mitte bis Ende Februar 2016 erfolgte die Kaltakquise per E-Mail von zwölf konfessionellen Kitas und drei Kitas eines Wohlfahrtsverbandes. Hierbei wurde darauf geachtet, Kitas aus verschiedenen Sozialräumen und unterschiedlicher Größe zu kontaktieren. Ein Großteil der Anfragen blieb auch nach einer zweiten E-Mailanfrage unbeantwortet. Telefonische Nachfragen brachten in diesen Fällen auch keinen weiteren Erfolg. Bis Anfang März kamen aus dieser Kaltakquise ein verbindlicher Kontakt zu einer konfessionellen Kita und ein weiterer zu einer Einrichtung eines Wohlfahrtsverbandes zustande.

Im Planungsprozess der Befragungstermine wurde im Gespräch mit den Kitas ein wichtiger Aspekt deutlich, der bei der Entwicklung des Samplings zu Beginn des Forschungsprozesses nicht bedacht wurde: Es besteht nicht nur die Herausforderung Kitas zu finden, in denen sowohl das Team als auch eine Einzelperson zum Interview bereit ist, Zeit für dieses Projekt aufzubringen, sondern es muss auch gegeben sein, dass die betreffenden Praxismentor*innen zum Zeitpunkt der Tagebucheintragen eine Praktikantin beziehungsweise einen Praktikanten über mehrere Wochen begleiten. Diese Vielzahl an Faktoren erschwerte und verzögerte die Zusammenstellung des Samples erheblich. Den ursprünglichen Plan einer mehrfachen Verschränkung von Erhebung und Auswertung dennoch umsetzen zu können, hätte ein deutlich größeres Zeitfenster für die Datenerhebung erfordert, als im Rahmen einer Qualifikationsarbeit mit einer einzelnen Forscherin angemessen gewesen wäre.

Aus diesen Gründen fiel die Entscheidung, die Erhebung zunächst in den Vordergrund zu stellen. Im Anschluss sollte eine umfassende Auswertung stattfinden, um dann festzustellen, ob weitere Erhebungen im Sinne des *Theoretical Sampling* angezeigt sind.

Geo- und Klimadaten über die Region und stellt sie seinen Mitgliedskommunen u. a. für planerische Zwecke zur Verfügung.“ (Verfügbar unter: <http://www.metropol Ruhr.de/regionalverband-ruhr/ueber-uns/gebiet-aufgaben.html> [23.09.2016]).

Im Zuge dessen wurden nun mehrere „Türöffner*innen“ von März bis Juni 2016 parallel angefragt, eine Fachberaterin, ein Jugendhilfeplaner sowie die Teilnehmenden eines Gremiums einer Fachschule für Sozialpädagogik. Zwei weitere kommunale Kitas und zwei konfessionelle Kitas konnten auf diesem Weg gewonnen werden.

Damit wurde die erste Erhebung abgeschlossen und der Auswertungsprozess gestartet. Es zeigte sich relativ früh in der Auswertungsphase, dass das Material sehr reichhaltig war und zahlreiche Kontraste bot, sodass von weiteren Erhebungen abgesehen wurde.

Die Untersuchung umfasst somit sieben Kitas in vier Städten innerhalb des Regionalverbandes Ruhr (RVR). Die ursprünglich gewählte Abgrenzung „Städte des Ruhrgebietes“ wurde verworfen, da es sich bei dieser Bezeichnung nicht um eine verbindliche Verwaltungsbezeichnung handelt. Meist wird damit aber der Raum bezeichnet, der sich im *Regionalverbund Ruhr* darstellt. Dieses Gebiet bildet den größten deutschen Ballungsraum. Die dort angesiedelten Städte befinden sich in dichter Nachbarschaft, sodass die Satellitenperspektive den Eindruck vermittelt, als handle es sich um eine große Stadt. Geprägt wird die Region durch einen starken Strukturwandel der letzten Jahrzehnte, der nach wie vor Probleme nach sich zieht. Eine hohe Arbeitslosenzahl und Migrationsrate sind kennzeichnend. Für dieses Forschungsvorhaben war der RVR aufgrund seiner großen Vielfalt der dort lebenden Menschen und der damit verbundenen Vielfalt der Kitas in unterschiedlicher Trägerschaft interessant. Da diese Studie zum Zeitpunkt der Erhebung die erste dieser Art war, bot sich zunächst eine räumlich begrenzte Untersuchung an. Im Anschluss daran könnten dann vergleichende Untersuchungen auf Landes- oder Bundesebene sinnvoll sein.

Die Zusammensetzung des Samples wurde stark beeinflusst durch die Größe der Kitas (s. Tabelle 2). In Telefonaten mit den Leiterinnen verschiedener kleinerer Kitas (ein- und zweigruppig) wurde deutlich, dass zwar ein großes Interesse an dem Forschungsprojekt bestand, doch eine Teilnahme für sie nicht möglich war. Zum einen bildeten die Teams der kleinen Kitas keine Praktikant*innen aus, zum anderen war es ihnen nicht möglich, Zeitfenster für die Befragungen einzuräumen. Die Personaldecke sei schlicht zu angespannt, war die grundsätzliche Aussage. Auch bei den teilnehmenden Kitas war es schwierig, Termine zu finden, und mehrere Termine wurden (auch mehrfach) verschoben. Die Möglichkeiten, generell Personen für die Interviews freizustellen, waren hier deutlich besser.

Insofern muss in dieser konkreten Studie darauf verzichtet werden, ein-gruppige Kitas einzubeziehen und die sich dadurch möglicherweise ergebende Verzerrung in Kauf genommen werden. Das konzipierte Design hätte nur dann alle Kitas einschließen können, wenn die Befragung außerhalb der Arbeitszeiten in der Freizeit der Mitarbeitenden stattgefunden hätte.

Tabelle 2: Untersuchung in sieben Kitas in vier Städten innerhalb des Regionalverbandes Ruhr , Sample-Zusammensetzung

	Träger	Größe (Typ 1-3) ⁵⁸	Sozialraum (E/qkm) ⁵⁹	Befragte
Kita 1/ Blumenbeet	kommunal	5 Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • 2 x 2-6 Jahre (Typ 1) • 2 x 3-6 Jahre (Typ 3) • 1 x 0-3 Jahre (ab 4 Monaten) (Typ 2) 	Stadt mit > 2000 E/qkm	PA ⁶⁰ : Frau Nelke (Nf), 42 Jahre alt, Erzieherin und Kinderpflegerin FTB ⁶¹ : Frau Nelke (Nf) GD/Team ⁶² : (Frau Nelke) <ul style="list-style-type: none"> • Frau Bellis (Bf), 51 J., Erzieherin • Frau Tulpe (Tf), 31 J., Erzieherin und Studentin (B.A. Kindheitspädagogik) • Frau Mohn (Mf) 25 J., Erzieherin
Kita 2/ Baumallee	kommunal	4 Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • 1 x 0-3 Jahre (Typ 2) • 3 x 2-6 Jahre (Typ 1) 	Stadt mit > 2000 E/qkm	PA : Frau Flieder (Ff), 56 J., Erzieherin FTB : Frau Flieder (Ff) GD/Team : <ul style="list-style-type: none"> • Frau Flieder (Ff), 56 J., Erzieherin • Frau Erle (Ef), 32 J., Erzieherin und berufsbegleitendes Studium Bildungswissenschaften • Herr Birke (Bm), 28 J., Erzieher und B.A. Kindheitspädagogik • Herr Salweide(Sm), 25 J., Erzieher

58 Typ 1: 20 Kinder von 2–6 Jahren, Typ 2: 10 Kinder von 0–3 Jahren, Typ 3: 25 Kinder von 3–6 Jahren (gemäß KiBiz NRW).

59 http://www.metropoleruhr.de/fileadmin/user_upload/metropoleruhr.de/Bilder/Daten_Fakten/Regionalstatistik_PDF/Bevoelkerung/BevZensus_11_Graf.pdf [23.09.2016].

60 PA = Praxisanleiter*in.

61 FTB = Fokustagebuch.

62 Gruppendiskussion.

	Träger	Größe (Typ 1-3) ⁵⁸	Sozialraum (E/qkm) ⁵⁹	Befragte
Kita 3/ Märchenwald	Wohlfahrtsverband	3 Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • 1 x 0-3 Jahre (Typ 2) • 1 x 2-6 Jahre (Typ 1) • 1 x 3-6 Jahre (Typ 3) 	Stadt mit 500 – < 1000 E/qkm; hier Stadtteil mit < 500 E/qkm	PA: Frau Alraune (Af), 49 J., Erzieherin FTB: Frau Alraune (Af) GD/Team: <ul style="list-style-type: none"> • Frau Laurin (Lf), 50 J., Erzieherin • Frau Alraune (Af), 49 J., Erzieherin • Frau Undine (Uf), 40 J., Erzieherin
Kita 4/ Luftkuss	konfessionell	2 Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • 2 x 3-6 Jahre (Typ 1) 	Stadt mit > 2000 E/qkm	PA: Frau Kumulus (Kf), 34 J., Erzieherin FTB: Frau Kumulus (Kf) GD/Team: <ul style="list-style-type: none"> • Frau Puste, 35 J., Erzieherin • Frau Kumulus, 34 J., Erzieherin • Frau Sonne, 29 J., Erzieherin • Frau Luft (Lf), 26 J., Erzieherin
Kita 5/ Pinsellocks	konfessionell	Keine Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • 60 Kinder von 0; 4-6 Jahren (Typ 1-3) 	Stadt mit > 2000 E/qkm	PA: Herr Petrol (Pm), 30 J., Erzieher FTB: Herr Petrol (Pm) GD/Team: <ul style="list-style-type: none"> • Frau Umbra (Uf), 51 J., Erzieherin • Frau Karmin (Kf), 31 J., Erzieherin und B.A. Soziale Arbeit • Frau Cyan (Cf), 30 J., Erzieherin • Herr Petrol (Pm), 30 J., Erzieher

	Träger	Größe (Typ 1-3) ⁵⁸	Sozialraum (E/qkm) ⁵⁹	Befragte
Kita 6/ Ruhrtal	kommunal	6 Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • 2 x 0-3 Jahre (Typ 2) • 4 x 3-6 Jahre (Typ 3) 	Stadt mit > 2000 E/qkm	PA 1: Frau Meyer (Mf), 48 J., Erzieherin und B.A. Kindheitspädagogik PA 2: Herr Haller (Hm), 34 J., Erzieher FTB: Frau Meyer (Mf) GD/Team: <ul style="list-style-type: none"> • Frau Sabich (Sf), 62 J., Kinderpflegerin • Frau Emmer (Ef), 52 J., Erzieherin und Berufsfachwirtin, weitere Zusatzqualifikationen • Frau Meyer (Mf), 48 J., Erzieherin und B.A. Kindheitspädagogik • Herr Haller (Hm), 34 J., Erzieher • Frau Schwarz (Schf), 34 J., Erzieherin
Kita 7/ Spiekekiste	kommunal	4 Gruppen <ul style="list-style-type: none"> • 1 x 0-3 Jahre (Typ 2) • 3 x 3-6 Jahre (Typ 3) 	Stadt mit 1000 – < 2000 E/qkm	PA: Herr Glocke (Gm), 31 J., Erzieher und B.A. Kindheitspädagogik FTB: Herr Glocke (Gm) GD/Team: -----

Die Methoden dieser Untersuchung waren entsprechend dem Forschungsinteresse auf eine relativ offene Befragung der Praxisanleiter*innen ausgerichtet. Dadurch ließ sich in einem ersten Schritt ein Eindruck gewinnen, welche Themen in Bezug auf Praxisanleitung (zumindest auf der expliziten Ebene) für die Befragten von besonderer Relevanz sind. Das Material, welches auf diesem Weg gewonnen werden konnte, zeichnet sich durch eine große Fülle und – bedingt durch die Methodentriangulation – durch seine Vielschichtigkeit aus. Dies erforderte in der Konsequenz eine Fokussierung einzelner Fälle und somit eine Auswahl, die nicht zuletzt forschungsökonomischen Gesichtspunkten eines zeitlich begrenzten Dissertationsprojektes geschuldet war.

Da die Fokussierung einzelner Fälle erst nach den ersten Auswertungsschritten (vollständige Transkription, formulierende Interpretation aller Materialien und Themenübersicht der Einzelinterviews) erfolgte, hatte ich für diesen Entscheidungsprozess bereits einen ersten und soliden Überblick über das komplette Material. Daher habe ich vier Ankerfälle ausgewählt, die ich einer kompletten Analyse unterzogen habe, wobei die anderen Fälle jeweils ergänzend hinzugezogen wurden. Bei der Auswahl der Ankerfälle habe ich zunächst die beiden Fälle fokussiert, die sich durch eine maximale Themenvielfalt und die hohe Anzahl selbst eingebrachter Themen auszeichneten, da sie über Schnittmengen zu jedem anderen Fall verfügen. Da es sich hierbei ausschließlich um Frauen handelte (die in der Gesamtmenge der Befragung überwiegen), habe ich ebenfalls einen Praxisanleiter entsprechend den Themen und im Sinne der Kontrastbildung ausgewählt. Ein weiterer Kontrast zeichnete sich bei der ersten Materialsichtung zwischen den fachschulisch ausgebildeten Praxisanleiter*innen und der einzigen akademischen Kindheitspädagogin des Samples ab. Die Kindheitspädagogin brachte zwar deutlich weniger Themen von sich aus ein, diese waren aber gekennzeichnet durch eine hohe Reflexionstiefe, was mich veranlasste, sie und ihr Team als vierten Fall hinzuzuziehen.

3.5 Datenerhebung

3.5.1 Vorgehen bei der Erhebung

Der Kontakt zu den jeweiligen Kitas wurde auf unterschiedliche Art und Weise hergestellt, zum Teil durch sogenannte „Türöffner“ wie es in Kapitel 3.4 bereits näher erläutert wurde. Prinzipiell wurden im ersten Schritt stets zuerst die Leiter*innen der Kitas über eine E-Mail angeschrieben, in welcher ich das Forschungsvorhaben und meine Person vorgestellt habe. Im Falle einer direkten Absage wurde dies akzeptiert und ich schickte eine E-Mail, in der ich mich für die Rückmeldung bedankte. Erfolgte nach einer Woche keine Rückmeldung, versuchte ich, telefonisch Kontakt aufzunehmen, alternativ über eine zweite E-Mail. Jetzt konnten bereits im persönlichen Gespräch verschiedene Bedenken zerstreut und Fragen beantwortet werden. Kitas, die auch auf den zweiten Kontaktversuch keine Reaktion zeigten, wurden nicht weiter kontaktiert.

Mit den Kitas, die deutliches Interesse als Reaktion auf die E-Mail zeigten, nahm ich direkt telefonischen Kontakt auf. In diesem ersten Telefonat wurden Rückfragen geklärt und ein Erstgespräch terminiert. Aus zeitökonomischen Gründen wollten viele Leiterinnen direkt Interviewtermine vereinbaren, doch ich bestand auf diesem Erstgespräch und machte deutlich, dass man

sich dabei zunächst persönlich kennenlernen und gemeinsam die Termine besprechen könne. Das Erstgespräch dauerte jeweils ungefähr 30 Minuten. In zwei Gesprächen waren sowohl die Leiterinnen als auch die Praxisanleiter*innen für das Einzelinterview bei diesem Termin anwesend. Dreimal fand das Erstgespräch nur mit der Praxisanleiterin bzw. dem -anleiter, zweimal nur mit der Leiterin statt. Es zeigte sich, dass es in jedem Gespräch noch offene Fragen gab. Bei vielen Praxisanleiter*innen gab es Rückfragen zum Ablauf der Interviews und die Frage, inwiefern sie sich vorbereiten könnten. Es war eine hohe Motivation spürbar, aber auch eine gewisse Unsicherheit in Hinblick auf die Offenheit der Interviewsituation. Ich betonte, dass es in den Interviews um die individuellen Erfahrungen ginge, die sie als Anleiter*innen gemacht hätten. Mein persönlicher Eindruck war, dass dies für die Interviewpartner*innen hilfreich war und ihnen die Unsicherheit nahm.

Die Vorgespräche müssen als beeinflussender Faktor auf den weiteren Erhebungsprozess berücksichtigt werden. Gemeinsam wird in diesem ersten Austausch eine Vorstellung von der Zielsetzung und der Reichweite der Befragungen konstruiert. Möglicherweise wurde dadurch die Prominenz biografischer Themen in den Befragungen begünstigt und andere Aspekte unter Umständen vernachlässigt.

Ein weiterer Vorteil des Erstgespräches bestand darin, dass ich bereits einen ersten Eindruck der Einrichtung gewinnen konnte. In allen Kitas wurde mir eine Besichtigung der Einrichtung angeboten. Dabei ergaben sich interessante Gespräche zur Konzeption aber auch bereits zur Praxisanleitung. Zudem war in den meisten Fällen in diesem Rahmen auch eine kurze Begrüßung der Fachkräfte möglich, die später an der Gruppendiskussion teilnahmen. Während dieser Rundgänge durch die Kita sprachen die Leiterinnen bzw. die Anleiter*innen mich oft auf meine Feldnähe an (wie zuvor in Kapitel 3.3 bereits thematisiert). Bereits über die Vorstellung in der ersten E-Mail war manchen Teilnehmenden bekannt, dass ich selbst langjährig im Arbeitsfeld Kita beruflich tätig war. Häufige Bemerkungen in den Gesprächen waren: „Man merkt aber, dass Sie aus der Kita kommen.“ bzw. „Sie wissen aber schon, wie Kita läuft“. Der direkte Kontakt und das persönliche Kennenlernen konnten im Vorfeld Distanz und Unsicherheit abbauen. In zwei Fällen boten die Anleiter*innen mir im Rahmen des Erstgespräches das „Du“ an, in einem Fall ein Team direkt vor Beginn der Gruppendiskussion. Es war im Kontakt mit den Beteiligten der Kitas eine deutliche Resonanz auf meine Person als Forscherin zu verzeichnen. Es wäre bestimmt gewinnbringend, dieses Phänomen näher zu analysieren, würde sich jedoch an dieser Stelle von der eigentlichen Forschungsfrage zu weit entfernen. Dennoch ist es ein Aspekt, der bei der Auswertung berücksichtigt werden muss, denn es gab verschiedene Stellen in den Interviews, an denen sich die Frage stellte, wen die Befragten mit welcher Intention ihrer Aussagen adressierten.

In der Regel fand das Einzelinterview vor der Gruppendiskussion statt. Nur einmal erkrankte eine Praxisanleiterin kurzfristig und der Interviewtermin wurde nach der Gruppendiskussion durchgeführt. In einem der Fälle fand die Gruppendiskussion aufgrund der Langzeiterkrankung der Anleiterin ohne sie statt. Dies sind Zugeständnisse, die sich aus der generell schwierigen Personalsituation der einzelnen Kitas ergaben und bereits im Kapitel über das Sample angesprochen wurden. Es war mehrfach so, dass Termine verlegt werden mussten. In der Auswertung wurden diese Aspekte berücksichtigt.

Die Einzelinterviews und die Gruppendiskussionen fanden überwiegend in den Räumen der Kitas zu deren regulären Öffnungszeiten statt. In einem Fall besuchte ich die Praxisanleiterin auf Wunsch zu Hause. In den überwiegenden Fällen war die Interviewsituation sehr einladend gestaltet. Die Räume waren vorbereitet, es wurden Getränke und/oder Gebäck angeboten. Ich hatte das Gefühl, als Gast willkommen zu sein. Dadurch war die Einstiegssituation mitunter schon recht gesprächig. Es wurde beispielsweise Kaffee eingeschüttet, während ich das digitale Aufnahmegerät positionierte und kurz mein Vorgehen erläuterte. An dieser Stelle wurde auch stets noch einmal darauf verwiesen, dass das Gespräch aufgezeichnet, transkribiert und anonymisiert wird.

Das Fokustagebuch haben die Anleiter*innen in unterschiedlichen Situationen erhalten. Das richtete sich danach, ob diese beim Erstgespräch dabei waren und wann sie Praktikant*innen betreuten. Spätestens jedoch nach dem Einzelinterview erhielten alle das Tagebuch. Jedes Mal erfolgte zusätzlich eine kurze Erläuterung des Vorgehens, welches schriftlich auch im Einband des Tagebuches nachzulesen war.

In der Regel bedeutete die Gruppendiskussion den vorerst letzten persönlichen Kontakt zu den Kitas. Das Interesse der Untersuchungsteilnehmer*innen an den Ergebnissen war sehr hoch. Gerne hätten einzelne Einrichtungen das Material für ihre eigene Arbeit an der Konzeption genutzt. Davon wurde allerdings mit Verweis auf das laufende Promotionsverfahren Abstand genommen.

Im gesamten Erhebungszeitraum zeigte sich immer wieder, dass es wichtig war, mit den Teilnehmer*innen in Kontakt zu sein. Dazu gehörte zum einen die Ansprechbarkeit, zum anderen das vorsichtige Nachfragen, wann mit der Fertigstellung des Tagebuches zu rechnen sei. Von den sieben Kitas, die sich zur Teilnahme bereit erklärten, gab es keine Studienabbrecher. Bei einer der Kitas war von vornherein klar, dass es keine Gruppendiskussion geben würde. Dass das Tagebuch in diesem Fall auch nicht zustande kommen würde, war zunächst nicht klar und ergab sich kurzfristig aus der Tatsache, dass die Praxisanleitung an eine andere Fachkraft übertragen wurde. Das Einzelinterview fand wie verabredet statt. Der Zeitraum für die Erhebung der sieben Kitas erstreckte sich von November 2015 bis September 2016.

Bereits die Erhebung der Daten erfolgte zum Datenschutz unter selbstgewählten Pseudonymen der Teilnehmenden, damit die Originalnamen nicht hinterlegt werden mussten. Im Verlauf der Auswertung habe ich mich dann für eine zweite Pseudonymisierung entschieden, um das Maximum an Anonymität zu gewährleisten.

In den folgenden Unterkapiteln werden die verwendeten Erhebungsmethoden vorgestellt, indem auf die Methode selbst eingegangen und ihre Verwendung innerhalb der Studie erläutert wird. Die Methodenkritik erfolgt ebenfalls im jeweiligen Unterkapitel.

3.5.2 *Berufsbiografische Interviews*

„Gleich ob diese Interviews biografisch angelegt sind oder durch Leitfäden gestützt werden, haben sie eines gemeinsam: Sie sind *narrativ* fundiert, d.h. erzählgenerierend, und zielen auf die Artikulation von *Erfahrungen* und *Orientierungen* durch den/die Interviewten. Eben diesen Zusammenhang von Orientierungen und Erfahrungen zu rekonstruieren, ist das Ziel der *dokumentarischen Methode der Interpretation*.[...] Sie dient der Rekonstruktion der praktischen Erfahrungen von Einzelpersonen und Gruppen, in Milieus und Organisationen, gibt Aufschluss über Handlungsorientierungen, die sich in der jeweiligen Praxis dokumentieren, und eröffnet somit einen Zugang zur Handlungspraxis.“ (Nohl 2017, S. 3 f; Herv. im Orig.).

Die narrativ fundierten – in diesem Fall berufsbiografischen – Interviews bilden die Kernstücke dieser Untersuchung. Die historische Entwicklung und methodologische Begründung des narrativen Interviews wurde vom Soziologen Fritz Schütze (1987 u.v.a.) konzipiert und von Bohnsack (2014), Nohl (2017), Glinka (2009), Küsters (2009), Jakob (2013) u. a. rezipiert und weiterentwickelt. Die Wahl dieser Erhebungsmethode ist darin begründet, dass die Stegreiferzählung laut Schütze diejenige Form ist, die „der Reproduktion der *kognitiven Aufbereitung des erlebten Ereignisablaufs* am nächsten kommt. Die Struktur der Erfahrung – so die These – reproduziert sich in der Struktur der Erzählung (...)“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 93; Herv. im Orig.⁶³). Dabei unterliegt die Erzählung einer gewissen Ablaufstruktur, die der oder die Erzählende quasi automatisch aufgrund der Basisregeln der Kommunikation herstellt. Schütze und Kallmeyer (1977, S. 162 zit.n. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 93 sowie zit.n. Nohl 2012, S. 22 f) sprechen von „Zugzwängen des Erzählens“ in Form von „Detaillierungszwang“, „Gestalterschließungszwang“ sowie „Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang“. Die Erzählung wird mit erläuternden Details und Hintergrundinformationen ausgestaltet, damit das Gegenüber der Erzählung folgen kann; der*die Erzählende versucht, sich an die tatsächliche Abfolge der Ergebnisse zu halten (Detaillierungszwang). Die Erzählung als „Gestalt“ hat einen Anfang, einen Höhepunkt und einen Abschluss. Mit dem Ende wird die Ge-

63 Von Verfasserin geändert von fettgedruckt in kursiv gedruckt.

stalt der Erzählung geschlossen (Gestalterschließungszwang). Die begrenzte Zeit, die für die Erzählung zur Verfügung steht, zwingt zur Auswahl der Details, die dem oder der Erzählenden am wichtigsten sind. Sachverhalte werden verdichtet und die Erzählung erhält eine eigene spezifische Gestalt (Relevanzfestlegungs- und Kondensierungszwang).

Narrative Interviews sind (nur) dort einsetzbar, „wo tatsächlich selbst erlebte – also autobiographische – Geschichten erzählt werden können“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 95), und der*die Erzählende den erlebten Prozess – oder zumindest einzelne Teile davon – erinnern kann. Eine thematische Fokussierung ist hierbei durchaus möglich, was sich die vorliegende Studie zu Nutze macht. Das narrative Interview eignet sich nicht für Beschreibungen oder hypothetische Reflexionen (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 95 f). Diese Aspekte müssen bei der Formulierung des Einstiegsimpulses für das Gespräch berücksichtigt werden.

In dieser Studie stehen die handlungsleitenden Orientierungen der Praxisanleiter*innen in der Kita im Vordergrund. Das Hauptinteresse lag darin zu erfahren, wie diese Fachkräfte den Ausbildungsprozess gestalten, was ihnen wichtig ist, welche Bezugspunkte und Ressourcen dabei maßgeblich sind und welche Rolle das Team spielt. In Einzelinterviews wurden sie daher gebeten, über ihre Tätigkeit zu berichten und konkrete Situationen ihrer Arbeit insbesondere in Bezug auf die Praktikant*innen zu erinnern. Im Gegensatz zu vollständig offen formulierten biografischen Interviews wurde hier eine themenbezogene Form gewählt, um gezielt auf die Praxisanleitung zu lenken. Dadurch ließ sich der zeitliche Rahmen für das Interview eingrenzen. Dieses Vorgehen war der Situation im Forschungsfeld geschuldet. Es war zu erwarten, dass sich die Fachkräfte eher auf die Untersuchung und den damit verbundenen Arbeitsaufwand einlassen, wenn dieser überschaubar und zeitlich eingegrenzt ist, da sie mit hoher Wahrscheinlichkeit ihre Freizeit für das Interview sowie das Führen des Fokustagebuchs investieren mussten. Aufgrund dieser Tatsache konnte bei den Interviewpartner*innen, die sich trotz der Umstände zur Teilnahme an der Studie bereit erklärten, eine relativ hohe Gesprächsbereitschaft erzielt werden. Diese Bereitschaft zeigt das Bedürfnis der Fachkräfte, ihre Erfahrungen darzustellen. Nur bei wenigen Untersuchungen im frühpädagogischen Feld wird die Perspektive der Fachkräfte erhoben und berücksichtigt (vgl. Kapitel 1.2 dieser Arbeit).

Durch einen Einstiegsimpuls, der zwar thematisch fokussiert, aber dennoch sehr offen gehalten war, wurden die Fachkräfte motiviert, über die berufsbiografische Entwicklung und Wahrnehmung ihrer Tätigkeit als Praxisanleiter*in und deren Ausgestaltung zu erzählen. Als Erzählimpuls wurde in den Interviews folgende Konstruktion verwendet:

„Ich möchte gerne etwas über Ihren beruflichen Weg erfahren. Besonders interessieren mich Ihre persönlichen Erfahrungen als Praxisanleitung/Praxismentor*in⁶⁴. Vielleicht können Sie einmal erzählen, wie Sie zum ersten Mal von Praxisanleitung/Praxismentoring gehört haben, wie Sie dann zum ersten Mal selber in dieser Rolle tätig wurden und was Sie bis heute damit erlebt haben...so wie eins zum anderen kam.

Sie können alle Erlebnisse erzählen, die Ihnen dazu einfallen und sich dafür so viel Zeit nehmen, wie Sie möchten.

Ich werde Sie nicht unterbrechen. Ich mache mir nur ein paar Notizen und komme später dann auf einzelne Dinge zurück“.

Der Erzählimpuls setzt zum Gesprächseinstieg eine starke Proposition. Die Art der Formulierung impliziert, dass Praxisanleitung sich prozesshaft entwickelt. Der Impuls beinhaltet mehrere Aspekte, die nacheinander angeführt werden, wie der berufliche Weg, die persönlichen Erfahrungen oder die Rolle als Praxisanleiter*in. Die unterschwellige Sorge, dass dies bei den Befragten zu Verwirrung führen könnte, hat sich im Nachhinein nicht bestätigt, sondern fast alle fanden für sich schnell einen Einstieg in ihre Erzählung.

Kritisch zu betrachten war auch der Terminus der „Praxisanleitung“. Innerhalb einer Forschungsgruppe fiel auf, dass dieser Begriff für Personen, die nicht dem frühpädagogischen Feld angehören, sehr auf eine Funktion ausgerichtet zu sein scheint und damit Antworten provozieren, die genau darauf abzielen. Diesem Eindruck standen meine Erfahrungen im Bereich der Kitas gegenüber. Demnach verwenden Fachkräfte diesen Begriff allgemein als Sammelbegriff für Männer und Frauen in dieser Position und sowohl in Bezug auf die Funktion als auch in Bezug auf die jeweilige Person. Vergleichbares ist bei dem Begriff der Kitaleitung zu verzeichnen. Dieses Phänomen ordnet sich in die innerhalb der Kita übliche Sprechweise ein, in der spezifische Begriffe innerhalb des Kollektiven ohne Weiteres *verstanden* werden. Im Ergebnis der Interviews zeigt sich, dass von den verschiedenen Befragten im Anschluss an den Impuls zuerst Themen aufgerufen wurden, die keinen relevanten Hinweis auf eine Lenkung in Richtung „Funktion“ aufweisen (beispielsweise Motive für die Übernahme einer Praxisanleitung, eigene Ausbildung bzw. Praktikumszeit sowie beruflicher Einstieg).

Der immanente Nachfrageteil richtete sich in der Reihenfolge nach den Stichpunkten, die während des Gesprächs gemacht wurden und folgte so dem Aufbau des Interviews, wie er durch die befragte Person thematisch strukturiert wurde. Der exmanente Nachfrageteil beinhaltete Fragen, die ebenfalls erzählgenerierend konzipiert wurden, sich aber stark an den Forschungsfragen nach den Ressourcen, dem Team, dem Anleitungskonzept sowie dem Professionsverständnis im weitesten Sinne orientieren. Zudem eröffnen sie die Möglichkeit, an aktuelle Diskurse im Feld anzuknüpfen. Die Frage nach der „Art Praktikant*in“ eröffnet Zugang zu verschiedenen Diskursen, wie

64 Begründung des Begriffswechsels erfolgt in Kapitel 2.2.4 Das Ringen um Begriffe.

beispielsweise zum Diskurs über Ausbildungsvielfalt oder zum Diskurs über gendersensible Pädagogik bzw. männlicher Fachkräfte in Kitas. Auf den Akademisierungs- bzw. Professionalisierungsdiskurs wird explizit über eine eigene Nachfrage Bezug genommen.

- Können Sie mir über Ihre eigene Zeit als Praktikant*in erzählen?
- Erinnern Sie sich an eine Anleitungssituation, die Sie besonders herausgefordert hat? Was haben Sie in dieser Situation als besonders hilfreich erlebt?
- Was halten Sie für besonders wichtig, in ihrer Rolle als Praxisanleitung?
- Macht es einen Unterschied, welche Art Praktikant*in Sie anleiten?
- Haben Sie schon einmal eine Studentin oder einen Studenten angeleitet? Gab es dabei Besonderheiten für Sie?
- (Abschlussfrage) Wenn Sie auf Ihre bisherige Zeit als Praxisanleiter*in/Praxismentor*in zurückblicken, was war Ihr schönstes Erlebnis?

Diese Fragen wurden nur eingebracht, wenn die Befragten sie nicht von sich aus bereits angesprochen hatten. Sie gewährleisteten, dass bestimmte Themenkomplexe im Interview angesprochen wurden, die durch die Vorüberlegungen als möglicherweise relevant eingestuft wurden. In der Auswertung wurde hier sehr deutlich, dass es zentrale Themen gab, die bei allen Interviews nur durch die Interviewerin eingebracht wurden, aber von allen sehr ausführlich bearbeitet wurden.

Der Erzählimpuls erwies sich in fast allen Interviews als sehr erfolgreich und es kamen schnell lange und selbstläufige Erzählpassagen zustande. Lediglich in einem Interview ließ sich auch durch verschiedene Ansätze der Impulssetzung der Befragte nicht auf eine Erzählung ein, und das Gespräch blieb überwiegend in einem Frage-Antwort-Modus.

3.5.3 *Gruppendiskussionen und Fallvignette*

Fachkräfte agieren als Anleiter*innen in ihrer Zuständigkeit zunächst als Einzelpersonen im Prozess mit den Praktikant*innen, sind aber auch ein Teil des Einrichtungsteams. Die Vermutung lag nahe, dass die kollektiven Orientierungen, die im Team der Kita herrschen, eine wichtige Rolle bei der Ausgestaltung des Anleitungsprozesses durch die einzelne Fachkraft spielen könnten. Daher wurden auch die individuellen Orientierungen der Praxisanleiter*innen mit den kollektiven Vorstellungen des Teams in Beziehung gesetzt. Zur Erhebung dieser kollektiven Teamorientierungen, die sich im konjunkturellen Erfahrungsraum des Kita-Alltags, insbesondere der Ausbildung von Praktikant*innen, herausgebildet haben, wurde das Gruppendiskussionsverfahren nach Bohnsack eingesetzt (Bohnsack 2014; Bohnsack, Przyborski & Schäffer 2010; Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013) und die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode vorgenommen.

Die Methode der Gruppendiskussion hat sich in den letzten Jahren im Rahmen der qualitativen Sozialforschung etabliert. Noch 1995 resümierten Eva und Michael Dreher, dass die Einsatzmöglichkeiten der Gruppendiskussion zwar vielfältig seien, sie jedoch in der Literatur zu empirischen Forschungsmethoden eine Stellung als „Sonderform der Befragung einer Mehrzahl von Personen“ (Dreher & Dreher 1995, S. 186) mit einer zurückhaltenden Einschätzung „ihrer Brauchbarkeit“ inne hat. Im Gegensatz dazu stellt Bohnsack (2010, S. 7) fünfzehn Jahre später fest: „Die Methode der Gruppendiskussion ist auf dem besten Wege, sich zu einem Standardverfahren qualitativer Sozialforschung zu entwickeln.“ Heute wird sie in den Grundlagenwerken zur qualitativen Sozialforschung ausführlich dargestellt (vgl. Friebertshäuser, Langer & Prengel 2013; Flick, von Kardorff, Keupp, von Rosenstiel, L. & Wolff 2012; Lamnek & Krell 2016; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010) und in zahlreichen Studien eingesetzt.

Es gibt verschiedene Entwicklungslinien gruppenförmiger Settings für Erhebungen, die jeweils unterschiedliche Untersuchungsgegenstände in den Blick nehmen. Die Marktforschung beispielsweise arbeitet aus (zeit)ökonomischen Gründen mit Gruppenbefragung (im angelsächsischen Raum „focus groups“). Sie ist dabei aber in erster Linie an den Meinungen und Einstellungen der einzelnen Teilnehmer*innen interessiert, das heißt, Gruppenorientierungen und Interaktion der Gruppenmitglieder spielen in diesem Verfahren keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle (vgl. Bohnsack 2013, S. 205; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 101 f). Bohnsack (2013, S. 205, Herv. im Orig.) stellt hierzu fest: „Im Unterschied zu derartigen ‚Gruppeninterviews‘ kann man von Gruppendiskussionsverfahren nur dort sprechen, wo die methodologische Bedeutung von Interaktions-, Diskurs- und Gruppenprozessen in einem zugrunde liegenden *theoretischen Modell* verankert ist.“ (Allerdings ist es genau die fehlende methodologische Auseinandersetzung, die generell in Bezug auf die Gruppendiskussionsverfahren immer wieder kritisiert wird (vgl. Lamnek 2016, S. 386 f).)

Die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens im deutschsprachigen Raum verlief in mehreren Schritten, die verschiedene aufeinander aufbauende Konzepte hervorbrachten und durch die Arbeiten des Frankfurter Instituts für Sozialforschung (Frankfurter Schule) in den 1950er Jahren angestoßen wurden. Obwohl bereits durch Pollock (1955) das Verfahren kollektiv orientiert dargestellt wird, bleibt die Auswertung jedoch aufgrund der psychoanalytisch orientierten Forschungsausrichtung der Frankfurter Schule weiterhin am Individuum orientiert und erst die Dissertation von Mangold zur Gruppendiskussion (1960) bringt schließlich die perspektivische Veränderung. Mangold erkennt das Gruppendiskussionsverfahren als „eigenständiges Instrument für die systematische und kontrollierte Untersuchung von ‚informellen Gruppenmeinungen““ (Mangold 1988, S. 17 zit.n. Bohnsack, 2014, S. 108) und weist nach, dass es nicht der Erforschung von Einzelmeinungen

dient, denn „[d]ie Gruppenmeinung ist keine ‚Summe‘ von Einzelmeinungen, sondern das Produkt kollektiver Interaktionen. Die einzelnen Sprecher haben an ihrer Darstellung zwar in verschiedenem Umfang Anteil, jedoch sind alle aneinander orientiert (Mangold 1960, S. 49; Herv. im Orig.).“

Durch den gemeinsamen Gesprächsdiskurs, der gekennzeichnet ist von ineinandergreifenden Bestätigungen, Ergänzungen, Berichtigungen und der Orientierung der Sprechenden aneinander, werden „informelle Meinungen“ durch die Gesprächsteilnehmenden gemeinsam dargestellt und aktualisiert. Dabei geht Mangold davon aus, dass sich nicht nur die spezifischen Gruppenmeinungen der konkret anwesenden Gesprächsgruppe manifestieren, sondern ebenfalls die des zugehörigen größeren Kollektivs, des Milieus (vgl. Mangold 1960, S. 68 ff). Mangold hat dies an der Bearbeitung zahlreicher Gruppendiskussionsprotokolle empirisch verdeutlicht, allerdings fehlte es zu diesem Zeitpunkt noch an einer adäquaten theoretisch-methodischen Verortung der Methode (vgl. Bohnsack 2014, S. 108 f).

Bohnsack greift in den 1980ern die Erkenntnisse von Mangold auf und entwickelt die Gruppendiskussion – zunächst mit Mangold gemeinsam – zu dem heutigen Standardverfahren weiter. Entscheidend dabei war die Verbindung der Methode mit dem Auswertungsverfahren der dokumentarischen Methode auf Basis der Arbeiten von Mannheim (1980). Erst dadurch erhielt die Methode ihren theoretisch-methodologischen Bezugsrahmen in der Wissenssoziologie Mannheims. Das hier verortete Verständnis von Kollektivität beschreibt einen „konjunktiven Erfahrungsraum“, dessen Teilhabenden über die spezifischen Wissens- und Bedeutungsstrukturen miteinander in Verbindung stehen. Dabei geht dieses Konzept über das Individuum und die konkrete Gruppe hinaus und erstreckt sich auf Großgruppen und Milieus, mit beispielsweise generations-, geschlechtstypischen oder sozialräumlichen Gemeinsamkeiten. Auch wenn die Mitglieder eines gemeinsamen, konjunktiven Erfahrungsraumes nicht (alle) miteinander im direkten kommunikativen Austausch stehen, artikuliert sich das gemeinsame Erleben, sobald sich Teilgruppen dieses Erfahrungsraumes in realen Situationen, wie beispielsweise der Gruppendiskussion, zusammenfinden (vgl. Bohnsack 2013, S.211; Bohnsack 2014, S. 109; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 105).

Das Gruppendiskussionsverfahren wurde lange Zeit bezüglich seiner Validität und Reliabilität kritisiert (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 104; Bohnsack 2013, S. 208 ff). Die Ergebnisse seien nicht generalisierbar und der Untersuchungsgegenstand sei prozess- und situationsabhängig. Verbleibt die Interpretation der Diskurse lediglich auf der Ebene des „immanenten Sinngehaltes“ (Mannheim 1980), stellt dies tatsächlich einen Schwachpunkt dar. Erst die Rekonstruktion des „dokumentarischen Sinngehaltes“, der die kollektiven Orientierungsmuster offenbart, legt die fallspezifische Struktur dar, die sich im Diskursverlauf mehrfach themenunabhängig reproduziert (vgl. Bohnsack 2013, S. 207 ff).

Damit eine Gruppe ihre kollektiven Orientierungen im Diskursverlauf entfalten kann, muss in der konkreten Erhebungssituation dafür Sorge getragen werden, dass Selbstläufigkeit entstehen kann. Zum einen wird dies durch den offen gestalteten Einstiegsimpuls ermöglicht, zum anderen durch die Zurückhaltung der Forscherin im Gesprächsverlauf. Wie auch im narrativ fundierten Interview wird zum Beginn der Gesprächssituation möglichst lange auf Nachfragen verzichtet. Lediglich wenn die Selbstläufigkeit wiederhergestellt werden soll, ist dies indiziert. Erst später werden immanente und auch exmanente Nachfragen gestellt, die die Einstellung der Gruppe zu spezifischen, unter Umständen gemiedenen Themen offenbaren können. Eine starke Steuerung der Diskussion durch die Forscherin verhindert, dass die Gruppe den Prozess entwickeln kann (vgl. Bohnsack 2013, S. 213).

Przyborski und Wohlrab-Sahr legen der Gruppendiskussion folgende Prinzipien für die Durchführung zugrunde:

1. Die Interventionen richten sich immer an die ganze Gruppe, das gilt für die Formulierung von Fragen und Themenstellungen ebenso wie für das Blickverhalten.
2. Weitgehende Zurückhaltung des Interviewers und der Verzicht auf die Teilnehmerrolle sind Bedingungen dafür, dass ein selbstläufiger Diskurs zustande kommt und Themen von der Gruppe abgeschlossen werden können.
3. Themeninitiiierungen sollten keine Orientierungen enthalten, die mit dem gestellten Thema verbunden sind. Es sollte sich lediglich das Interesse an der Entfaltung des Themas durch die Teilnehmerinnen dokumentieren.
4. Demonstrative Vagheit, d.h. vorsichtige Frageformulierung machen deutlich, dass man dem zu erforschenden Phänomen gegenüber in einer Fremdheitsrelation steht.
5. Themeninitiiierung und Fragen sollten so formuliert sein, dass sie detaillierte Erzählungen und Beschreibungen evozieren.“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 112)

In der vorliegenden Studie wurden die Teams der Kita in der Gruppendiskussion gebeten, über Praxisanleitung im Kontext ihrer Einrichtung zu erzählen. Um den Einstieg zu erleichtern wurde eine Fallvignette eingesetzt, die als „ice breaker“⁶⁵ (vgl. Barter & Renold 1999; Paseka & Hinzke 2014, S. 47) diente.

Vignetten werden in der Sozialforschung eingesetzt, um Handlungszusammenhänge sowie die Auffassungen und Vorstellungen von Menschen zu erforschen. Sensible Themen können auf eine Art und Weise thematisiert werden, die die Untersuchungsteilnehmer*innen als weniger „bedrohlich“ erleben, weil sie nicht direkt und persönlich auf die Thematik angesprochen werden. Vignetten sind unterschiedlich konzipiert. Sie beschreiben kurze Szenarien bzw. hypothetische Geschichten oder konkrete Beispiele für menschliches Verhalten, die als Gesprächsanlass genutzt werden. Die Untersuchungsteilnehmer*innen können sich zu den Vignetten positionieren, ihre Meinungen äußern oder Handlungsentwürfe entwickeln. Vignetten erfüllen in

65 Die sinnentsprechende Übersetzung müsste „Gesprächseinstiegshilfe“ lauten, daher zitiere ich hier wörtlich den englischen Ausdruck „ice breaker“.

der qualitativen Forschung verschiedene Funktionen. Sie können als „ice breaker“ zu Gesprächsbeginn dienen, aber auch ein Interview abschließen, indem sie thematisch von der persönlichen Erfahrungsebene auf eine abstraktere Ebene lenken. Sie können isoliert als eigene Methode, aber auch im Kontext und Zusammenspiel mit anderen auf vielfältige Art und Weise Methoden eingesetzt werden (vgl. Barter & Renold 1999).

Der Einsatz von Vignetten in der Gruppendiskussion ist bislang weniger erprobt. Nadia Kutscher beschreibt ihren Einsatz in Form von Situationen mit „dilemmaartige[r] Zuspitzung“ im Rahmen ihres Disserationsprojektes, in dem die „Bedeutung moralischer Deutungs- und Orientierungsmuster für Handlungsentscheidungen in der Sozialen Arbeit“ untersucht wurden (Kutscher 2010, S. 189 ff). Angelika Paseka und Jan-Hendrik Hinzke (2014) nutzen Fallvignetten in Dilemmainterviews im Rahmen ihrer Forschungen zur Lehrerprofessionalität. Barter und Renold (1999) verweisen auf mehrere Studien, die insbesondere bei der Befragung von Kindern und Jugendlichen Vignetten in Form von Videos, Musik(videos) oder per Computer einsetzen.

Vignetten in der Gruppendiskussion mit den Teams der Kita einzusetzen ist relativ naheliegend, da hier eine Gesprächssituation geschaffen wird, die den Fachkräften vertraut ist. Fallbesprechungen im Rahmen von Teamgesprächen gehören zum beruflichen Alltag und stellen damit eine bekannte Struktur dar, die gewährleistet, dass die Gruppendiskussion im Kontext der Studie als relativ „natürliche“ Situation erlebt werden kann (vgl. Kutscher 2010, S. 190 f). Im Gegensatz zu den o.g. Forschungsbeispielen wurde in der vorliegenden Studie nicht mit Dilemmasituationen gearbeitet, sondern eine Situation entworfen, welches durchaus für eine Kita realistisch ist. Die Vignette stellt sich wie folgt dar:

Das Kindergartenjahr hat begonnen. Eine Praktikantin und ein Praktikant beginnen ihre Praktika in Ihrer Einrichtung.

Frau Muster (27 Jahre) studiert Kindheitspädagogik an einer nahegelegenen Fachhochschule. Sie absolviert ihr Praxissemester in Ihrer Kita und wird jetzt kontinuierlich 20 Wochen vor Ort sein.

Herr Beispiel (18 Jahre) absolviert die Ausbildung zum Erzieher. Er befindet sich im zweiten Ausbildungsjahr und macht ein achtwöchiges Praktikum bei Ihnen. Herr Beispiel ist als Kind aus der Türkei immigriert.

Wie wird die Ausbildung der beiden in Ihrer Kita aussehen? Was ist Ihnen besonders wichtig bei der Anleitung der beiden?

Die Frage, die sich der Vorstellung der beiden hypothetischen Praktikant*innen in der Vignette anschließt, richtet die Aufmerksamkeit zunächst auf die *Beschreibung* der Abläufe, wie sie in den entsprechenden Kitas üblich sind. Meine Vermutung und Hoffnung lagen darin, dass die Teammitglieder über diese Beschreibung selbständig in Stegreiferzählungen aus ihrer beruflichen Praxis wechseln würden. Dadurch sollte sowohl der Zugriff auf die expliziten

Vorstellungen von Ausbildung in der jeweiligen Kita als auch auf die impliziten Orientierungen gewährleistet werden.

Die konstruierten Personen der beiden Praktikant*innen in der Vignette zielten auf eine maximale Kontrastierung. Verschiedene Dimensionen möglicher gemeinsamer Erfahrungsräume wurden integriert: Ausbildung vs. Studium, Gender, Migration, Praktikumslänge, Alter. So konnte untersucht werden, ob und wie die Teams der Kitas die Themen aufgreifen und inwiefern sie tatsächlich relevant sind.

Im Hinblick auf die Triangulation der Ergebnisse der jeweiligen Einzelinterviews mit denen der Gruppendiskussion wurden die exmanenten Nachfragen der Gruppendiskussionen analog zu denen der Einzelinterviews entworfen:

- Was empfinden Sie besonders wichtig für die Rolle einer Praxisanleitung?
- Welche Anleitungssituationen sind besonders herausfordernd? Was erleben Sie in solchen Situationen als besonders hilfreich?
- Welche Kompetenzen soll und kann die Praxisanleitung/-mentor*in vermitteln?
- Wie unterscheidet sich die Anleitung von Praktikant*innen aus verschiedenen Bildungsgängen?
- Wo liegt der Unterschied bei der Anleitung von Frauen und Männern?
- Haben Sie schon einmal eine/n Studierende/n als Praktikant*in in der Kita beschäftigt? Welche Besonderheiten konnten Sie feststellen?
- Was sind die positiven Erlebnisse in der Praxisanleitung?

Die Kombination von Gruppendiskussion und Vignette hat sich in dieser Studie bewährt. Bei allen Gruppen hat der Gesprächseinstieg gut funktioniert und es ist umfassendes Material entstanden. Nicht immer ist es mir als Interviewerin bzw. Forscherin gelungen, mich dem Sog der Diskussion zu entziehen und meine Rolle konsequent durchzuhalten, was in der Auswertung an den entsprechenden Textstellen angemerkt und berücksichtigt wurde.

3.5.4 *Fokustagebuch*

„Diary keeping is a recognized form of social activity“
(Alaszewski 2006, S. 20)

Die vorliegende Studie fokussiert einen vertieften Einblick in die praktischen Handlungsvollzüge der Praxisanleitung in Kitas sowie in die Orientierungen, die das Handeln motivieren. Ganz im Sinne einer Ethnographie wäre es gewesen, mittels teilnehmender Beobachtung Anleitungsprozesse unmittelbar zu beobachten und zu dokumentieren. Es gibt verschiedene Gründe, die dagegensprechen (siehe auch vorangegangenes Kapitel 3.2.). Zunächst befinden sich Praktikant*innen in ihren Praxisphasen häufig per se in einer Sonderstellung. Durch ihren Status werden sie nicht nur von den Praxisleiter*innen aufmerksam beobachtet, sondern auch von den Kindern, den Eltern und den

Teammitgliedern. Meine Anwesenheit als Forscherin und weitere Beobachterin, hätte die Stressbelastung nach meiner Einschätzung weiter erhöht.

Die Praxisanleiter*innen selbst im Alltag mit den Praktikant*innen zu beobachten hätte vermutlich zu einer Adaption des Anleitungsverhaltens, zumindest aber zu einer Verunsicherung geführt. Um dies zu vermeiden, hätte das Forschungsziel nicht genannt werden dürfen, was m. E. forschungsethisch nicht vertretbar gewesen wäre. Zudem sind die handlungsleitenden Orientierungen der Anleiter*innen der unmittelbaren Beobachtung nicht zugänglich, sodass sie auf jeden Fall hätten rekonstruiert werden müssen. Insofern bietet das Tagebuch hier eine sinnvolle Alternative zur direkten Beobachtung.

In der Erhebungsphase und im Leitfaden der Tagebücher wurde zunächst der Begriff *Logbuch* verwendet. Hintergrund der Überlegung war, dass die Tagebücher dieser Studie fokussiert sind und gezielte Einzelsituationen und deren Reflexionen erbitten. Es sollte somit für die Praxisanleiter*innen eine gut wahrnehmbare Abgrenzung von der privaten Form des Tagebuchschreibens erfolgen. Logbücher zeichnen sich aber dadurch aus, dass sie stark strukturiert sind und häufig lediglich Daten und Werte oder Messungen abfragen, ohne dass diese durch Kommentare erläutert oder ergänzt werden. Sie weisen somit ein relativ hohes Maß an Standardisierung und Objektivierung auf. Diese Form wird beispielsweise in diagnostischen und therapeutischen Forschungskontexten genutzt (vgl. Kunz & Pfadenhauer 2014; Kunz 2015). Dieser Terminus stellte sich im Verlauf der weiteren Auseinandersetzung mit der Methode somit als nicht zutreffend heraus. Das Tagebuch als thematisch gerahmte Dokumentation und Reflexion einzelner Situationen und Abläufe zu Forschungszwecken in einem eingegrenzten Zeitfenster, wie es in dieser Studie eingesetzt wurde, benenne ich im Folgenden daher als *Fokustagebuch*.

Als Forschungsmethode spielt das Tagebuch insbesondere in der deutschsprachigen Literatur zu qualitativen Forschungsmethoden eine deutlich weniger prominente Rolle als Interview und Gruppendiskussion (vgl. Kunz 2015, S. 141 f). Wenn Tagebücher erwähnt werden, handelt es sich häufig um vorhandene Dokumente, die im Nachgang als wissenschaftliche Quellen genutzt werden, nicht aber um gezielt zu wissenschaftlicher Forschung angefertigte Texte. Auch die Darstellung der Methode oder geeignete Auswertungsstrategien und –methoden spielen in Grundlagenwerken wie bei Friebertshäuser et al. (2013), Flick et al. (2012), Lamnek & Krell (2016) oder Przyborski & Wohlrab-Sahr (2010) nur eine marginale bis gar keine Rolle.

Ein aussagekräftiges Grundlagenwerk legt Alaszewski (2006) mit *Using Diaries for Social Research* vor. Auch die Beiträge von Kunz (2015), von Kögler (2012) sowie von Rausch, Kögler & Laireiter (2012) stellen eine gute Orientierungsgrundlage dar. Nezlek (2012) setzt mit *Diary Methods for Social and Personality Psychology* den Schwerpunkt in seiner Tagebuch-

forschung auf quantitative Designs und ist daher nur bedingt für diese Studie anwendbar.

Das Tagebuch ist eine persönliche, regelmäßig und zeitnah geführte Aufzeichnung. Die Formen variieren ebenso wie die Motivation, ein solches Dokument zu führen. Es gibt Tagebücher, die frei von persönlichen Erläuterungen schlicht spezifische Daten oder Aktivitäten protokollieren (vergleichbar Schiffslogbüchern), Tagebücher, die nur für die Schreibenden selbst gedacht sind, und andere, die als Memoiren („memoirs“) für die Nachwelt einen Einblick in die persönliche Gefühlswelt der schreibenden Person geben (vgl. Alaszewski 2006, S. 1 ff).

Zu Forschungszwecken werden Tagebücher sehr unterschiedlich verwendet. Zunächst ist zu differenzieren zwischen Tagebüchern, die als „natürliche“ Quellen zunächst unabhängig vom Forschungsprozess existieren und erst später unter konkreten Fragestellungen in Untersuchungen einbezogen werden, und Tagebüchern, die explizit für Forschungszwecke erstellt werden. Bei Letzteren ist noch einmal zu unterscheiden, ob es sich um Forschungstagebücher im Sinne von „Forscher-Tagebüchern“ als Sammlung von unterschiedlichsten Feldnotizen handelt, oder um „forschermotivierte“ („researchers-driven“) oder „erbetene“ („solicited“) Tagebücher von Studienteilnehmenden, die diese Dokumente in Hinblick auf eine Forschungsabsicht erstellt haben (vgl. Kunz & Pfadenhauer 2015, S. 21; Kenten, 2010; Elliott 1997). Die Dokumentation im Tagebuch kann klassisch mittels Stifts und Papier erfolgen, aber auch in elektronischer Form beispielsweise als „Personal Digital Assistant (PDA)“ wie es in der *My Campus-Studie* (vgl. Kunz & Pfadenhauer 2014) erfolgt ist. Die jeweiligen Vor- und Nachteile sind für das konkrete Forschungsvorhaben abzuwägen.

Tagebücher offenbaren bezüglich ihrer Form ein großes Spektrum an Variationen. Logbücher sind stark strukturiert, in dem sie Tabellen, Checklisten, o.ä. vorgeben, in die dann in einem bestimmten zeitlichen Abstand (z.B. täglich) Eintragungen erfolgen sollen. In der Studie *Die Arbeitslosen von Marienthal* wurden mit einem „Eßverzeichnis [sic]“ und einem „Zeitverwendungsbogen“ gearbeitet (vgl. Johoda, Lazarsfeld & Zeisel 1975, S. 44 f/ 84 ff), und in der medizinischen Forschung beispielsweise werden häufig physiologische Messdaten erfasst. Diesen Logbüchern wird ein hohes Maß an Sachlichkeit und Objektivität zugeschrieben (vgl. Kunz 2015, S. 146). Doch kann es sich dabei stets nur um eine relative Objektivität handeln. Sobald in irgendeiner Form von der reinen Dokumentation von Messdaten abgewichen wird, gibt die Art der Darstellung stets Hinweise auf das dokumentierende Subjekt. Man kann vielmehr von einem Kontinuum ausgehen, auf dessen einer Seite sich die reinen Datendokumentationen in Logbüchern und vollstandardisierten Tagebüchern befinden und auf der anderen Seite die offenen, frei gestalteten Tagebücher, wie sie beispielsweise in Form von Jugendtage-

büchern zur Erinnerung und (privaten) Reflexion markanter Lebensereignisse vorliegen (vgl. Fischer & Bosse 2013, S. 871; Freytag 2012, S. 135 f).

Tagebücher zählen nicht zu den klassischen Forschungsinstrumenten, doch es gibt einige Forschungsbereiche, in denen sie eingesetzt werden. In experimentellen Designs und Surveys, in historischer und politischer Forschung sowie der Sozialforschung (vgl. Alaszewski 2006, S. 24 ff). Für die vorliegende Untersuchung interessieren insbesondere die Einsatzmöglichkeiten im Rahmen ethnographischer und rekonstruktiver Designs.

Zwei Studien bieten hier interessante Anregungen. Die bereits erwähnte *Campus-Studie* (vgl. Kunz & Pfadenhauer 2014) erfasst mittels papierbasierter und elektronischer Logbücher die Art und Weise, wie Studierende der Karlsruher Universität „ihren“ Campus nutzen. Es werden fünf Nutzertypen identifiziert und deren spezifische „Studierkultur“ betrachtet. Ein weiterer Gewinn dieser Studie sind die reflektierten Forschungserfahrungen mit der Methode und der Vergleich von papierbasiertem und elektronischem Logbuch. Kunz bezeichnet die Log- und Tagebücher als Verfahren des „Selbst-reports“ bzw. der „Selbstrepräsentation“, die sie definiert:

„als jene Methoden, bei denen

- Beforschte explizit in die Datenerhebung mit eingebunden werden,
- indem sie mittels einer durch den Forschenden direkt oder indirekt angeleiteten Selbstbeobachtung und/oder Selbstreflexion (...)
- zur Explikation von individuellen Praktiken, Handlungsorientierungen, Erlebnisdaten und Wissensbeständen – schlicht: kaum durch Fremdbeobachtung zu gewinnende Daten – angeregt werden und
- somit Daten im Sinne ‚fixierter Lebensäußerungen‘ (vgl. Soeffner 2004, S. 68f.) maßgeblich selbst produzieren“ (Kunz 2015, S. 147 f).

Diese Beschreibung des Selbstreports lässt sich auf die vorliegende Studie über die Praxisanleiter*innen übertragen. Die Dokumentation einzelner Anleitungssituationen gekoppelt mit der Reflexion des eigenen Tuns ermöglichte den Zugang zu den spezifischen Handlungsorientierungen der Anleiter*innen. Allerdings waren die Erkenntnisse aus den Selbstreflexionen und der Effekt der Reflexivität eher als „Nebenprodukt“ zu sehen und nicht als Hauptkenntnisquelle. In der Tagebuchstudie zur *Rekonstruktion gestalterischer Prozesse im Tanz* von Verena Freytag (2012) wird das Tagebuch als „Datenerhebungsmethode und als Instrument zur Initiierung von Reflexivität“ genutzt (Freytag 2012, S. 138). Freytag knüpft hiermit an die Tradition dieser Methode im Kontext der „praxisentwickelnden Lehrer/-innenforschung“, der Schul- und Unterrichtsforschung sowie der Lehrer*innenaus- und Fortbildung an. Die Verwendungsformen des Tagebuches als Lern- bzw. Forschungsinstrument greifen dabei deutlich ineinander (vgl. Fischer & Bosse 2013, S. 871 ff). Die Möglichkeiten, die sich aus einer solchen Einsatzweise für die Praxisanleitung in Kitas ergeben könnten, werden in der Diskussion der Ergebnisse im letzten Abschnitt dieser Arbeit eingehender reflektiert.

Der Einsatz von Tagebüchern im Kontext der vorliegenden Studie ermöglicht eine Ergänzung der Daten, die aus den berufsbiografischen Interviews und den Gruppendiskussionen gewonnen werden. Die Dokumentation und Reflexion der Anleitungssituationen, insbesondere der Reflexionsgespräche mit den Praktikant*innen findet durch den Einsatz der Tagebücher forschungsabhängig statt. Dadurch stieg die Wahrscheinlichkeit, dass die Verschriftlichung zeitnah zum Ereignis stattfand und somit die persönlichen Eindrücke der Praxisanleiter*innen noch gut zugänglich waren; ein Vorteil der Methode, den Alaszewski wie folgt beschreibt: „Diaries have two major advantages over other methods: they facilitate access to hard-to-reach or hard-to-observe phenomena, and they help overcome memory problems (Alaszewski 2006, S. 113).“

Sicherlich mussten hier dem Alltag der Kitas geschuldete Abstriche gemacht werden. Selbst wenn die Praxisanleiter*innen eine ihnen wichtige Situation direkt dokumentieren mochten, war dies aufgrund der pädagogischen Situation mit den Kindern im Alltag schlichtweg nicht immer möglich. Dass insofern Situationen zeitlich verzögert dokumentiert wurden, musste hier in Kauf genommen werden. Trotzdem bietet das Tagebuch in diesem Kontext eine größere Prozessnähe als andere mögliche Erhebungsmethoden, die die Anwesenheit der Forscherin erfordert hätten.

Gerade der Zugang zu inneren Abläufen und handlungsleitenden Orientierungen, die sich der unmittelbaren Beobachtung entziehen, ist durch das Tagebuchverfahren gegeben. Zudem können (nur) die handelnden Anleiter*innen selbst eine Aussage dazu machen, wo Beginn und Endpunkt des für sie bedeutsamen Handelns liegen. Unter Umständen finden auch zeitlich vorgelagerte Prozesse statt, die ich als Forscherin bei einer Beobachtung nicht berücksichtigt hätte (vgl. Schütz 1971 zit.n. Kunz 2015, S. 150).

Fachkräfte in Kitas sind mit Dokumentationen vertraut. Praxis- und Lern-tagebücher und Portfolios mit Selbstbeobachtungen sind gängige Methoden in der Erzieher*innenausbildung. Auch die Reflexion des eigenen Handelns ist beruflicher Alltag. Das Tagebuch als gezieltes Forschungsinstrument ermöglicht die Dokumentation der individuellen Anleitungsroutine aus der Perspektive der Anleiter*innen selbst. Kunz (2015, S. 145 f) spricht beim Tagebuch von einer Form des Selbstreports, der in diesem Falle durch mich als Forscherin initiiert, angeleitet und begleitet wurde.

„Ebenso alltäglich wie die Praxis, sich Anderen in der unmittelbaren Interaktion darzustellen, ist auch die Erstellung von Artefakten, die das eigene Tun und Sein dokumentieren: Vom Arbeitsprotokoll bis zum Lebenslauf, vom Fotoalbum bis zum Facebook-Profil sind wir in zahlreichen Zusammenhängen ganz selbstverständlich gewohnt, unser Tun – mal mehr oder weniger systematisch, fokussiert und selektiv – zu dokumentieren und uns darüber darzustellen. Diese drei Kennzeichen menschlichen Daseins – die Fähigkeit, die Notwendigkeit und die Getüchtigkeit, sich selbst zu beobachten und darzustellen –, die in der Alltagspraxis routiniert und beiläufig geschehen, machen sich Selbstreportverfahren (i.e. ihre Anwender) zunutze, indem sie sie für die Beforschten zur expliziten Aufgabe machen, die dadurch eher den Status eines Untersuchungspartners erhalten (vgl. auch Pulver 1991, S. 39).“ (Kunz, 2015, S. 149)

Die Frage nach der Angemessenheit des Instrumentes stellte sich bei den Praxisanleiter*innen weniger in Bezug auf ihr Können, sondern vielmehr bezüglich der Bereitschaft und der Möglichkeiten, im Rahmen des arbeitsintensiven beruflichen Alltags diese zusätzliche Aufgabe zu leisten (vgl. Kunz 2015, S. 157 f). Insofern war eine zielgruppenorientierte Vorbereitung der Methode notwendig, um den Aufwand für die Beteiligten zu minimieren, aber dennoch aussagekräftiges Datenmaterial zu erhalten.

Das Tagebuch in Form einer DIN A4-Kladde (kariertes Papier) mit festem Einband beinhaltete im Innenteil eine konkrete Anleitung, wie das Tagebuch zu führen sei, sodass sich die Anleiter*innen jeder Zeit rückversichern konnten. Auch meine Kontaktdaten waren dort verzeichnet. Das Tagebuch wurde im Rahmen des Erstgesprächs oder am Interviewtermin übergeben, dekoriert mit einem Kugelschreiber und einem kleinen Tütchen Gummibärchen.

Leitfaden für das Logbuch

- Bitte notieren Sie *pro Woche zwei Situationen*, in der Sie als Praxisanleitung mit der Praktikantin oder dem Praktikanten gehandelt haben. Sie können die Situationen direkt, oder aus dem Gedächtnis aufschreiben.
- Bitte wählen Sie Situationen aus, die für Sie bedeutsam waren. Welche Situationen Sie konkret auswählen, steht Ihnen völlig frei.
- Schreiben Sie im *ersten* Schritt die Situationen so auf, als würden Sie sie erzählen.
- Notieren Sie in einem *zweiten* Schritt, warum Sie in der Situation so gehandelt haben. Was war Ihnen wichtig? Was war hilfreich? Was war hinderlich?
- Bitte trennen Sie die Beschreibung der Situation von der Interpretation. Schreiben Sie also erst die Situation auf, bevor Sie dann Ihre Überlegungen festhalten.
- Bitte entfernen Sie generell keine Seiten aus dem Logbuch.
- Wenn Sie etwas korrigieren möchten, streichen Sie es bitte nur durch. Es geht nicht um einen besonders ordentlichen Eindruck. Wichtig ist nur, dass alles lesbar ist.
- Wenn Sie konkret über eine Praktikantin/einen Praktikanten oder eine Kollegin/einen Kollegen schreiben, anonymisieren Sie bitte die Namen.
- Falls Sie Rückfragen haben, bin ich unter der oben angegebenen Kontaktadresse für Sie zu erreichen.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Erbeten wurden im Leitfaden pro Woche zwei Situationen, in welcher Anleiter*in und Praktikant*in in Interaktion waren. Der Gesamtzeitraum betrug vier Wochen, d.h. insgesamt galt es acht Situationen zu dokumentieren. Die Wahl der Situationen stand den Schreiber*innen der Fokustagebücher frei, bei Rückfrage hierzu wurde ergänzt: „Situationen, die Sie bedeutsam fanden“. Im ersten Schritt sollte die Situation lediglich in Form einer schriftlichen Erzählung dokumentiert werden. In einem zweiten Schritt sollten die Anleiter*innen erläutern, warum sie so gehandelt haben, was ihnen wichtig war und was sie als hinderlich bzw. hilfreich erlebt haben. Es wurde darauf geachtet, dass sie ihr Fokustagebuch in einem Zeitraum führten, in dem sie tatsächlich Praktikant*innen betreuten, damit es sich um konkrete Praxissituationen handelte, die dokumentiert wurden, und nicht um langfristig erinnerte. So sollte eine größtmögliche Nähe zum Prozess gewährleistet und die Verzerrung der Retrospektive minimiert werden.

Um den Datenschutz zu gewährleisten, wurden – wie auch schon bei den anderen Erhebungsmethode – die Namen der Anleiter*innen durch selbstgewählte Pseudonyme ersetzt, die auch in den Interviews und den Gruppendiskussionen verwendet wurden. Zudem wurden die Anleiter*innen darum gebeten, beim Protokollieren die Namen der Praktikant*innen bzw. Kolleg*innen zu anonymisieren (vgl. Alaszweski 2006, S. 66 ff). Im Rahmen der Auswertung wurde eine zweite Anonymisierung vorgenommen.

Das Fokustagebuch dokumentierte einzelne Situationen und deren Reflexion. Auch wenn die Wahl der Situationen sehr frei war, so beinhaltet es doch durch das Thema Praxisanleitung eine deutliche Schwerpunktsetzung. Es handelt sich bei dieser Form des Fokustagebuches um ein „erbetenes Tagebuch“ („solicited diary“) wie Charlotte Kenten (2010) es näher beschreibt, also um ein Tagebuch, welches von einer Person geschrieben wird, die zu Forschungszwecken darum gebeten wurde. Dabei ist maßgeblich, wie die forschende Person das Tagebuch konzipiert. Quantitative Erhebungen arbeiten hier eher mit stark strukturierten Formen, während die qualitativen Designs offene, weniger strukturierte Formen wählen. Im Falle der Praxisanleiter*innen ging es zum einen um die Art und Weise, wie diese mit der Anforderung des Tagebuchschreibens umgingen. Zum anderen interessierte, wie und welche konkreten Situationen sie auswählten, also für so wichtig hielten, dass sie sie dokumentieren wollten. Kunz (2015, S. 146) spricht diesbezüglich vom „Eigen-Sinn“ der sich selbst in stark standardisierten Tage- bzw. Logbüchern offenbart, indem Ereignisse durch die Art und den Umfang ihrer Darstellung eine unterschiedliche Relevanz andeuten.

Welche handlungsleitenden Orientierungen sich im Fokustagebuch offenbaren und inwiefern sich diese mit den Ergebnissen der Interviews und Gruppendiskussion deckten oder unterschieden, wurde ebenfalls in den Blick genommen. Daher wurde hier, ähnlich wie in den Interviews, eine Art *Schreibimpuls* gesetzt, der den Fokus eingrenzte, aber so offen gewählt war,

dass die Schreiber*innen beim schriftlichen Erzählen ihre eigenen Formate wählen konnten (Leitfaden s.o.).

Die Verwendung der Tagebücher im Rahmen der Triangulation bedarf jedoch der Vorsicht. Auch wenn das Tagebuch in diesem Kontext als Alternative zur teilnehmenden Beobachtung gewählt wurde, war ich mir im Klaren darüber, dass es sich nicht um ein „Beobachtungsäquivalent“ handelte, sondern um Artefakte, welches die Anleiter*innen im Kontext des Forschungsprojektes geschaffen haben (vgl. Breidenstein et al. 2015, S. 92 f).

„Angesichts ihres hergestellten Charakters lassen sich Dokumente also nur sehr beschränkt als Belege oder Hinweise für die Sachverhalte lesen, die *in ihnen* angesprochen werden. Akten und andere Texte sind keine Informationscontainer, sie führen ein Eigenleben, sind – wie die Geschichten aus Interviews – ein Gegenstand eigenen Rechts. Als Informationsquelle betrachtet sind Dokumente nur eine transparente Folie, durch die hindurch wir soziale Realität wahrnehmen können; als Gegenstand ernst genommen handelt es sich dagegen um eine eigenständige Schicht sozialer Wirklichkeit, die ihre eigene Wirkung entfaltet.“ (Breidenstein, et al. 2015, S. 94; Herv. im Orig.)

Die dokumentierten Situationen wurden durch die subjektive Wahrnehmung der Schreiber*innen geprägt, durch bewusst und unbewusst gewählte Formen der Darstellung, sodass sie letztendlich ein Dokument dessen wurden, was die Schreiber*innen für schreibens- und mitteilenswert hielten. Beobachtungsprotokolle, die ich für dieselben Situationen erstellt hätte, hätten sich vermutlich deutlich davon abgehoben. Eine mögliche Verzerrung der Darstellung durch eigene Vorerfahrungen beispielsweise aus der eigenen Ausbildung können hierbei nicht ausgeschlossen werden. Kunz (2015, S. 145 f) wählt für Log- und Tagebucheintragungen den Begriff „Selbstreport“ bzw. „Selbstrepräsentationen“, die insbesondere die Mischung aus „Beobachtung“ und „Darstellung Dritten gegenüber“ beinhaltet und die „subjektive Sicht auf Handlungen und Ereignisse“ der tagebuchschreibenden Person. Erst im Verlauf der Auswertung zeigte sich, wie die im Fokustagebuch erhobenen Daten nutzen ließen und welchen Stellenwert sie einnahmen.

3.6 Datenauswertung⁶⁶

3.6.1 Dokumentarische Methode

Die Dokumentarische Methode nach Bohnsack wird in dieser Studie für die Auswertung aller Materialien verwendet (Besonderheiten für Interview und Tagebuch siehe nachfolgendes Kapitel 3.6.2). Sie ist mittlerweile für ver-

66 Zur Aufbereitung der Daten siehe Anhang (als kostenfreier Download abrufbar unter <https://doi.org/10.3224/96665065A>).

schiedene Erhebungsverfahren erprobt, wie für Gruppendiskussionen, narrative Interviews, Leitfaden- und Expert*inneninterviews, teilnehmende Beobachtung, (historische) Texte, sowie Bild- und Fotointerpretationen.

„Die Analyseverfahren dieser Methode eröffnen einen Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis. Die Rekonstruktion der Handlungspraxis zielt auf das dieser Praxis zugrunde liegende habitualisierte und z.T. inkorporierte Orientierungswissen, welches dieses Handeln relativ unabhängig vom subjektiv gemeinten Sinn strukturiert“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 9).

Die dokumentarische Methode stellt somit die ideale Auswertungsmethode für den Untersuchungsgegenstand meiner Studie, die handlungsleitenden Orientierungen der Praxisanleiter*innen, dar. Bohnsack erläutert zudem, dass „neben der Analyse der Erfahrungen und Orientierungen von Akteuren auch die Eigenlogiken sozialer Felder in die Typenbildung [einbezogen werden können]“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 24). Die erste empirische Untersuchung mit der dokumentarischen Methode wurde als Methodentriangulation konzipiert, insofern knüpfte ich mit meinem Design hier an (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 272 f).

In der Auswertungspraxis⁶⁷ der Dokumentarischen Methode gilt es zunächst Passagen zu identifizieren, die für die Untersuchung interessant erscheinen. Dafür verschafft man sich über das vorhandene Material einen Überblick, indem schriftlich ein thematischer Verlauf erstellt wird und Passagen (kleinste Interpretationseinheiten) identifiziert werden, die thematisch interessant oder als Fokussierungsmethoden relevant sind. Fokussierungsmethoden sind gekennzeichnet durch eine hohe interaktive Dichte, häufige Sprecher*innenwechsel, Bilderreichtum, etc. Eingangspassagen sind ebenfalls von besonderer Bedeutung. Diese Passagen werden der Transkription unterzogen. Die Auswahl der Passagen vor der Transkription ist dem ökonomischen Arbeiten geschuldet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 286 ff).

Die Entscheidung in dieser Studie wird entgegen der Ökonomie für eine Volltranskription des gesamten Datenmaterials getroffen. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung, halte ich eine frühe Auswahl für riskant. Die Volltranskription ermöglicht einen sehr guten Zugang zum Material. Während des gesamten Auswertungsprozesses kann ich mich daher gut innerhalb der einzelnen Interviews bewegen. Aufgrund dieser Entscheidung wird der thematische Verlauf mit der formulierenden Interpretation zu einem Arbeitsschritt zusammengefasst.

67 Die Arbeitsschritte der dokumentarischen Methode hat Bohnsack in zahlreichen Werken immer wieder exemplifiziert. Besonders anschaulich werden sie jedoch m. E. in seiner Habilitationsschrift von 1989 und seinem Werk zur praxeologischen Wissenssoziologie von 2017.

Die methodischen Verfahrensschritte der Dokumentarischen Methode zeichnen sich dadurch aus, dass die beiden oben erläuterten Wissens Ebenen bei der Rekonstruktion in den beiden Schritten der *formulierenden* und *interpretierenden Reflexion* klar unterschieden werden. Im Schritt der *formulierenden Interpretation* wird zusammengefasst, was auf kommunikativer Ebene als immanenter Sinn zum Ausdruck gebracht wird. Dabei werden alle Hinweise auf die performative Struktur (Dokumentsinn) außen vor gelassen. Es interessiert an dieser Stelle auch nicht, ob es das Gesagte faktisch wahr oder normativ richtig ist. Es geht lediglich um die sprachlich klar verständliche Darstellung dessen, was gesagt wurde. Begriffe mit hoher Indexikalität oder Formulierungen, die „den Punkt treffen“, werden als wörtliche Zitate integriert (vgl. Bohnsack 2017, S. 79 f; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 287 f). In diesem Schritt „geht es also darum, das, was von den Akteuren im Forschungsfeld bereits selbst interpretiert, also begrifflich expliziert wurde, noch einmal zusammenfassend zu ‚formulieren‘ (Bohnsack, et al. 2013, S. 16)“.

Die analytische Trennung der Sinnebenen in die beiden Schritte der *formulierenden* und *interpretierenden Reflexion* unterstützt die intersubjektive Überprüfbarkeit der Interpretation. Sollte es schon auf der Ebene der formulierenden Interpretation zu Widersprüchen zwischen unterschiedlichen Interpret*innen kommen, setzt sich dies wahrscheinlich auf der konjunktiven Ebene verstärkt fort (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S. 288).

In der vorliegenden Studie wurde neben der Volltranskription daher auch eine umfassende formulierende Interpretation vorgenommen: Alle Fokustagebücher wurden formulierend interpretiert. Bei den Einzelinterviews und den Gruppendiskussionen wurden die zunächst fokussierten Ankerfälle vollständig formulierend interpretiert. Für die anderen Fälle wurden ausführliche thematische Verläufe erstellt, in die Kernzitate integriert wurden. Dies eröffnete die Option, im vorangeschrittenen Auswertungsprozess ggf. zusätzliche Passagen formulierend zu interpretieren.

Der Vorteil dieses Vorgehens liegt zum einen in der bereits erwähnten intersubjektiven Überprüfbarkeit, zum anderen in der Möglichkeit, eine Themenübersicht⁶⁸ für Interviews, Gruppendiskussionen und Fokustagebücher zu erstellen. Ein Forschungsinteresse liegt zudem darin zu erfahren, welche Themen in einer offenen Interviewgestaltung durch die Praxisanleiter*innen selbst aufgerufen werden. Die Themenübersicht gibt hier Aufschluss darüber. Zudem ist sie eine Hilfe im Rahmen der *Komparation*, da sie darauf verwies, welche Themen wo auftauchen, wo es Ansätze zur fallinternen Triangulation und wo es thematische Schnittstellen der Fälle gibt.

Die *reflektierende Interpretation* setzt in einer „reflexive[n], zirkelhafte[n] oder rekursive[n]“ Bewegung die Äußerungen und Praktiken der Ak-

68 Die Themenübersicht ist als Arbeitspapier und Analysehilfe zu verstehen (siehe Anhang, als kostenfreier Download abrufbar unter <https://doi.org/10.3224/96665065A>).

teur*innen einerseits mit dem selbst hergestellten Kontext der Akteur*innen, „dem übergreifenden existentiellen sozialen Zusammenhang“ andererseits in Beziehung (Bohnsack 2017, S. 80). Die Explikation des Orientierungsrahmen und des Habitus steht hier im Mittelpunkt. Da sich die Orientierungsmuster erst durch die sie begrenzenden Horizonte und ihr Enaktierungspotenzial (als Rahmenkomponenten) konturieren lassen, gilt es in der reflektierenden Interpretation diese positiven und negativen Gegenhorizonte zu identifizieren (vgl. Bohnsack 1989, S. 28/345 f). Um dies leisten zu können, muss die*der Interpretierende Vergleichsmöglichkeiten haben. Dabei ist es wichtig, das eigene Kontextwissen bei diesem Vorgehen zu kontrollieren bzw. auszuklammern. Als Vergleichshorizonte werden empirisch überprüfbare Vergleichshorizonte anderer Fälle und gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte hinzugezogen (*Komparative Analyse*). Dies geschieht sowohl fallintern als auch fallübergreifend.

Da Orientierungsmuster prozesshaft im Diskurs der Beteiligten entfaltet werden, ist die *Rekonstruktion des Diskursverlaufes* ebenfalls ein wichtiger Aspekt in diesem Analyseschritt. Die Dramaturgie des Diskurses verweist auf Fokussierungsmetaphern, in denen sich die Orientierung der Gruppe verdichtet. Die Organisation des Diskurses verweist auf die Formen der Sozialität der Gruppe (vgl. Bohnsack 1989, S. 348 ff). Erst im Bezug der Äußerungen zueinander zeigt sich, ob eine Orientierung tatsächlich geteilt wird⁶⁹.

Das Vorgehen im Rahmen der Diskursanalyse erfolgt *sequenzanalytisch* in Form dreier zusammenhängender Züge, die Goffman (1981) als „moves“ bezeichnet. Es wird untersucht, wie im ersten Zug ein Horizont entworfen wird, wie im zweiten Zug darauf reagiert wird und wie bzw. ob im dritten Zug die Reaktion als adäquat bestätigt wird.⁷⁰

Die *Textsortenbestimmung* im Diskurs ist ein weiterer Aspekt der reflektierenden Interpretation, die die Identifikation der Passagen unterstützt, in denen die Erzählung im Vordergrund steht und somit den Zugriff auf die Erfahrungen der am Diskurs beteiligten Person(en) erlaubt. Theoretisierungen und Bewertungen haben im Gegensatz dazu einen „starken inhaltlichen

69 Hierzu ausführlich Przyborski 2004; Przyborski & Wohrab-Sah 2010, S. 289 ff.

70 „Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass auch Goffman (1981, S. 25) auf einen Dreischritt hinweist, wenn es – aus seiner Perspektive – um einen für die Teilnehmer/innen an einer Interaktion befriedigenden bzw. abgeschlossenen Austausch geht: "A response will (...) leave matters in a ritually unsatisfactory state, and a turn (...) will be required, encouraged, or at least allowed, resulting in a *threepart* interchange; or chains of adjacency pairs will occur (...), the chain itself having a unitary, bounded character." (Hervorhebung im Original) Zusammengefasst kann man sagen, dass erst in einem abschließenden *dritten* Interaktionszug deutlich wird, ob und in welcher Weise eine Orientierung geteilt wird, ob eine Gesprächssituation in der gleichen Weise wahrgenommen wurde. Aus der Sicht der Interpretin/des Interpreten heißt das zu überprüfen, ob auf der Grundlage eines Erfahrungsraumes interagiert wurde. In der Terminologie der dokumentarischen Interpretation werden diese abschließenden Kommunikationszüge *Konklusionen* genannt (s.u.).“ (Przyborski 2004, S. 51).

Bezug zum Gegenwartsstandpunkt des Erzählers“ (Nohl 2017, S. 24; Przyborski & Wohlrab-Sahr 2010, S.291 f).

Schließlich ist noch die Suche nach *Homologien* zu nennen. Es stellt sich die Frage, welche Orientierungsmuster sich in den verschiedenen Themen übergreifend, sozusagen als verbindende Klammer, wiederholt zeigen.

Die *Fallbeschreibung* (bei Gruppendiskussionen auch *Diskursbeschreibung*) dient der zusammenfassenden und darstellenden Verdichtung der Ergebnisse als „Gesamtgestalt des Falles“ (Bohnsack 2014, S. 141). Während formulierende und reflektierende Interpretation in der Regel nicht der Veröffentlichung dienen, zielt die Fallbeschreibung genau darauf ab. Die Darstellung der zentralen Orientierungen erfolgt dicht an Diskursdramaturgie und Diskursorganisation und integriert ausgewählte Zitate der bearbeiteten Passagen als Belege (Bohnsack, 1989, S. 369).

„Eine Diskursbeschreibung wird umso runder und dichter, je umfassender es gelingt, die Beschreibung der Orientierungsmuster und Rahmenkomponenten (Inhalt) einerseits und die Beschreibung von Dramaturgie und Diskursorganisation andererseits („Form“) in einer Gesamtcharakteristik des Falles verschmelzen zu lassen.“ (Bohnsack, 1989, S. 370)

Die Fall- bzw. Diskursbeschreibung soll es dem Leser bzw. der Leserin ermöglichen, die „*Einstellung auf das Kollektive*“ nachvollziehen zu können (Bohnsack 1989, S. 371, Herv. im Orig.) und steht somit im Dienst der intersubjektiven Überprüfbarkeit (vgl. Bohnsack 1989, S. 371). Bohnsack (2014, S. 143) verweist darauf, dass die Fallbeschreibung, die in ihrer Darstellung noch stark an den jeweiligen Einzelfall gebunden ist, in neueren Untersuchungen zugunsten der Typenbildung und der damit verbundenen Generalisierungsfähigkeit der Ergebnisse stärker in den Hintergrund rückt. In der hier vorliegenden Studie hat sie aber aufgrund der Triangulation innerhalb des Einzelfalles eine starke Bedeutung. Der fallübergreifende Vergleich im Rahmen dieser Studie löst sich methodisch von der Dokumentarischen Methode und ist nicht als Typenbildung im eigentlichen Sinne zu verstehen.

3.6.2 Dokumentarische Interviewauswertung

Die Auswertung der Einzelinterviews (berufsbiografische Interviews) erfolgt gemäß der dokumentarischen Interviewauswertung nach Nohl (2005; 2012; 2017). Durch Nohl wurde bei dieser Methode die Dokumentarische Methode mit Elementen der Narrationsstrukturanalyse kombiniert. Im Folgenden werden insbesondere die Besonderheiten des methodischen Vorgehens angesprochen.

Wie schon zuvor angemerkt liegen alle Interviews der Studie volltranskribiert vor und werden vollständig der formulierenden Interpretation unterzogen, sodass auch hier das Erstellen des thematischen Verlaufs und der formulierenden Interpretation einen Arbeitsschritt darstellt. Bei der Interviewaus-

wertung werden für die Analyse ebenfalls Textstellen ausgewählt, die zum einen thematisch relevant sind, von Engagiertheit in der Erzählung geprägt sind (Fokussierungsmetaphern) und in anderen Interviews/Fällen in ähnlicher Form zu finden sind (vgl. Nohl 2017, S. 51). Die Eingangspassage wird auch in der Interviewauswertung unbedingt berücksichtigt.

Von besonderer Bedeutung ist in der dokumentarischen Interviewauswertung die Textsortentrennung in Bezug auf Schütze. Die Differenzierung von Erzählung, Beschreibung, Argumentation und Bewertung verweist wie bei der Dokumentarischen Methode auf die Unterscheidung von konjunktiven und kommunikativen Wissensbeständen.

„Schütze hat darauf hingewiesen, dass die *Stegreiferzählungen* – aufgrund der Dynamik ihrer Zugzwänge [...] – besonders nahe an den Erfahrungen des Erzählers liegen. Gerade weil er seine Erzählung komplettieren (in ihrer Gestalt schließen), kondensieren und detaillieren muss, verstrickt sich der Erzähler in den Rahmen seiner eigenen Erfahrungen und lässt damit in den Erzählungen einen tiefen Einblick in seine Erfahrungsaufschichtung zu. [...] Im Gegensatz zu seinen Erzählungen trägt der Informant in den argumentativen und bewertenden Teilen narrativer Interviews vor allem der Kommunikationssituation und dem Gesprächscharakter des Interviews selbst Rechnung, denn er expliziert und theoretisiert hier ja gegenüber der Interviewerin Motive und Gründe seines eigenen Handelns oder nimmt zu diesem evaluativ Stellung. [...]. Die Zugzwänge des Erzählens können (nur) dann greifen, wenn die Erzählung im Vordergrund der Schilderung steht selbst wenn diese durch Beschreibungen, Argumentationen und Bewertungen als Hintergrundkonstruktionen unterbrochen wird.“ (Nohl 2017, S. 32 f; Herv. im Orig.)

Auch wenn die konjunktiven Wissensbestände bezüglich des Erkenntnisinteresses im Vordergrund stehen, lassen sich auch die argumentativen und bewertenden Textanteile dokumentarisch gewinnbringend auswerten (vgl. Nohl 2017, S. 34 f).

Die semantische Interpretation und komparative Sequenzanalyse erfolgt analog zur Dokumentarischen Methode (vgl. vorangegangenes Kapitel).

3.6.3 *Dokumentarische Auswertung der Fokustagebücher*

Für die Auswertung der Fokustagebücher steht kein Referenzfall zur Verfügung. Eine erste Durchsicht aller Tagebücher zeigt deutliche Kontraste bezüglich der Gestaltung des jeweiligen Tagebuches durch seine jeweilige Autorin bzw. jeweiligen Autor, die in erster Linie optisch ins Auge fallen. Daher treffe ich die Entscheidung, mich bei der Auswertung nicht nur auf den reinen Text als Textdokument zu konzentrieren, sondern Aspekte der Gestaltung des Textes in seiner Formalstruktur als eine Art bildhafte Form eines Gesamtarrangements zu fassen und somit die methodischen Prinzipien der Dokumentarischen Methode auch in Bezug auf ihre Möglichkeiten der Bildinterpretation nach Bohnsack, Michel und Przyborski (2015) zu befragen. Das rekonstruktive Vorgehen wird hier ebenfalls als Suche nach dem Modus

Operandi verstanden, der der Art und Weise der Gestaltung des Fokustagebuches zugrunde liegt und möglicherweise Einblick in den Habitus der schreibenden und gestaltenden Person gibt. Denn die jeweiligen Praxisanleiter*innen sind mit dem Verfassen des Tagebuches in der Situation, dass sie sich der Handlungsaufforderung gegenüber in irgendeiner Form verhalten müssen (vgl. Bohnsack, Michel & Przyborski 2015, S. 12). Die zentrale Frage lautet daher nicht nur *was wird vermittelt*, sondern auch in doppelter Hinsicht *wie wird die Botschaft der Tagebücher hergestellt und vermittelt* (vgl. Bohnsack, Michel & Przyborski 2015, S. 91 f).

Für die Auswertung der Fokustagebücher ergibt sich zusammenfassend folgendes Vorgehen: Wie bereits zuvor erwähnt wird versucht, bei der Transkription spezifische Charakteristika des Textes, also Randbemerkungen, Auflistungszeichen, Markierungen, Ergänzungen, etc., zu erfassen. Da dies nur bedingt möglich ist, wird beim Analyseprozess stets auch mit dem Originaltagebuch gearbeitet. Die persönliche Handschrift ist mitunter so markant und eindeutig, dass in dieser Arbeit von Bilddokumenten der Tagebücher Abstand genommen wird, um die Anonymität der Befragten bestmöglich zu gewährleisten.

Die *formulierende Interpretation* erfolgt zunächst analog zur formulierenden Interpretation von Gruppendiskussionen und Interviews. In diesem Schritt geht es um die thematisch-inhaltliche Erfassung dessen, was niedergeschrieben ist.

Die *reflektierende Interpretation* unterteilt sich in die *formale Interpretation* (formale Inszenierung und Textsortentrennung) sowie die *sequenzielle Interpretation*.

Formale Interpretation: Die Kriterien für die formale Inszenierung werden unter Rückgriff auf die Verfahren der Bildinterpretation (kompositorische und planimetrische Aspekte) am vorliegenden Material entwickelt:

- a) Umfang des Materials
- b) Textdarbietung (Schriftbild, Zeilenabstand, Korrekturen, Rechtschreibung etc.)
- c) Textanordnung (deutliche (Nicht)Trennung von Situationsbeschreibung und Interpretation, Nutzung des Blattformates)
- d) strukturgebende Merkmale (z.B. Aufzählungszeichen, Überschriften, Unterstriche)
- e) (nicht)einheitliche Bezeichnungen/Begriffsverwendung.

Die Textsortentrennung erfolgt analog der Interviewauswertung nach Nohl (2005) und dient in erster Linie der Unterscheidung der erzählenden und beschreibenden Abschnitte von den argumentativen und reflexiven.

Die *sequenzielle Interpretation* analysiert die einzelnen Sinnabschnitte des Tagebuches in Hinblick auf ihren Dokumentsinn und sucht nach Orientierungen.

Dieses systematische Vorgehen ermöglicht zum einen die Triangulation der Tagebücher mit den Ergebnissen des Einzelinterviews, zum anderen einen fallübergreifenden Vergleich der Tagebücher unter dem Aspekt der Homologien und Unterschiede.

3.6.4 Methodentriangulation und Fallvergleich

Zentral für die vorliegende Untersuchung sind die Fallrekonstruktionen, wobei die jeweilige Kita mit der zugehörigen Praxisanleitung und dem entsprechenden Kita-Team als einzelner, eigenständiger Fall betrachtet wurden. Um aus verschiedenen Perspektiven heraus einen möglichst hohen Erkenntnisgewinn zu erzielen, beinhaltet das Design die Triangulation von drei unterschiedlichen qualitativen Methoden (vgl. Flick 2011, S. 12/41 ff). Dabei ging es nicht um eine möglichst genaue Annäherung an die *eine objektive* Wahrheit, sondern um die Möglichkeit einer vielschichtigen und tiefgründigen Analyse (vgl. Fielding und Fielding 1986, S. 33 zit.n. Flick 2011, S. 18).

„Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum mit einander [sic] in Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte. Weiterhin bezieht sie sich auf die Kombination unterschiedlicher Datensorten jeweils vor dem Hintergrund der auf die Daten jeweils eingenommenen theoretischen Perspektiven. Diese Perspektiven sollten so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermaßen konsequent behandelt und umgesetzt werden. Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.“ (Flick 2011, S. 12)

Die Methodentriangulation wird für alle dargestellten Fälle vorgenommen und erlaubt es, die verschiedenen Ergebnisse fallintern miteinander in Beziehung zu setzen. Sie geht einher mit einer Triangulation unterschiedlicher Perspektiven und bietet die Möglichkeit, die Äußerungen der Praxisanleiter*innen zum Forschungsgegenstand in Abhängigkeit des jeweiligen Kontextes zu vergleichen (Einzelinterviewsituation mit der Forscherin, Gruppendiskussion im Team, Tagebuchschreiben als Selbstreport). Nicht die Untermauerung *einer* Sichtweise durch verschiedene Datenquellen steht im Vordergrund, sondern die Frage, in welcher Art und Weise die handlungsleitenden Orientierungen der einzelnen Anleiter*innen in den verschiedenen Kontexten in ihrer Ausprägung variierten. Die Triangulation dieser drei Methoden (berufsbiografisches Interview, Gruppendiskussion und Fokustagebuch) basiert auf einer Abwägung zwischen dem Forschungsinteresse und den Möglichkeiten, die das Feld liefert.

Jede Methode eröffnet einen spezifischen Zugang zum Forschungsgegenstand. Die jeweiligen Ergebnisse können daher nicht schlichtweg „addiert“ werden, sondern müssen in ihrer spezifischen Logik erkannt und einbezogen werden (vgl. Flick 2011, S. 17 f). Daher werden die Daten zunächst innerhalb ihrer Erhebungsmethode ausgewertet, und dann erst miteinander ins Verhältnis gesetzt. „Aufschlussreich wird die methodische Triangulation, wenn darüber komplementäre Ergebnisse erzielt werden, d.h. einander ergänzende Ergebnisse, die ein breiteres, umfassenderes oder ggf. vollständigeres Bild des untersuchten Gegenstandes liefern (Flick 2011, S. 49 f).“

Ein grundlegendes Prinzip der Dokumentarischen Methode ist die fallinterne und fallübergreifende Komparation, die verhindern soll, dass die interpretierende Person nicht in ihren eigenen individuellen Vergleichshorizonten (Standortgebundenheit der Forscherin) verhaftet bleibt, sondern möglichst früh den Blick weitet und die Analyse methodisch stärker kontrolliert wird (Erhöhung der Validität) (vgl. Bohnsack 2014, S. 139). In der vorliegenden Arbeit wurde ein Vorgehen gewählt, in welchem relativ lange fallintern verglichen wurde, bevor die einzelnen Fälle miteinander in Beziehung gesetzt wurden. Dieses Vorgehen ist der Triangulation und dem persönlichen Erkenntnisinteresse geschuldet. Da es auch um die Konvergenz bzw. Divergenz der Orientierungen der einzelnen Praxisanleiter*innen und ihrer Kita-Teams geht, lässt sich dies transparenter abbilden, indem zunächst der einzelne Fall (Kita) dargestellt wird, um dann die verschiedenen Fälle/Kitas miteinander zu vergleichen. Aufgrund der beschriebenen Triangulation der Methoden innerhalb des einzelnen Falles und einer kontinuierlichen Zusammenarbeit innerhalb einer Forschungswerkstatt war die notwendige methodische Kontrolle gewährleistet. Zudem führte ich aufgrund der persönlichen Transkription aller Daten bei der Analyse der einzelnen Interviews, Gruppendiskussionen und Tagebücher selbstverständlich die Vergleichsfälle stets als Hintergrundfolie mit (siehe auch vorangegangenes Kapitel zur dokumentarischen Methode).

Im voranschreitenden Auswertungsprozess fiel die Entscheidung gegen eine klassische Typenbildung gemäß der Dokumentarischen Methode. Im Sinne des spezifischen Erkenntnisinteresses liegt der Schwerpunkt in der detailreichen Darstellung der Fallrekonstruktionen. An die Stelle der Typenbildung tritt ein umfassender, fallübergreifender Vergleich.

4 Fallrekonstruktionen

In diesem vierten Kapitel werden die Analyseergebnisse der vier Ankerfälle vorgestellt. Die Kriterien der Fallauswahl sind in deren thematischer Komplexität begründet und wurden bereits in Kapitel 3.4 (Sampling) detailliert dargestellt.

Die Darstellung bewegt sich zunächst auf der fallinternen Ebene, auch wenn in den Analyseschritten methodenbedingt bereits fallübergreifende Komparationen stattgefunden haben. Die in der formulierenden und reflektierenden Interpretation für jeden Fall und getrennt nach Erhebungsmethode (Einzelinterview, Fokustagebuch und Gruppendiskussion) herausgearbeiteten Orientierungen werden in diesem Kapitel trianguliert und münden in die jeweils zusammenfassende Falldarstellung. Dabei steht im Vordergrund, die Charakteristik des einzelnen Falles einzufangen. Mögliche Annäherungen bzw. Distanzierungen zwischen der individuellen Ebene der jeweiligen anleitenden Fachkraft und der kollektiven Ebene des Teams in Form von Konvergenzen und Divergenzen gilt es, dabei in den Blick zu nehmen. In der Regel gehe ich bei der Darstellung vom Interview und Tagebuch der einzelnen Praxisanleiterin bzw. des jeweiligen Praxisanleiters aus und ziehe die Ergebnisse der Gruppendiskussion mit dem Team⁷¹ ergänzend hinzu. Mitunter gibt es jedoch relevante Orientierungen, die ausschließlich oder besonders deutlich in der Gruppendiskussion hervortreten; in diesem Fall bilden diese den Ausgangspunkt.

Die Falldarstellungen stellen zusammenfassend die Ergebnisse der Analyse(n) vor. Damit nachvollziehbar wird, auf welcher Basis diese Ergebnisse entstanden sind, füge ich Zitate und Ausschnitte der analysierten Transkripte zur Illustration ein. Sie finden sich zum einen integriert in den Fließtext, wo sie durch Anführungsstriche gekennzeichnet sind, zum anderen als Blockzitate, die in die Darstellung eingebettet sind. Bei den Blockzitationen wurde auf Anführungsstriche verzichtet. Ihnen geht eine kurze Einordnung voraus, und es schließen sich weitergehende Erkenntnisse an. Unter dem Blockzitat ist im Kurzbeleg nachzuvollziehen, aus welchem Transkript es entnommen wurde.

71 Ich spreche hier stets von den Teams, auch wenn die Gruppendiskussionen nicht mit dem kompletten Team, sondern stets mit einer Teilmenge der Teams stattgefunden hat.

Legende

- Int/Name Interview mit Praxisanleiter*in
- FTB/Name Fokustagebuch der Praxisanleiter*in
- GD/Name Gruppendiskussion des jeweiligen Kitateams

Namenskürzel in den Transkripten setzen sich zusammen aus dem Anfangsbuchstaben und dem geschlechtsanzeigenden Kürzel f für female sowie m für male. Bsp.:

- Frau Meyer Mf
- Herr Haller Hm

4.1 Frau Nelke und das Team der Kita Blumenbeet

Tabelle 3: Steckbrief Kita Blumenbeet

Name (Pseudonym)	Alter	Qualifikation	Berufserfahrung	Praxisanleitung (Dauer)
Praxisanleiterin (Interview/Fokustagebuch):				
Frau Nelke (Nf)	42 Jahre	Erzieherin, Kinderpflegerin	20 Jahre	17 Jahre
Weitere Teammitglieder (Gruppendiskussion):				
Frau Bellis (Bf)	51 Jahre	Erzieherin	29 Jahre	29 Jahre
Frau Tulpe (Tf)	31 Jahre	Erzieherin, Studentin der Frühpädagogik (B.A.)	4 Jahre	4 Jahre
Frau Mohn (Mf)	25 Jahre	Erzieherin	1 Jahre	-----

Die Kita Blumenbeet ist eine kommunale Kita mit fünf Gruppen in einer kleineren Großstadt⁷² des östlichen Regionalverbandes Ruhr. Sie liegt etwas zurückversetzt an einer Straße in einer eher ruhigeren Wohnsiedlung. Seit über zehn Jahren wird hier nach dem Offenen Konzept gearbeitet.

72 Stadt- und Gemeindetyp nach der Klassifikation des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) (<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Methoden/StadtLandGliederung.html> [17.10.2017]. https://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumebeobachtung/Raumabgrenzungen/StadtGemeindetyp/StadtGemeindetyp_node.html; [13.11.18].

Wie Frau Nelke in dem 50-minütigen Interview erzählt, hat sie bereits verschiedenste Praktikumsformate von der Kinderpflegerin bis zu Lehramtsstudierenden betreut. Im Vorgespräch mit der Leiterin erfahre ich, dass fast alle Mitarbeiter*innen der Einrichtung als Praxisanleiter*innen tätig sind, jedoch niemand eine Fortbildung hierfür besucht hat. Derzeit wird das erste Mal und mit großem Interesse eine Praktikantin einer Hochschule betreut. Praktikant*innen der Kinderpflegerinnenausbildung betreut die Einrichtung nicht mehr, da sie aufgrund des niedrigen Ausbildungsniveaus diese Ausbildung mittlerweile nicht mehr unterstützt.

Besonderheit der Erhebungssituation: Durch eine Erkrankung Frau Nelkes wird der Termin der Gruppendiskussion zunächst verschoben. Nachdem jedoch klar ist, dass ihre Rückkehr nicht absehbar ist, treffe ich die Entscheidung, die Diskussion ohne sie durchzuführen. Zunächst entsteht in der gut 50-minütigen Gruppendiskussion bei mir das Gefühl, eher drei parallele Einzelinterviews zu führen: Das Gespräch verläuft insgesamt sehr ruhig, und die Teilnehmerinnen sprechen eher nacheinander und mir zugewandt. Sie ziehen sich von der kollektiven Ebene („wir“) immer wieder auf die individuelle Ebene zurück und betonen ihre Position. Die spätere Analyse zeigt, dass der Diskursverlauf diese subjektive Empfindung nicht stützt. Offensichtlich wird jedoch, dass es zwar durchaus geteilte strukturelle Erfahrungen in Bezug auf das Praktikum in der Erzieher*innenausbildung gibt, allerdings kein gemeinsamer Erfahrungsraum bzgl. des kindheitspädagogischen Studiums. Bei Frau Mohn, die erst seit einem Jahr mit der Ausbildung fertig ist, fallen die fehlenden geteilten Erfahrungen zwischen den beiden Kolleginnen und ihr noch öfter ins Gewicht. Durch ihren Versuch, dennoch an deren Erfahrungsraum zu partizipieren – wenn auch nur hypothetisch – kommt es zu mehreren Gesprächsabschnitten, in denen sie an den anderen beiden vorbeiredet.

Verantwortung, Disziplin und das implizite Bedürfnis nach Harmonie

Verantwortung zu übernehmen, aber auch Verantwortung übertragen zu bekommen, stellt für Frau Nelke ein zentrales Element ihres professionellen Selbstverständnisses als Fachkraft und als Praxisanleiterin dar. Diese Verantwortung erlebt sie als Privileg, aber auch als Belastung und Herausforderung.

Bereits in ihrer Ausbildung spielte Verantwortung eine maßgebliche Rolle. Im Rahmen ihres Krankenhauspraktikums in der Ausbildung zur Kinderpflegerin überlegte sie, möglicherweise den beruflichen Schwerpunkt „in [diese] Richtung“ zu verlagern. Dabei scheint für sie besonders wichtig, dass ihr dort Aufgaben übertragen wurden, die für sie mit einer „ganz andere[n] Verantwortung“ einhergingen, als sie es in bisherigen Praktika – vermutlich in der Kita – erlebt hatte. Trotzdem entschied sie sich damals gegen die Kin-

derklinik als Arbeitsort, da sie sich den damit verbundenen und belastenden emotionalen Umständen nicht gewachsen fühlte.

Das Praktikum in einer Familie erinnert sie sehr positiv. Sie hebt im Interview ihre dortige Anleiterin, eine Erzieherin, hervor, weil diese ihr „echt gute Tipps“ gegeben und ihr „echt wirklich viel, viel geholfen“ habe. Auch in diesem Kontext betont Frau Nelke die Besonderheit, dass ihr dort Verantwortung für die Kinder und den Hund übertragen worden sei und grenzt sich von „andere[n]“ Praktikant*innen ab, die mehr Hausarbeit machen mussten. Die besondere Relevanz von Verantwortung zieht sich weiter durch das Interview. In ihrem letzten Jahr der Kinderpflegeausbildung war sie ein Dreivierteljahr zum Praktikum im Kindergarten. Die Anleitung dort erinnert sie als „super“ und das Praktikum als „eigentlich positive Erfahrung [...]“. Bezeichnend ist hier wieder, dass man ihr dort Verantwortung übertragen hat, indem sie mit 25 Kindern alleine in der Gruppe bleiben durfte und so zeigen konnte, dass sie „echt alle im Griff hatte“. Sie hat die nötige Disziplin (als ein weiteres wichtiges Merkmal ihres Professionsverständnisses) auch gegenüber den Jungen, wie sie betont, durchgesetzt und aufrecht erhalten und sich als selbstwirksam erlebt. Ihre Handlungssicherheit erhielt sie in diesem Kontext, in dem sie sich funktionierendes Handeln bei den Fachkräften abschaut (Modelllernen). Obwohl sie das damals alles „toll“ gefunden habe relativiert sie es heute. Sie spricht von „eigentlich“ positiven Erfahrungen und lacht, wenn sie sagt: „Also die sind dann/jetzt im Nachhinein denke ich, ja super, die konnten schon rausgehen Kaffeetrinken.“ In der Retrospektive scheint ihr bewusst zu werden, dass die Fachkräfte sich durch die Übertragung der Verantwortung an sie als Praktikantin Freiräume geschaffen haben. Möglicherweise schwingt zudem ein bisschen das Gefühl des Ausgenutzt-Worden-Seins mit. Für mich als Forscherin stellt sich die Frage, ob die Erzieherinnen durch diese Art der Übertragung von Verantwortung, ob nun bewusst oder unbewusst, nicht auch eine potenzielle Überforderungssituation riskiert haben. Die Übertragung der Verantwortung stellt einerseits ein erwünschtes Professionsmerkmal dar, gleichzeitig aber auch eine Gratwanderung in Richtung Überforderung und Überlastung, insbesondere im Kontext von Ausbildung bzw. Berufseingangsphase.

Bei genauer Betrachtung kann bei Frau Nelke die Übernahme der ersten eigenen Praxisanleitung ebenfalls als Zeichen verstanden werden, Verantwortung zu übernehmen und Disziplin zu zeigen als Reaktion auf eine konkrete Anforderung, die nachdrücklich an sie herangetragen wird. Im Interview mit Frau Nelke wird bereits zu Beginn deutlich, dass in ihrem Erfahrungsraum die Aufgabe einer Praxisanleitung auf alle Fachkräfte früher oder später zukommt. In ihrer eigenen beruflichen Biografie ist es „erst spät gekommen“. Dabei übernimmt sie diese Aufgabe nicht aus Eigeninitiative, sondern aufgrund institutioneller Erfordernisse, die sie unter Zugzwang gebracht haben, wie aus dem nachfolgenden Interviewausschnitt ersichtlich wird.

[...] Dann die, die Kollegin, die mit der ich zusammengearbeitet habe, die war auch viel krank. Und die hatte auch klar Prax/Unterstufe da. Da musste ich die Sachen dann halt übernehmen und war dann auch ein bisschen überfordert, weil (.). Die Sachen zu schreiben, denk ich, ich weiß so gut, wie (unv.) man das machen kann, aber man ist dann sich doch unsicher, weil man sich denkt, ich, ich hab ja keine Erz/ in dem Sinne keine Erzieherausbildung, weil man [das] einfach noch nicht so im Kopf drin hat. [...] (Quelle: Int/Nelke, Z. 37 ff)

Obwohl sie sich so kurz nach ihrem Ausbildungsabschluss noch gar nicht bereit dazu fühlt, und noch nicht in ihrer neuen Position als Erzieherin angekommen ist, lässt sie sich auf die Anleitungsaufgabe ein, fühlt sich dadurch aber auch „ein bisschen überfordert“. Die beiläufige Betreuung von Praktikant*innen als zusätzliche Aufgabe einer Gruppenleitung („nebenbei“) scheint für Frau Nelke selbstverständlich, denn sie bezeichnet es als „natürlich“ und stellt diese Kopplung von Funktionen auch nicht in Frage. Als sie Bedenken bezüglich der Betreuung eines Praktikanten äußert, weil sie sich zum gegebenen Zeitpunkt in der Gruppe in einer besonderen Belastungssituation befindet und die Leitung auf ihre Sorge vor Überforderung hinweist, werden ihre Einwände aufgeweicht und entkräftet, sodass sie sich letztendlich gezwungenermaßen doch der Verantwortung stellt. Ein offener Konflikt wird vermieden.

Nee, also eine bewusste, also das war jetzt keine bewusste, das war einfach, man hat gefragt: „Wer möchte gerne einen Praktikanten haben“ Und da an den anderen [Gruppen] schon Praktikanten waren, und in [Gruppe 2] halt noch nicht. Ich habe gesagt, ich möchte eigentlich noch gar nicht, weil ich muss da erst mal mit [Gruppe 2] mich auseinandersetzen, ist ja auch der [...]bereich, das ist ein Bereich, den hab ich ja noch gar nicht so intensiv erarbeitet und dann auch die Kinder[.], [die] Eltern musst man erst mal gucken und die neue Gruppenkonstellation von de[m] Kollegium musste man ja auch noch mal neu gucken. „Ja, das ist, der macht ja einen ganz guten Eindruck“, wurde dann gesagt.[...] (Quelle: Int/Nelke, Z. 186 ff)

Frau Nelke reagiert in ihrer Laufbahn immer wieder in homologer Form. Sie übernimmt die Gruppe einer schwangeren Kollegin mit neuen, für sie herausfordernden Aufgaben („über I-Kinder diese Anträge zu schreiben“), gefolgt vom nächsten Gruppenwechsel aufgrund einer weiteren Schwangerschaft einer Kollegin. Ein Jahr später wird die Übernahme der Gruppenleitung einer weiteren Gruppe mit einer hohen Anzahl an Kindern mit psychosozialen Problemen notwendig, was sie als „superharte Schule“ für sich erlebt. Auch wenn sie am Ende des Interviews die eher positive Bilanz zieht, „von [der] eigenen Reifung her“ mittlerweile „angekommen [zu sein], in der Praxisgeschichte“, entsteht aufgrund ihrer Wortwahl der Eindruck, dass es sich dabei eher um einen Professionalisierungsprozess handelt, der von Disziplinierung und Selbstdisziplinierung geprägt ist („Die letzten drei Jahre [...] [haben] mir nochmal so ein bisschen den letzten Schliff gegeben“).

Die Analyse des Tagebuches zeigt neben dem relevanten Faktor der Verantwortung ebenfalls die besondere Bedeutung von Disziplin für Frau Nelke.

Aufgrund einer schweren Erkrankung im Zeitraum der Erhebungsphase ist es für die Anleiterin schwierig, ihre Zusagen mir als Forscherin gegenüber einzuhalten. Dennoch verfasst sie das Tagebuch, wenn auch nur in reduzierter Form (vier von acht Situationen). Offensichtlich ist es ihr sehr wichtig, ihre Verlässlichkeit hinsichtlich der übernommenen Verantwortung unter Beweis zu stellen. Sie betont wiederholt, dass sie es ja zugesagt habe. Dieses Durchhalten der Zusage für das Tagebuch kann in meinen Augen durchaus unter dem Aspekt der Selbstdisziplin verstanden werden. Denn aus dem Interview ist bekannt, dass ihr die schriftlichen Anforderungen in ihrer Ausbildung, aber auch ihrer Tätigkeit als Erzieherin („den schriftlichen Kram“) Schwierigkeiten bereitet haben: „Also ich habe das, Praxis hab ich gut hingekriegt, aber ich hab immer Probleme mit dem Schriftlichen gehabt, was Grammatik anbelangt und so ein Kram und so sinngemäß zu schreiben.“ Möglicherweise möchte sie zudem die zwischen uns im Forschungsprozess entstandene Beziehung nicht belasten, denn Harmonie ist für sie im Kontext ihrer Arbeit ein weiter wichtiger Aspekt wie nachfolgend noch ausführlicher gezeigt wird.

Disziplin spielt ebenfalls im Handeln der Praktikant*innen als auch generell in der pädagogischen Arbeit mit den Kindern für Frau Nelke eine wichtige Rolle. Insbesondere in den Tagebuchaufzeichnungen wird deutlich, dass sie von ihrer Praktikantin ein selbständiges und frühzeitiges sowie konsequentes Handeln bei Regelverstößen der Kinder erwartet.

Als der Junge 2;3 nach ca. 20 Min im Sinn kam, mal die anderen Naß zu machen, um zu schauen wie Sie reagieren und vor allem die Praktikantin reagiert.

Sie hat ziemlich schnell ihn zur Seite genommen und im klar gemacht, das das nicht in Ordnung ist.

Ihm war es sichtlich egal, da er weitermachte. Die anderen Kinder wehrten sich nicht. Da war die Konsequenz das er gehen mußte.

Diese Handlung fand ich Richtig, da sie ihn 2 Chancen gegeben hat und es muß ja auch etwas passieren.

Damit er merkt das er die Grenzen überschritten hat. (Quelle: FTB/Nelke, Z. 101 ff)

In den Reflexionen der dokumentierten Situationen im Fokustagebuch legt die Praxisanleiterin großen Wert darauf, dass es der Praktikantin gelingt, durch Disziplin für eine „harmonische“ Situation zu sorgen. Andere Aspekte wie beispielsweise die sprachliche Begleitung der pädagogischen Situation oder die Gestaltung der Angebote als Bildungssituation, etc. spielen eine eher beiläufige Rolle.

[...] Die Praktikantin erkennt ganz gut, wann bei ihr die Stimmung umschlägt. Auch die Konsequenz ihr gegenüber hält sie konstant.

Als Beobachter konnte man nur genießen wie Harmonisch die Kinder untereinander und miteinander umgegangen sind. (Quelle: FTB/Nelke, Z. 161 ff)

Wie eng sich Disziplin und Harmonie für Frau Nelke bedingen, wird im letzten ausgewählten Ausschnitt deutlich. Alle Beteiligten profitieren demnach von der aufrechterhaltenen Disziplin.

[...] Es war schön zuzusehen, daß die Kinder von den letzten Projekttag etwas mitgenommen haben, selbst der Junge 2;3 der die Praktikantin testete.

Sie haben alle Miteinander kommuniziert und zusammen aggiert. Auch das jeder mal für sich in sich gekehrt waren, und es sichtlich genossen.

Auch die Praktikantin war viel gelöster. [...] (Quelle: FTB/Nelke, Z. 96 ff)

Das Praktikum als Bewährungsprobe und berufliche Eignung als optimale Passung

Die zentrale Motivation hinter den eigenen Ausbildungsbemühungen ist die Vorstellung, dass es sich bei den Praktikant*innen um potenzielle zukünftige Kolleg*innen handelt, eine Orientierung, die sich auch in anderen Fällen wiederfindet. Damit wird das Praktikum zur Bewährungsprobe im pädagogischen Alltag und die Praxisanleiter*innen tragen die Verantwortung zu entscheiden, ob die jeweiligen Praktikant*innen den Berufseinstieg (Statuspassage) schaffen, oder „nicht geeignet“ für den Beruf sind. Dabei differenziert Frau Nelke deutlich zwischen „dieser Schulzeit“ und dem „wirkliche[n] Leben“. Im folgenden Interviewausschnitt zeigt sich, dass Ausbildung dabei weniger als Schonraum wahrgenommen wird, sondern als Bewährungsprobe unter Einfluss von Abhängigkeit und besonderem Druck.

Das andere entwickelt sich ja mit der Zeit, also das kann man in DEN einen Jahr kann man das, also in den drei Jahren kann man diese Ausbildung ja nicht mit den Erfahrungen, die man jetzt mit so langer Berufserfahrung hat, kann man ja gar nicht haben. //mhm// Die hat man ja wirklich, das beginnt ja eigentlich, in dem man wirklich anfängt zu arbeiten. Da fängt eigentlich der, der, das wirkliche Leben an. //mhm// Nicht die, diese Schulzeit. Da ist man einfach nur abhängig, von den Lehrern, von der Praxisanleitung. Mach ich das gerecht dem Lehrer? Mach ich das gerecht der @Praxisanleitung@? Und hoffentlich bestehe ich das Ganze. Weil sie dann einfach mit den Gedanken sind. So habe ich das auch empfunden in meiner Ausbildung, eigentlich. (Quelle: Int/Nelke, Z. 472 ff)

Das „echte“ Berufsleben zeichnet sich dadurch aus, dass man „wirklich anfängt zu arbeiten“. Der schulische respektive theoretische Teil der Ausbildung wird dabei als wenig gewinnbringend eingeordnet. Das hat Frau Nelke selbst so erlebt, und so beurteilt sie es auch bei ihren Praktikant*innen.

Die qualitative Beurteilung der Bewährungsprobe Praktikum, respektive die Einschätzung der beruflichen Eignung von Praktikant*innen, basiert auf einer durch persönliche Emotionen und Motive geleiteten Einschätzung der Passung von Praktikant*in und Einrichtung. Es mischt sich eine funktionale Sicht auf das Praktikum mit einer deutlichen, aber doch etwas diffusen Emotionalität. Diese dokumentiert sich beispielsweise in einer großen Strenge

gegenüber dem Praktikanten im folgenden Zitat. Frau Nelke kann und will es nicht riskieren, später schlechtes Personal an ihrer Seite zu haben.

[...] Und mir geht's darum, dass du dein Anerkennungsjaar hinkriegst. Und, aber ich kann das nicht durchgehen lassen. Weil ich muss so denken, wenn du jetzt hier fertig bist, hab ich dich in ein, zwei Jahren als Kollegen da und dann bist du mein Kollege, und es bringt mir dann nichts, dann hab ich aber jemanden, den ich dann mitschleifen muss und ich selber stehe dann auf der Strecke dann. Und das bringt mir nichts.“ Klar hat jeder mal seine Probleme, ne, dann hat man gute Phasen und schlechte Phasen. [...] (Quelle: Int/Nelke, Z. 84 ff)

Wenn der Praktikant das Anerkennungsjaar abgeschlossen hat, muss er fähig sein, selbständig zu arbeiten, damit Frau Nelke ihn als „potenziellen Kollegen“ nicht „mitschleifen“ muss. Sie entscheidet in ihrem eigenen Interesse, aber auch nach ihren höchst individuellen Vorstellungen, ob er diesem Qualitätsanspruch genügt. Persönliche Probleme und Belange der Praktikant*innen spielen dabei eine untergeordnete Rolle. Bei einem weiteren Praktikanten stellt Frau Nelke die Eignung für den Beruf folgendermaßen in Frage: „Und so war er auch ein ganz Lieber. Aber es bringt mir nichts, wenn derjenige lieb ist, wenn der nicht den Alltag bestehen kann.“ An anderer Stelle schließt sie ihre Beurteilung mit folgenden Worten ab: „Ja und da ist nicht viel bei rumgekommen. [...] Das geht nicht. [...] Also den als direkten Kollegen hätte ich auch nicht gewollt.“

Frau Nelke möchte, dass es ihr persönlich „was bringt“, wenn sie Praktikant*innen ausbildet. Ihr Einsatz muss sich in irgendeiner Form auszeichnen, so wie beispielsweise bei der Anerkennungspraktikantin Frau Mohn, die nach ihrer Ausbildung ihre direkte Kollegin in der Gruppe wurde. Frau Nelke bezeichnet sie als „super, klasse“, weil sie bei ihr, ebenso wie bei ihrer letzten Praktikantin, „kaum was zu bemängeln“ gehabt habe. Beide verhielten sich „als wenn die schon jahrelang dabei wären“. Die Anleiterin berichtet von ihrer eigenen Engagiertheit und schildert, wie sie mit Frau Mohn bei dem letzten Besuch der Lehrerin „mitgelitten“ hat, weil sie sich „immer zu viel Sorgen“ gemacht habe, obwohl sie sehr gut war. Der Lehrerin gegenüber erklärte sie bei deren Besuch in der Kita: „Ja, ist auch eine super tolle Kollegin, und ich möchte die auch behalten.“ Die Ausbildung verlief erfolgreich und die Praktikantin hat sich als Kollegin bewährt. Frau Nelke „durfte“ Frau Mohn dann schließlich „behalten“, was sie als „ein sehr schönes Erlebnis“ beschreibt und quasi als Lohn und Gewinn ihrer Leistung als Praxisanleiterin erlebt.

Die Gruppendiskussion verweist auf ein konvergentes Orientierungsmuster im Sinne der Wahrnehmung von Praktikant*innen als potenzielle zukünftige Kolleg*innen. Dabei steht auch hier die Herstellung einer Passung mit der individuellen auszubildenden Kita und ihrem Team im Vordergrund. Die zukünftige Rolle als Teammitglied bildet die qualitative Vergleichsfolie („Weil das erwartet man ja hinterher von jemandem aus dem Kollegenkreis

kommt, oder nicht. Manche tun es, manche nicht, aber es braucht manchmal dann doch schon Zeit.

Bf:

↳mhm

I: mhm

Mf: Das darf man nicht vergessen.

I: mhm (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 504 ff)

Es kristallisiert sich heraus, dass es maßgebliche personenimmanente Faktoren bei Praktikant*innen („persönliche Sachen“) gibt, die zu einer Unvereinbarkeit mit spezifischen Einrichtungskonzepten respektive der pädagogischen Arbeit führen können, und die scheinbar nicht durch Ausbildung überwunden werden können. Frau Bellis ist sich in dem hier zitierten Beispiel der Praktikantin nicht sicher, ob es auch noch andere „persönliche Dinge“ gab, die problematisch waren, doch diese persönlichen Faktoren treten neben der Passung mit dem Konzept in den Hintergrund. Es scheint nur ein „entweder oder“ in Bezug auf die Passung von Praktikant*in und Konzept zu geben. Das finde ich insofern interessant, da ein Konzept an sich ja nicht gegenständlich und starr ist, sondern die abstrakte Darstellung pädagogischer Haltungen und Ziele innerhalb einer Kita, deren Umsetzung in konkrete pädagogische Praxis erfolgen muss, was durch Ausbildung geübt und gelernt werden kann und muss.

Das eigene Handeln als Praxisanleiter*in wird in diesem Kontext bei der Reflexion der fehlenden Passung in keiner Form berücksichtigt. Die Verantwortung für die Herstellung der Passung zwischen Kita und Praktikantin wird ganz in die Zuständigkeit der Praktikant*in gelegt. Dass die Unterstützung dieses Prozesses möglicherweise eine Ausbildungsleistung und somit Aufgabe einer Anleitung sein könnte, wird nicht weiter in Betracht gezogen. Der eigene Einfluss als Praxisanleiter*in auf das Gelingen der Ausbildung erweist sich dadurch für die Anleitungen als begrenzt.

Mit der Vorstellung von Praktikant*innen als „eigentliche Kollegen von Morgen“ ist auch in der Gruppendiskussion eine gewisse Emotionalität verbunden. Diese kommt in dem folgenden Zitat gut zur Geltung, welches aus einer Passage gegen Ende des Gesprächs entnommen ist.

Bf: Was ich auch immer schön finde, also oder (.) positiv finde, wenn/das sind ja eigentlich die Kollegen von Morgen.

I: mhm

Tf: ↳mhm

Bf: Ne. Ich stelle mir also immer, wenn ich eine Praktikantin oder eine Praktikantin habe vor: „So mit der sollst du demnächst zusammenarbeiten.“ Kann mir ja passieren.

I: ja

Bf: So. Und dann denke ich immer: Jou. Also das finde ich schön, wenn ich sagen kann: „Ja (klatscht), mit der würde ich. Also das könnte ich mir vorstellen, mit der also als zukünftige Praktikantin zusammenzuarbeiten.“ Das sind dann die positiven Erlebnisse. Dann gibt es natürlich das auch andersherum, und da hoffe ich mir dann immer, dass es das nicht so oft ist. Dass ich mir denke: „Oh Gott, wenn du mit/ ne als Praktikantin, jetzt später als Kollegin.“ Da versuche ich dann wirklich oder denke ich immer nur: „So jetzt versuch einfach nur so viel wie möglich mit auf den Weg zu geben. Was anderes kannst du jetzt nicht machen, ne.“ Aber schön ist immer, wenn ich denke: „Och ja, das könnte ich mir vorstellen. DIE demnächst vielleicht bei dir in der Gruppe, ja.“

I: mhm

Tf: \hookrightarrow Schön ist ja auch, wenn es dann so ist, ne. Wie die [Lia] zum Beispiel.

Bf: \hookrightarrow Ja

I: \hookrightarrow @(.)@

Tf: Die war ja (jetzt?) im Anerkennungsjahr,

I: ja

Tf: vorher als Vorpraktikantin irgendwann mal.

Bf: \hookrightarrow mhm

I: \hookrightarrow ja

Tf: Das sind doch schöne Sachen.

I: ja

Mf: Das stimmt.

I: mhm

(Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 1155 ff)

Frau Bellis drückt sowohl die Freude aus, wenn Ausbildung in diesem Sinne gelingt, als auch (in weiteren Stellen der Gruppendiskussion) ihre Sorgen, wenn Praktikant*innen für sie nicht als Kolleg*innen vorstellbar sind. Auch letztgenannter Praktikantin versucht sie dennoch „so viel wie möglich mit auf den Weg zu geben“. Das Erleben einer eher begrenzten Einflussmöglichkeit schwingt dabei unterschwellig mit.

Respekt, Sympathie und Ablehnung in der Ausbildungsbeziehung

Für Frau Nelke bildet die zwischenmenschliche Beziehung die „Basis“, die maßgeblich den Anleitungsprozess und das Gelingen der Ausbildung bestimmt. Sowohl in Bezug auf ihre eigene Zeit als Praktikantin als auch bezüglich ihrer Tätigkeit als Praxisanleiterin finden sich hierfür Hinweise an verschiedenen Stellen im Interviewverlauf.

Aussagen wie „[M]an muss sich ja nicht lieben“ und „die Chemie muss aber stimmen“ umreißen eine Spannweite des persönlichen Umgangs mit-

ander. Dieser muss zwar nicht innig sein, doch von einer gewissen Grundsympathie getragen werden, zumindest so weit, dass man sich sozusagen riechen kann. Das Gelingen einer (Anleitungs)Beziehung wird dadurch quasi auf naturgegebene Voraussetzungen reduziert, die sich der Gestaltung und somit auch der persönlichen Verantwortlichkeit weitestgehend entziehen.

Frau Nelke versteht die Ausbildungssituation als einen Prozess gegenseitigen Gebens und Nehmens. Wird dieser Prozess einseitig, und der oder die Auszubildende bringt von sich aus nichts ein, dann „ist bei [ihr] der Ofen auch dann aus“. Ist eine „gesunde Basis“ vorhanden, komme sie „ganz gut klar“. Respekt spielt dabei eine wichtige Rolle. Mangelt es daran, fehlt Frau Nelke etwas Grundlegendes und sie bricht die Betreuung ab. Sie schildert, dass dann ein Wechsel des Praktikanten in eine andere Gruppe erwogen wird, weil dort die Beziehungsebene („Chemie“) möglicherweise eher stimmt. Auch hier spielt die Passung eine wichtige Rolle. Für eine gelingende Ausbildung, aber auch für die Zusammenarbeit der Fachkräfte, leistet das Zusammenspiel auf der Beziehungsebene einen maßgeblichen Beitrag.

Frau Nelke entfaltet die Problematik missglückter Beziehung in Bezug auf den Ausbildungsverlauf anhand des Beispiels eines ehemaligen Praktikanten. Dieser Praktikant, den Frau Nelke relativ zu Beginn ihrer Tätigkeit als Anleiterin quasi unfreiwillig übernommen hat, wird während des gesamten Interviewverlaufs immer wieder als Beispiel herangezogen.

Bereits zu Interviewbeginn geht es darum, dass Frau Nelke ihn als „nicht geeignet“ beurteilen muss. Sein Scheitern trifft bei Frau Nelke auf Unverständnis, denn der Praktikant „hat einen super NETTEN Lehrer gehabt, auch einen KULANTEN Lehrer. Der [Praktikant; Anm. d. Verf.] hat auch super viele CHANCEN von dem bekommen.“ Der Lehrer wird aufgrund seines sympathischen und großzügigen Auftretens als kompetent in der Ausbildungsbeziehung erklärt. Es gibt somit in der Wahrnehmung der Anleiterin gar keinen Grund für das schlechte Abschneiden des Praktikanten; er hätte die Chancen nur nutzen müssen. Die gesamten Überlegungen finden dabei nahezu ausschließlich auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehung statt. Inhaltlich-fachliche Aspekte werden ausgespart. Frau Nelkes Wortwahl in diesem Kontext spricht dafür, dass das Verhalten des Praktikanten sie emotional verletzt, denn sie fühlt sich von ihm „veräppelt“ und „richtig ausgenutzt“. Mit Bedauern stellt sie seinen Ausbildungsabschluss in Frage „es passt nicht“ und sie sieht „ihn [den Praktikanten; Anm. d. Verf.] nicht da“. Frau Nelke betont, dass er zu ihren „schlechtesten Erfahrungen“ gehöre.

Und dann sagt er, dass ich eigentlich ziemlich zu ihm gemein gewesen wäre, und solche Sachen, und dass ich, ihm gar keine Chance gegeben habe. Und dann ab ich den Kaffee auf gehabt. Und dann (unv.). „Ne, nicht so mein Freund.“ //mhm// Das geht nicht. Sag ich: „Du hast Chancen genug gehabt, von deinem Lehrer, von uns. Du hast, bist von [Gruppe 2] nach [Gruppe 1] mit rübergewechselt, damit du nicht eine neue Gruppen...äh Praxisanleitung hast. Also CHANCEN hast du genug gehabt, es liegt nicht an meiner Person, dass du das nicht hier geschafft hast.“ //mhm// Und da konnte ich mich gut abgrenzen auch, wo ich

dann gemerkt habe, dass er dann auch versucht hat, MIR das überzustülpen. Und ich hab auch Gespräche mit dem Lehrer auch SO gehabt, ohne dass er das wusste. Ich hab dann auch Dinge so erklärt, wie wir das dann so erlebt haben, und wie er sich dann mir persönlich auch gegeben hat, auch Äußerungen bei Kolleginnen auch losgelassen hat über meine Person. Das fand ich dann nicht o.k. //mhmm// Und dann hab ich ihm das auch so erzählt. Und dann hat er gesagt: „Nein, das geht nicht, und wir sehen das aber in der Schule genauso.“ Und auch von den Lehrern, die er auch hatte, nicht nur vom Praxisanleiter, Lehreranleiter, da waren ähnliche Beobachtungen auch. Und dann lagen wir eigentlich gar nicht verkehrt. (Quelle: Int/Nelke, Z. 383 ff)

Die Auseinandersetzung mit diesem Praktikanten trifft Frau Nelke persönlich, und es fällt auf, dass die Begründungslogik für die verfahrenere Ausbildungssituation auch hier auf der Beziehungsebene liegt. Es werden weder Aussagen zur konkreten Gestaltung der Anleitung getroffen, noch werden fachliche Aspekte angeführt. Die Beziehungsebene steht im Mittelpunkt. Es geht um nicht genutzte „Chancen“ und „gemeines Verhalten“ der Anleiterin sowie implizit um die Zurückweisung von Verantwortung oder Schuld bezüglich des nicht erreichten Ausbildungsziels.

In Frau Nelkes eigener Zeit als Praktikantin ist die gelingende Beziehung ebenfalls ein relevanter Faktor gelingender Ausbildung. Ursächlich für ihre schulischen Probleme in mehreren Fächern sei die „Chemie“ gewesen, die „bei den ganzen Lehrern nicht, nicht gepasst“ habe. Das Bestehen im fachschulischen Kontext hängt demnach vorrangig von der gelingenden Beziehung zu den Lehrer*innen ab, und nicht von Faktoren wie Fachwissen, Motivation oder Kompetenz. Als „Mauerblümchen“ konnte sie sich im Klassenverband nicht behaupten, und vom Lehrer wurde sie als psychologisch hilfebedürftig eingestuft. Diese Metapher der Schutzbedürftigkeit und Unscheinbarkeit unterstreichen den Entwurf eines Selbstbildes vom „Opfer äußerer Umstände“. Während eines Besuches des Lehrers in der Kita habe dieser sie „kirre gemacht“. Erst ein Lehrerwechsel brachte Verbesserung: „Und dann hab ich einen anderen Lehrer gekriegt, und dann ging es eigentlich bergauf. [...] Das lag nur an dem Lehrer. [...] Einfach die Chemie hat einfach nicht gestimmt, gepasst.“

Während Frau Nelke den Einfluss von Sympathie und Ablehnung auf die Anleitungsbeziehung quasi nicht in Frage stellt, sondern die daraus resultierenden Konsequenzen in die Verantwortung des Praktikanten überführt, zeichnet sich in der Gruppendiskussion ein differenzierterer und reflektierter Umgang damit ab. Die Gruppe erkennt den Einfluss persönlicher Sympathie und Antipathie als wichtigen Einflussfaktor für das Ausbildungsverhältnis und zieht Konsequenzen für die eigene Anleitungspraxis, wie sich in der folgenden Passage dokumentiert.

I:(6) Was ist besonders wichtig, als Praxisanleitung? Also so in dem Verhältnis zu dem Praktikanten. Was erleben Sie da als besonders wichtig?

Bf: (6) (atmet hörbar, pustet Luft aus „pbb“, gebremst durch die Lippen)

Tf: Also ich, für mich (räuspert sich). Ich würde sagen, ich gehe da erst einmal relativ wertfrei an die ganze Sache dran und, ja, warte auch erst mal eine ganze Zeit ab und beobachte das auch. Klar hat man mal gute und mal schlechte Praktikanten. (3) Wo man dann vielleicht auch persönlich so ein bisschen, ja (3) so eine Abneigung irgendwie zu der Person entwickelt. Wo man vielleicht, ja, schon anders reagiert als bei jemandem, der einem etwas näher liegt, ne.

I: ↳mhm

Tf: Aber (räuspert sich) man versucht ja, wenn, schon noch irgendwie zumindest die Aufgaben mit denen zu besprechen

I: ↳mhm

Tf: (4) Ja. Da @muss man halt@ irgendwie Professionalität waren, ne.

Bf: Ja, das denk ich auch. Also man kann ja gar nicht/man würde ja lügen, wenn man sagen/man sagen würde, es sind einem alle gleich sympathisch.

I: mhm

Bf: Ne, da gibt es natürlich, also Praktikanten oder Praktikantinnen, die sind einem sympathischer, die anderen nicht so. Wichtig ist dabei für uns dann, oder für mich zu gucken, fair zu bleiben, ne. Zu gucken, was sind die Aufgaben, mit den Kollegen in der Gruppe auch noch mal zu sprechen. Ich habe ja auch noch Kollegen oder Kolleginnen in der Gruppe, die vielleicht gewisse Sachen auch anders sehen. Auch anders aufnehmen. Und mir dann, vielleicht signalisieren die halt, das war gar nicht so, das war so/ oder ich hab das so und so gesehen. Das ist immer finde ich ganz ganz wichtig. BESONDERS @natürlich@, wenn einem jemand NICHT so liegt, ne.

I: ↳mhm.

Ja, das verstehe ich. Ja.

Bf: Dann denke ich, frage ich da öfter nach

Tf: mhm.

Bf: ↳als bei Praktikanten mit denen ich sowieso gut klar komme. Da versuche ich also wirklich auch immer relativ neutral zu bleiben. Ob man es immer schafft, weiß ich nicht. Also, da sind wir auch nur Menschen.

I: Ja, klar.

Bf: Und wenn es GAR NICHT geht, ist es dann auch schon mal so, dass ich sage, jemand anderes übernimmt den oder die Praktikantin. Also ist, glaube ich, erst ein einziges Mal bei mir vorgekommen in den dreißig, FAST dreißig Jahren, aber das kann dann auch schon mal passieren.

I: mhm

Bf: Wenn man dann merkt, man hat überhaupt kein (2) Blick mehr, also der FÜR den Praktikanten spricht. Dann sollte man vielleicht besser sagen, das macht jetzt jemand anderes.

I: mhm

Tf: Aber das ist ja auch die Professionalität, ne.

Bf: └Ja

I: └mhm

Mf: └Ja

Tf: └zu merken, man ist da einfach nicht
mehr objektiv genug.

I: mhm

(Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 224 ff)

Frau Tulpe wirft in dieser Passage die Frage nach Sympathien gegenüber Praktikant*innen auf. In der Anleitungspraxis finden demnach Differenzierungen zwischen Praktikant*innen aufgrund von Sympathie bzw. Abneigung statt. Die Brisanz dieser Tatsache wird hier wahrgenommen und unter dem Aspekt der Professionalität verhandelt.

Zunächst wird versucht, diese Differenzierung als Normalität darzustellen, indem darauf verwiesen wird, dass man ja lügen müsste, um zu behaupten, alle Praktikant*innen wären einem gleich sympathisch. Gleichzeitig wird in Bezug auf den Umgang mit dieser Tatsache eine Art Generalabsolution formuliert, indem auf die generelle Fehlerhaftigkeit menschlichen Verhaltens verwiesen wird („sind wir auch nur Menschen“). Das Wahren der Professionalität wird in diesem Kontext als Ideal formuliert. Dazu gehört, dass bei unsympathischen Praktikant*innen zumindest der Mindeststandard, die Besprechung der schulischen Aufgaben, eingehalten wird. Auch gilt es, „fair“ und „neutral“ zu bleiben, was über einen Abgleich des eigenen Verhaltens mit der Perspektive der anderen Gruppenkolleg*innen geschieht. Ein weiterer Aspekt des Professionalitätsverständnisses ist es, sich selbst zu beobachten und die Grenzen des eigenen professionellen Handelns zu erkennen. Demgegenüber steht eine mangelnde Objektivität in Bezug auf die Praktikant*innen, bei der es nicht gelingt eine professionelle Haltung zu wahren und die es zu vermeiden gilt. Für diesen Fall der mangelnden Objektivität ist es angezeigt, die Praxisanleitung zu delegieren, was allerdings die Ausnahme darstellt („[...] glaube ich, erst ein einziges Mal bei mir vorgekommen in den dreißig, FAST dreißig Jahren“).

Die Betonung der Professionalität bei der Gestaltung der Beziehung zwischen Anleitung und Praktikant*in zeigt sich in weiteren Textstellen als bedeutsam. Thematisiert wird sie die die Gesprächsteilnehmer*innen beispielsweise auch bezüglich der Schwierigkeit, Kritik „relativ normal und ja auch erst mal ohne so eine Bewertung das zu äußern, was man eigentlich sagen möchte“. Der eigene Anspruch fordere einen selbstdisziplinierten Umgang mit Praktikant*innen, der sich nicht von persönlichen Emotionen leiten lassen dürfe. Die Kommunikation müsse dabei so gestaltet werden, dass fachliche Kritik angebracht würde, ohne dass danach das Vertrauensverhältnis

gestört sei um „dann auch noch (.) neutral für diese Person irgendwie ansprechbar zu sein“. Denn Menschen „nehmen das sehr persönlich und nicht auf so einer beruflichen Ebene. Wenn man mal (.) mit ein bisschen Kritik um die Ecke kommt.“

Ebenfalls problematisch wird erlebt, wenn Praktikant*innen mitgeteilt werden muss, dass sie für den Beruf nicht geeignet sind. Diese Situation empfinden die Fachkräfte als zutiefst unangenehm („das möchte KEINER von uns gerne machen“). Mit Praktikant*innen, die „gut“ sind, sei das einfacher. „[E]s ist immer besser oder immer gut, wenn ein Praktikant oder eine Praktikantin gut sind. [...] Damit kann man immer gut umgehen, das ist, das liegt [...] allen am Besten“. Im Gegenteil zu Frau Nelke, die die Verantwortung für das Gelingen der Ausbildungsbeziehung zurückweist, suchen die Teammitglieder in der Gruppendiskussion nach adäquaten Lösungen. Sie sind sich der Bedeutung von emotionalen Einflüssen wie Sympathie und Vertrauen auf die Ausbildungsbeziehung bewusst und sehen es als Teil ihrer Professionalität, dieser Herausforderung angemessen zu begegnen.

Beruflicher Kompetenzerwerb als eine Mischung aus Modelllernen, Reifung und Transformation

Der Erwerb beruflicher Handlungskompetenz dokumentiert sich im Interview mit Frau Nelke in erster Linie als ein Lernen am Modell. Sie selbst hat in ihrer Ausbildung „gesehen, wie die anderen das gemacht haben“, und geht davon aus, dass Praktikant*innen in ihr als Anleiterin ebenfalls ein Lernmodell sehen. Sie kann ihnen das Handeln als Fachkraft „vorleben“, und die Praktikant*innen haben die Möglichkeit, aber auch die Aufgabe, sich das, was sie an praktischem Wissen benötigen, aktiv und selbständig „daraus-[zu]ziehen“. Die Verantwortung der Anleitung liegt somit darin, das Vorbild zu liefern, die der Praktikant*innen, das Gesehene für sich zu transformieren.

(9) Erst mal gebe ich ja viel MIT durch meine, meine Person. //mhm/ Also wie ich das selber vorlebe, wie ich das handhabe, mit, mit Kollegen, mit den Kindern, mit den Eltern. Daraus ziehen sie sich ja schon jede Menge. (3) Man gibt ja, die Stärken, die man selber hat. gibt man ja eigentlich vermehrt mehr weiter, denke ich, //mhm// als wo man halt nicht so gut drin ist. Sag ich mal, sind zum Beispiel [...] musikalische Fähigkeiten. Das ist so, (.) (räuspert) ich halte mich in dem mittleren Level, es GEHT, aber ich könnte jetzt nicht sagen, ich nehm jetzt mal ein Instrument und spiel ein Instrument. Find ich schön, wenn jemand das kann. //mhm// Das ist aber mein Bereich nicht so. Ich bin eher so der, der, der praktische, der handfeste Typ und könnte da eher mehr Tipps geben, wie man was machen könnte. Und dann hätte man, da hätte derjenige auch mehr Unterstützung und so, ergänzen wir uns eigentlich im Team. Der eine kann das besser, der andere kann das besser. Denn alles kann man auch nicht eigentlich bedienen, im Endeffekt. Ja und eigentlich die eigenen Werte, die man eigentlich selber schätzt, ne, die gibt man eigentlich weiter. //mhm// Also, find ich jetzt. Und, man muss gucken, welche Persönlichkeit und Werte derjenige selber auch hat und dann kann man die dann auch noch einmal ein bisschen fördern und prägen. (Quelle: Int/Nelke, Z. 450 ff)

Frau Nelke ist sich bewusst, dass sie nicht alle Bereiche des Berufes als Vorbild „bedienen“ kann, sondern zunächst einmal die eigenen „Werte“ und „Stärken“ weitergibt. Daher nimmt das Team der Einrichtung eine wichtige ergänzende Rolle ein, um Praktikant*innen möglichst vielfältige Vorbilder zu ermöglichen. Auch in Bezug auf das Team liegt die Verantwortlichkeit für den Prozess bei den Praktikant*innen. Sie sollen „durch die Gruppen gehen, sollen Fragen auch, viele Fragen stellen.“ Und das Team ist „dann für jede Frage[.] dann auch DA.“ Es geht demnach nicht darum aktive Lernimpulse zu setzen, sondern in erster Linie auf Gesprächsbedarfe zu reagieren.

In ihrem eigenen Handeln als Anleiterin orientiert Frau Nelke sich ebenfalls an Vorbildern wie beispielsweise den betreuenden Lehrkräften. So betont sie beispielsweise, dass sie sich beim Lehrkraftbesuch „genauso Notizen [mache], wie der Lehrer auch“. Professionalität ist somit dadurch gekennzeichnet, dass man in spezifischen Situationen erfolgreiches Handeln zeigt, das dem Handeln anderer Professioneller entnommen wird.

Modelllernen allein scheint für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz jedoch nicht zu reichen. So gibt es Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Fachkraft, die Praktikant*innen zumindest „ansatzweise“ bereits mitbringen müssen und die im Verlauf des Praktikums gestärkt und gefördert werden, wobei offenbleibt, wo und wie diese Basiskompetenzen gelegt werden.

Und, man muss gucken, welche Persönlichkeit und Werte derjenige selber auch hat und dann kann man die dann auch noch einmal ein bisschen fördern und prägen. [...] Also ich find schon wichtig Selbständigkeit, eigenständiges Arbeiten ist wichtig. Selber sehen, wo kann ich helfen. Sich selber auch rausziehen können, nicht überflüssig zu sein, solche Sachen. Die müsste derjenige schon selber, schon ein bisschen mit sich bringen. //mhm// Auch, wenn es nur ansatzweise ist, das kann man ja alles im Laufe der Zeit noch einmal ein bisschen stärken, fördern, Sicherheit geben. //mhm// Das andere entwickelt sich ja mit der Zeit, also das kann man in DEN einen Jahr kann man das, also in den drei Jahren kann man diese Ausbildung ja nicht mit den Erfahrungen, die man jetzt mit so langer Berufserfahrung hat, kann man ja gar nicht haben. (Quelle: Int/Nelke, Z. 462 ff)

An dem vorangegangenen Interviewausschnitt zeigt sich bemerkenswert, welche Einflussmöglichkeiten Frau Nelke sich selbst als Anleiterin einräumt. Diese sind demnach eher begrenzt. So reduziert sie ihre Ausbildungspraxis auf „ein bisschen stärken, fördern, Sicherheit geben“. Alles andere an Handlungskompetenz entwickle sich bei Fachkräften „mit der Zeit“ also quasi als eine Art Reifungs- und Transformationsprozess auf Basis der gesammelten beruflichen Erfahrung im Sinne beruflicher Handlungsalternativen anhand verschiedener Vorbilder. Wie genau sich dieser Prozess vollzieht bleibt hier offen.

Zusammenarbeit mit Lehrkräften – Zwischen (Nicht)Anerkennung professioneller Kompetenzen und Inszenierung von Hierarchien

Sowohl im Interview mit Frau Nelke als auch in der Gruppendiskussion mit den Teammitgliedern zeichnen sich latente Spannungen und Konflikte in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften ab. Bei Frau Nelke liegt dabei der Fokus auf dem Ringen um Anerkennung in der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften. Die Interaktion der Anleiterin mit der Lehrkraft im nachfolgenden Interviewausschnitt wirkt nicht wie die Begegnung zweier Professioneller auf Augenhöhe, sondern Frau Nelke erinnert in ihren Beschreibungen wie eine Praktikantin in einer Prüfungssituation. Konkret nach der Zusammenarbeit gefragt, reagiert sie wie folgt.

Also, das ist eigentlich sehr positiv. Jetzt hier von Berufs-[Merkur]schule, den Lehrer, den der junge Mann hatte, der war super. //mhm// War auch sehr interessiert an unserer offenen Arbeit, und hat auch viele Sachen hinterfragt. Also ich konnte auch viele Sachen, auch sofort benennen. Und am Anfang hab ich gedacht: „Oh Gott, ob ich das alles beantworten kann?“ und @(.).@: „Hoffentlich fragt er nicht Dinge, die ich nicht beantworten kann.“ Und dann ist man erst einmal ein bisschen unsicher. Wenn das ist so am Anfang immer so, wenn jemand so sehr FORSCH ist und so, dann bin ich immer sofort, dann denk ich: „Oh Gott, kann ich das denn jetzt, so?“ Dann fall ich ins alte Muster zurück, aber wenn ich dann weiß, wo der Faden hängt, dann @kann ich erzählen@. Und die aus [der Nachbarstadt], das war halt eine alte Deutschlehrerin, die ich hatte, die die [Frau Mohn] hatte, aber die hatte sie als Praxisanleitung, und das war einfach schön, wo ich dann dachte: „Oh Gott, (flüstert unv.) wie hat die, meine Deutschlehrerin hast du?“ //@(.).@// Bei der hab ich, hab ich gekämpft, dass ich da eine Vier kriege in Deutsch und weil die sehr, sehr hartnäckig war @(.).@. Und aber als Praxisanleitung war die super. //mhm// Sagt sie: „Sie haben sich echt schon schwer getan mit dem Deutschen.“ @Das war die erste Ansprache @, wo sie dann hierhin gekommen ist. Sag ich: „Ja, aber danke.“ Meine Lehrer, haben sie ja doch Erbarmen mit mir gehabt @(.).@. Ja. Ja, ist ganz gut also. (Quelle: Int/Nelke, Z. 667 ff)

Für Frau Nelke steht hier im Vordergrund, sich den Lehrer*innen gegenüber zu behaupten und als kompetente Praxisanleiterin gesehen und anerkannt zu werden. Gelingt ihr dies, ist das für sie ein Zeichen guter Zusammenarbeit.

Ihre eigene Kompetenz und Professionalität definiert Frau Nelke im nächsten Interviewausschnitt darüber, dass sie das Richtige sagt und sich dem Lehrer gegenüber durchsetzt, und zwar hier insbesondere beim Thema „offene Arbeit“, welches erfordert, dass „man halt nochmal ein bisschen anders gucken [muss]“. Dieses Thema betrifft die praktische Arbeit, die Praxis, und somit sozusagen ihren Bereich, in dem sie sich sicher und kompetent fühlt, und den sie hier absteckt.

Ja, also ich bin auch bei dem Angebot dabei, ich mach genauso Notizen, wie der Lehrer auch. //mhm// Ich sitz nicht direkt, direkt am Angebot, ich setz mich dann halt da weiter zurück. Um einfach der, der Person, dem Praktikanten auch die Sicherheit zu geben, //mhm// dass da jemand da ist, der dich da auch tatkräftig unterstützt, wens dann im Gespräch soweit kommen sollte. Und die Lehrer haben das meisten so gehand gehabt, entweder arbeiten die mit KÄRTCHEN mittlerweile, //mhm// wo die Schüler sich dann äußern

sollen: „Wie haben Sie sich gefühlt?“, „Was konnten, hätten Sie besser machen können?“, „Wie schätzen Sie sich selber ein?“ Und dann ist es meistens so, die verkaufen sich meistens unterm Wert. //mhm// Ist da halt der Drang, den wir auch so haben. Und dann, bevor der Lehrer seine Sachen sagt, dann fragt er erst einmal auch, hat er mich auch oft, ganz oft gefragt, wie ich das so sehe, in einigen Punkten. Dann hab ich dann auch viele Punkte benannt, und sagt er: „Ja, genau die wollte ich dann auch ansprechen“ und „Sehe ich dann genau so.“ Und hab auch oft das Ruder ein bisschen rumgerissen, wo ich dann sage, gesagt hab, wo der das auch ankreiden wollte, weil das dann nicht situationsorientiert war. Sag ich: „Durch die offene Arbeit muss man halt nochmal ein bisschen anders gucken.“ Und (2) und dann, dann entstehen solche Sachen halt auch. Ja, also dann musst ich dann auch nochmal mit ihm auseinandersetzen. Und dann ist das dann eigentlich dann auch ganz gut gewesen, von der Reflexion her, für die Schüler auch. Dann wurden die auch wieder lockerer, und so die ersten. Bei denen ist aber meistens einfach die ersten Gespräche, //mhm// die dann hier so stattfinden. //mhm// Bei dem zweiten, dritten geht das dann schon. Und wenn es dann halt zur End/ letzten Mal Kommen ist, dann haben sie dann noch mal so Herzbibbern,ne. (Quelle: Int/Nelke, Z. 688 ff)

Gegenseitige Anerkennung spielt jedoch nicht nur zwischen der Praxisanleiterin und den Lehrkräften eine Rolle, sondern in der gesamten Ausbildungstriade. Das lässt sich anhand eines besonders prägnanten Beispiels aus Frau Nelkes Fokustagebuch veranschaulichen, in welchem durch diese Anerkennungsprozesse hierarchische Strukturen hergestellt und gefestigt werden. In der beschriebenen Situation führt die Praktikantin im Rahmen des Besuches ihrer Lehrerin ein Angebot zu Wassereperimenten mit einer Kleingruppe Kindern durch. Eines der Kinder nimmt dabei anderen Kindern Gegenstände weg und beschüttet die Kinder mit Wasser.

Ein Kind 2;3 hat die Praktikantin getestet, er beobachtete Sie, wie sie zwischendurch mal zu mir schaute und er sah auch zu mir, als ich nix darauf sagte: Reagierte er mit Reaktion nicht zuhören, anderen Kindern das Wasser im Gesicht zu schütten, den Gegenstand aus den Händen des anderen Kindes nehmen. u.sw.

Die Praktikantin schaute es sich lange an, bis sie ihm anhielt, es sein zu lassen und erklärte ihm warum.

Aber es hielt immer nur für einen kurzen Moment.

Dieser Junge hätte das Angebot, da die Lehrerin da war zum Negativen umkippen können. Die Praktikantin hat es auf ihren Weg gut in eine andere Richtung gelenkt.

Zum Schluß haben sie gemeinsam das Wasser im Waschbecken transportiert, weggeschüttet.

Punkt 2

Das Reflexionsgespräch mit der Praktikantin und der Lehrerin und Mir haben wir über das Angebot uns Ausgetauscht (positiv, negativ, woran man noch arbeiten kann, Lösungen).

Zum einen möchte ich verdeutlichen, das unsere Praktikantin im Alltag kompetenter und offener den Team geworden ist. Sie macht sich sehr viele Gedanken, ob sie in bestimmten Situation Richtig gehandelt hat. (Selbstreflexion, hinterfragt sich oft), finde ich positiv.

Wo sie schauen muß, mehr auch aussprechen was sie für positive Kompetenzen hat. Sie Kann sofort benennen, was sich nicht so gut kann. Daran sollte sie noch arbeiten.

Für mich war die Situation mit dem Jungen 2,3 schwer auszuhalten, weil ich ja nur den Part als Stillerbeobachter hatte und er es ziemlich schnell raus hatte, provozierte er mit seinen Handlungen die Praktikantin. Ihm irritierte es auch anfangs, dass ich nichts zu seinen Handlungen gesagt habe.

Er wurde immer übermütiger und hatte sichtlich Freude dabei.

Die Praktikantin brauchte Sicherheit und blickte Aufgrundsessen öfters zu mir Rüber, wegen dieser Situation.

Sie viel schneller ihm klar machen müssen, dass es so nicht geht.

Als Stiller Beobachter darf man ja nicht eingreifen, aber ich hätte ihr gerne in dieser Situation geholfen, da das Kind es wirklich noch provoziert hat. (Quelle: FTB/Nelke, Z. 29 ff)

Die Besuchssituation durch die Lehrerin steht im Kontrast zum üblichen Alltag in der Kita. Die Lehrerin tritt von außen in bestehende pädagogische Hierarchie von Praxisanleitung, Praktikantin und Kind(ern) ein. Dabei verfügt sie, zunächst einmal rein rechtlich, über Beurteilungs- und Selektionslegitimation in Bezug auf die Praktikantin und positioniert sich damit auch über der Praxisanleiterin. Die Situation, in der sich die Beteiligten bewegen, wird als fragil dargestellt, denn die positive Beurteilung der Praktikantin durch die Lehrerin scheint in dieser Situation maßgeblich vom Verhalten der Kinder abzuhängen: „Dieser Junge hätte das Angebot, da die Lehrerin da war zum Negativen umkippen können.“ Die Praktikantin ist somit darauf angewiesen, dass die Kinder sie in der Position einer Quasi-Fachkraft anerkennen, um die Disziplin in der Situation aufrechterhalten zu können.

Frau Nelke sieht sich während der Anwesenheit der Lehrerin in die Position einer stillen Beobachterin versetzt, ein Prozess, der sich hier quasi selbstverständlich und implizit vollzieht. Während sie im Berufsalltag die Praktikantin in der Situation mit dem Jungen aktiv unterstützt hätte, zieht sie sich hier auf die Anleitungspraktik des Blickkontaktes zurück. Frau Nelke erlebt sich selbst in dieser Situation als gefangen in ihren eigenen und den äußeren Ansprüchen. Obwohl es für sie schwer auszuhalten ist, dass sie hier eine reine Beobachterrolle einnimmt („Stillerbeobachter“ [sic]), erkennt sie diese Zuweisung jedoch an und gibt ihrem inneren Impuls, die Praktikantin aktiv zu unterstützen, nicht nach. Auf diese Weise konsolidiert sie die gesetzlich legitimierte Position der Lehrerin auch auf der konkreten Handlungsebene in dieser Situation.

In der Gruppendiskussion werden insbesondere die unterschiedlichen Erwartungen und Ansprüche der verschiedenen Lehrkräfte respektive der Fachschulen thematisiert und verhandelt. In der nachfolgenden Passage dokumentiert sich, dass das Team grundsätzlich bereit ist, die schulischen Aufgaben und Anforderungen im Praktikum zu unterstützen. Es bestehen Routinen,

diese Aufgaben mit den Praktikant*innen quasi abzuarbeiten und das Praktikum auf Basis dieser Anforderungen zu strukturieren.

Mf: Also, man macht erst einmal so ein Termin, sag ich mal, so zur Vorbereitung und setzt sich eine Stunde zusammen, guckt sich zusammen erst einmal die Aufgaben an. Was muss gemacht werden? In welchem Zeitraum muss das alles geschehen? Die haben ja ma/also Praktikanten haben ja meistens so einen Abgabetermin. Und dann guckt man, wie man damit weiter umgeht.

I: mhm.

Mf: (3) Dann

Tf: Also für so einen Praktikanten in der Ausbildung, wie du schon gesagt hast, sind ja immer die gleichen, ja, Fragestellungen und Anforderungen. Da hat man halt einfach auch, ne, Konzept und Sozialraum und so weiter. Das hat man einfach da, das müssen die Praktikanten ja nicht neu erfinden. Das legt man, oder das stellt man denen zur Verfügung

I: mhm

Tf: Und (.) guckt dann da mit durch. Und dann gibt es halt, je nachdem wie lange die Praktikanten hier sind, gibt es halt die ein oder andere Stunde, wo man sich, hauptsächlich nachmittags, weil das da vielleicht ein bisschen ruhiger ist, mal zusammensetzt und die Sachen bespricht. (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 197 ff)

Grenzen werden dabei jedoch durch die Höhe des Anspruchs und den Umfang der Aufgaben gesetzt. So bewertet das Team in der konkreten Situation „was [die Mitarbeiter*innen] erfüllen können“.

Bf: Dann habe ich immer meistens/also ich frage die Praktikanten auch vorher immer, wie das mit dem/wie die Lehrer oder Lehrerinnen so sind. Wie die, ich sag jetzt mal jetzt mal so in meinem Sargon, wie die ticken. Weil das ist auch immer SEHR unterschiedlich. Von welcher Schule kommt ihr? Welche Lehrer betreuen? Da sind die Ansprüche, die da gestellt werden auch sehr unterschiedlich.

I: └mhm.

Mf: (Is ??)

Tf: Ja.

Bf: Ist leider so.

Tf: Ja.

I: Das erleben Sie so?

Bf: mhm.

Tf: └Ja.

I: Okay, ja. (4). Wie gehen Sie dann damit um?

Bf: Ja, wir gucken, was wir erfüllen können. Es war dann auch letztens eine Praktikantin hier, wo ich dann schon sagte: „Uoah, das ist schon sehr, sehr, sehr viel“. Also sehr hoch auch der Anspruch. Dass wir das auch in der unserem Alltag gar nicht alles meistern kön-

nen. Das hatten wir aber im ersten Gespräch MIT der Lehrerin hatte ich das dann angesprochen. Und die Lehrerin hat das dann ein bisschen reduziert.

I: mhm

Bf: ^LUnd sagte: „Nein, das war vielleicht auch ein bisschen falsch verstanden, braucht gar nicht so. Reicht SO viel“. Das haben wir dann versucht mit der Lehrerin zu klären, das ging dann auch. Nichtsdestotrotz merkt man trotzdem DA Unterschiede.

I: ^Lmhm

Bf: ^LVon der Qualifikation/ also vom vom Anspruch her. //Mhm//. Also da sind auch das, wenn man aus/wenn die zum Beispiel ein Angebot planen, sind die einen, eine Lehrerin verlangt nur kurze Stichpunkte,

I: mhm

Bf: die andere verlangt eine Ausarbeitung von zehn bis fünfzehn Seiten. Also das (.) tut mir dann auch manchmal @für die Praktikanten leid@. Also das es so unterschiedlich ist.

I: ^Lmhm ^Lmhm (.)
ja.

Mf: Oft sind auch Lehrer im Spiel, die eigentlich gar keine Erfahrung damit haben, Praxiserfahrung. Oder die gar nichts mit dem/ mit Pädagogik zu tun haben. Ich hatte auch schon mal einen Betreuungslehrer, der war Bio- und Reli@tions@lehrer und sollte mich anleiten. Und das war auch schwierig. Weil er GAR nichts von dem Beruf wusste. Und dann war das auch alles nicht so fair. Er hat dann immer so die Note gegeben, so eine Durchschnittsnote von drei, und man hat sich so viel Mühe gegeben, da war man schon so ein bisschen enttäuscht davon. Also man muss auch ein bisschen auch auf die Lehrer auch gucken.

I: mhm

Mf: (.) Ich seh das immer aus der Prax/ aus der Praktikantinnensicht immer noch @(.)@.

I: ^LJa klar. Sicher.
Sie sind ja auch noch nah dran. @(.)@.

Mf: ^LJa@(.)@.

Tf: Ich glaube, das liegt auch ganz viel daran, wie (3) alteingesessen oder jung das Lehrerkollegium wieder da ist, und wie innovativ die auch arbeiten wollen, ne.

Bf: ^Lmhm

Tf: ^LAlso, man weiß ja, wenn eine gewisse Schule zu uns kommt, da hat man die Aufgaben, die kennen wir mittlerweile aus dem ff, was die so für Ansprüche haben.

I: mhm

Tf: Und dann, ne, wie [Name], da hast du so Aufgaben, da denkst du: „Huuch“.

Bf: Ja.

I:Mhm (4) Ja, aber das beeinflusst Ihre Arbeit hier, also Ihre Praxisanleitung ganz unmittelbar, was von da kommt, oder nicht?

Bf: Natürlich beeinflusst es das, ja. Ich sag, bei dem einen mehr und bei dem anderen ein bisschen weniger. (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 297 ff)

In diesem Kontext bedauert das Team die unterschiedlichen Maßstäbe der Lehrkräfte („Ist leider so.“), nicht nur, weil sie manche derer Erwartungen „in [ihrem] Alltag gar nicht meistern können“, sondern auch, weil Praktikant*innen dadurch äußerst unterschiedlichen Anforderungen ausgesetzt sind. Die Praxisanleitungen agieren hier in einem Spannungsfeld zwischen dem, was sie selbst als angemessen beurteilen, und dem, was die Schule verlangt. Man versucht zwar, sich für die Praktikant*innen ggf. einzusetzen, doch wirken diese Ansätze auf mich eher zaghaft und von begrenzter Reichweite. Dabei gibt es im Team durchaus Vorstellungen, was zielführend für die Kooperation wäre. So verdeutlicht Frau Bellis an anderer Stelle in der Diskussion, dass es ihre Arbeit erleichtert, wenn Praktikant*innen klar formulierte Aufgaben erhalten, und diese „im Vorfeld“ bereits besprochen wurden. Doch dies scheint eher seltener der Fall zu sein, denn nur „[m]anchmal ist es ja auch ziemlich klar. [...] aber es gibt leider auch Aufgaben, die sind NICHT so klar.“ Und Frau Mohn ergänzt aus der (ehemaligen) Praktikantinnenperspektive: „Viel zu oft würde ich sogar sagen. [...] Und dann muss man in die Einrichtung und erwartet eigentlich Hilfe von den Praxisanleiterinnen, aber die wissen selber nicht, was jetzt gemacht werden muss.“ Frau Tulpe beurteilt vor diesem Hintergrund, „die Qualität von so Praxisanleitertreffen, an der Schule, [als] sehr wichtig.“ Sie hat in ihrer Ausbildung gute Erfahrungen diesbezüglich gemacht, weil sowohl Praktikant*innen als auch Lehrkräfte und Anleitungen in die Besprechung der Aufgaben involviert waren.

Obwohl das Team konkrete Vorstellungen hat, was hilfreich wäre, finden sich in der Gruppendiskussion keine Hinweise auf eine Aktivität der Praxisanleiter*innen, um die Kooperation mit den Lehrkräften zu gestalten und zu verändern. Die Praxisanleiter*innen erklären sich zwar bei konkreten Problemen solidarisch mit ihren Praktikant*innen, letztendlich arrangieren sie sich jedoch mit ihrem begrenzten Handlungsspielraum, obwohl sie unzufrieden sind, was auch aus folgendem kurzen Zitat von Frau Bellis deutlich hervorgeht: „Das habe ich bis jetzt mit den Lehrern aber/haben wir auch immer irgendwie geschafft, aber das finde ich ja gerade so schade, dass das immer von uns aus dann irgendwie geschafft werden muss.“ Diese latente Unzufriedenheit, möglicherweise auch Frustration, wird bearbeitet, indem das Team den Lehrkräften das grundsätzliche Verständnis und Wissen über die praktischen Abläufe der Kita abspricht, deren Kompetenz in diesem Kontext bezweifelt und so die eigene Expertise hervorhebt. Festgemacht wird die Praxisferne der Lehrkräfte daran, wie „alteingesessen oder jung das Lehrerkollegium [...] ist“, wie „innovativ die auch arbeiten wollen“ und an der „Qualität der Lehrerschaft“.

Bf: Ja da ist auch manchmal so nochmal anzumerken, für die Lehrer, die ist/ist manchmal auch an/das ich dann manchmal so ein bisschen daran zweifel, dass die das so alles hier verstehen.

I: Lmhm

Mf: Lmhm

Bf: Weil wir haben also/ich weiß an den/mein bei meiner letzten Praxisanleitung, da rief die Lehrerin an und fragte, ob sie in der Mittagszeit kommen könnte. Ich sag: „Sie wissen aber, dass wir @hier eine Kita sind@? Wir essen Mittag um 12 und dann gehen die Kinder schlafen. Natürlich können sie NICHT in der Mi“/also, ne? Aber dann sagte sie: „Ja ne, die soll ja keine, kein Angebot machen, ich möchte ja nur mit Ihnen und der Praktikantin sprechen.“ „Ja“, ich sag, „auch DA nicht. Weil, dann ist/müssen wir alle, ne, Pausen machen, wir müssen die Ki/da muss im Schlafraum jemand bleiben. Es geht nicht.“ Also da merkt man auch oft, das ist so an die Qualität der Prax/der Lehrer, die dann da so dahinter stecken. Einige, denen ist das ganz klar, aber anderen ebent auch überhaupt gar nicht.

I: mhm

Tf: Aber das ist, muss ich wieder betonen, glaube ich die Qualität der Lehrerschaft.

Also ich kann,

Bf: Lmhm

Tf: Lich komme aus [Destadt] von der Schule, und wir waren/also ich habe im Jugendzentrum mein Anerkennungs jahr gemacht, und da ist die Arbeit halt erst abends.

I: ja ja

Tf: Oder am Wochenende.

Bf: Lmhm

Tf: Und da waren die Lehrer auch so flexibel und sind auch am Wochenende gekommen. Und auch abends, bis zehn Uhr, ne, also oder wenn man im Heim ist. Die sind dann so flexibel und kommen dann, wenn halt auch Klienten da sind, ne.

I: ja

Tf: Und das hat man bei anderen Schulen, wo man dann denkt: „Mein Gott, das müssten sie eigentlich mittlerweile mitgekriegt @haben, dass man hier@ Mittag isst.“ Und die Fragen kommen trotzdem, ob sie um zwölf Uhr kommen können.

I: Lmhm, mhm. Da fehlt so ein bisschen der Einblick ins Arbeitsfeld.

Mf: Absolut.

I: mhm

Tf: Ja, oder auch die Flexibilität, ne. Die Arbeitszeit geht von dann bis dann. Und in der Zeit habe ich nur Zeit und was anderes mache ich dann nicht.

I: ja

Tf: Also finde ich, das habe ich oft den Eindruck, dass das so wirkt, ne.

Mf: Viel zu oft geben die Lehrer ja, bevor man überhaupt mit dem Praktikum angefangen hat, Termine, und man muss sie einhalten.

Tf:

L@ja@

Mf: Es ist egal, ob die Einrichtung das schafft oder nicht.

I: mhm

Mf: Und als Praktikant steht man dann da und weiß nicht, was man dann machen soll. Die Einrichtung sagt nein, der Lehrer sagt nein, und dann/

I:

Lja

Lwie gehe ich damit um

Tf:

Lja

Mf: Ist schwierig. Sehr schwierig. (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 859 ff)

Die Fachkräfte werfen dem Gros der Lehrkräfte somit indirekt vor, innerhalb der Kooperation ihr Handeln zu wenig an den realen Bedingungen der Kita auszurichten.

Solidarität und Schutz

Frau Nelke versteht es als ihre Aufgabe, Praktikant*innen Sicherheit zu geben und diese zu unterstützen, wenn es „im Gespräch [mit dem Lehrer; Anm. d. Verf.] so weit kommt“. Im Rahmen von Lehrkraftbesuchen in der Kita kalkuliert sie Auseinandersetzungen mit den Lehrer*innen von vornherein mit ein. Sie solidarisiert sich mit den Praktikant*innen, weil diese dazu neigen, sich in diesen Situationen „unter Wert“ zu verkaufen, was sie aber auch als generelles Phänomen ihres Berufsstandes erklärt. Diese solidarische Haltung der Praxisanleiterin wird an anderer Stelle im Interview auch in Bezug auf das Verhältnis von Praktikant*innen und Team entfaltet. So versteht Frau Nelke es auch als ihre Verantwortung, die Praktikant*innen vor Überforderung durch das Team zu schützen.

[...]Also, sie gibt, (flüstert) eigentlich wird die ganz, wie eine Kollegin schon mit eingezogen. Und das ist, das ist eigentlich, so sollte es eigentlich sein. Man muss aufpassen, dass das nicht (3) aufgebraucht wird? //mhm// Dass man die Praktikantin auch schützt. //mhm// Das wird man, man sieht die sofort als volle Person, nicht als zusätzliche Person. Dass die noch in der Ausbildung ist, das wird ganz oft vergessen. Und dann muss man aufpassen. Und dann musste ich auch erst mal lernen, zu sagen: „Nein, Kollegen, hallo!“ Wir sind drei Leute. Die eine Kollegin kam aus dem Krankenstand, die muss erst einmal in der Gruppe ankommen, muss gucken. [Nina] ist halt Praktikantin, und die hat ihre Aufgaben, und die ist nicht voll anzuzählen. Ich seh ja nur, ein zwei, drei, vier Leute sitzen da, //@ja@// das ist VIEL für [Gruppe 1]. Wir müssen ja auch gucken, wir haben ja auch das behinderte Kind bei uns in der Gruppe, und da ist wirklich eine Person, ist egal ob ich jetzt das bin oder die eine von den anderen beiden ist, die sind wirklich für dieses Kind zuständig. //mhm// Dann ist das eigentlich, zwei Personen, die für den Rest zuständig ist. //mhm// Die anderen kann man dann einfach nicht mitrechnen. //mhm// Obwohl die auch eine Menge leisten. //mhm// (2) Da muss man dann (unv.) bisschen gucken. Und @verteidigen@. (Quelle: Int/Nelke, Z. 587 ff)

Frau Nelke zeigt bzgl. des Einsatzes von Praktikant*innen eine ambivalente Haltung. Auf der einen Seite ist ihr bewusst, dass Praktikant*innen nicht wie volle Kolleg*innen eingesetzt werden dürfen. Die Art, wie sie flüsternd darüber berichtet, unterstreicht dies. Andererseits begrüßt sie es, wenn Praktikant*innen wie volle Kolleg*innen behandelt werden, denn wie bereits zuvor verdeutlicht wurde, ist die Bewährung im Alltag ihr persönlicher Maßstab für ein gelingendes Anerkennungsjahr. Frau Nelke sieht ihre Aufgabe darin, auf die Praktikant*innen zu achten, und sie zu „verteidigen“, falls sie überfordert werden und von Kolleg*innen vergessen wird, dass Praktikant*innen noch Ausbildungsstatus haben. Sie zeigt hier das auch bereits zuvor in Bezug auf die Lehrer festgestellte solidarische Verhalten und sieht sich in einer Fürsorgeverantwortung für die Praktikant*innen.

Selbstzweifel, gesplittete Anleitung und das Team als Unterstützung und Korrektiv

Im Fall von Frau Nelke und der Kita Blumenbeet spielt das Team eine wichtige Rolle im Kontext von Praxisanleitung.

Auch wenn es eine personenbezogene Zuständigkeit als Anleiter*in in dieser Kita gibt, so ist in vielen Passagen zu erkennen, dass Frau Nelke das Team aktiv in den Anleitungsprozess einbezieht und sich Unterstützung holt. Auf mich wirkt ihr Verhalten dabei punktuell jedoch eher wie das noch unsichere Verhalten einer Praktikantin. Es ist gekennzeichnet von Zweifeln an der Richtigkeit des eigenen Handelns und von der Suche nach positiver Bestätigung von außen.

- Und Kollegen haben dann drüber gelesen, und gesagt, das ist ganz gut geschrieben. (Int/Nelke, Z. 56)
- Und ich fühlte mich auch sehr schlecht, wo ich das gesagt habe, ne, und habe dann lang mit, mit, mit der [Leitung] und der [Stellvertretung] gesprochen, ob ich da richtig liege von meinen Gedanken wegen her. Weil ich möchte ja auch nicht irgendwie jemanden Stein in den Weg legen. (Int/Nelke, Z.95 ff)
- Bei klar, bei der schriftlichen Formulierung brauch ich immer noch ein bisschen so, wo ich dann sage: „Guck mal, lies mal drüber, ist das richtig formuliert, hab ich das richtig gesagt?“ Ich brauch dann auch mal eine Rückversicherung, also so perfekt bin ich dann auch nicht. (Quelle: Int/Nelke, Z. 121 ff)

Frau Nelke bezieht Leitung und Team nicht nur ein, sondern schreibt ihnen eine Mitverantwortung zu. Insbesondere hebt sie deren Funktion als zusätzliche Beobachter*innen hervor. Sie bilden das Korrektiv, wenn sie selbst nicht alleine entscheiden kann und will.

Aber das Ende vom Lied ist ja eigen/, dass nochmal die, die Leitung mit drüber guckt. Also die ist immer mit im, im Boot. //ja// Also es ist nicht meine eigenständige Entscheidung, man tauscht sich schon mit Kollegen aus. „Wie seht ihr das, wie, wie macht er sich bei euch in der Gruppe, wenn er mit den Kindern auf die Reise geht?“ Das, das wird dann alles zusammengefügt. //mhm// (Quelle: Int/Nelke, Z. 249 ff)

Dabei hat sie stets Sorge vor den negativen Auswirkungen, falls sie ihre Aufgabe nicht gut erfüllt. Sie möchte weder Praktikant*innen „schädig[en]“, noch selbst als „Gemeine“ dastehen. Denn trotz aller Beteiligung und Unterstützung des Teams sieht sie sich als Anleiterin in der „Endverantwortung“.

Nf: Ich sag mal das ganze gesamte Team hat auch schon, SCHON eine Verantwortung MIT, zu tragen, was was so passiert. Die haben mit darauf zu achten, wenn/die beobachten ja auch die Person, wenn die mit Kindern auf die Reise gehen. In den [Gruppen], dann macht man ja schon, dann beobachtet man die Person ja auch, wie macht sich derjenige. Oder wenn ich in bestimmten Sachen: „Mhm, ich weiß nicht so, kannst du da noch mal gucken?“ Und da geht man schon zu Kollegen hin und tauscht sich aus und sagt: „Kannst du da mal mit drauf gucken?“ Wenn man sich da in einigen Sachen unsicher ist. Und die Endverantwortung hab ich im Endeffekt ich als Praxisanleitung. Zu sagen, ist das jetzt so, oder nicht. Aber irgendwo haben alle gemeinsam was damit dazu tun, mit zu tun.

I: Mhm. Und das hilft?

Nf: Ja //mhm// Man @steht nicht so alleine da@. (Quelle: Int/Nelke, Z. 524 ff)

Als Praxisanleitung zu agieren, stellt einen schwierigen Lern- und Erarbeitungsprozess dar, der einem „auch nicht sofort in die Wiege gelegt“ wird und der eine Verantwortlichkeit („hohe Funktion“) umfasst, in die man hineinwachsen muss. Das Team übernimmt in diesem Prozess eine wichtige emotional stabilisierende Funktion.

Anfangs viel mir schwer demjenigen klare Worte zu vermitteln, ob ich ihn als Erzieher sehe.

Aber mit der Zeit wächst man mit seinen Aufgaben.

Und man steht nicht allein da, weil in unseren Team gemeinsam geschaut wird und sich Austausch über den/die Praktikanten. (Quelle: FTB/Nelke, Z. 225 ff)

Durch die stellvertretende Leitungskraft erhält Frau Nelke ganz konkrete Unterstützung, da diese ihr Aufgaben abnimmt, die sie überfordern oder ihr schwer fallen. In der Einrichtung ist es üblich, wie aus dem folgenden Textausschnitt hervorgeht, dass die stellvertretende Leitung gemeinsam mit den „Gruppenkollegen“ die Anleitung teilt.

Nf: Und dann halt, in den letzten Jahren hat sich das dann so entwickelt, dass die [Stellvertretung] dann sagt, dass sie mit dem jeweiligen Gruppenkollegen gemeinsam die Praxisanleitung machen. Das find ich auch ganz gut so, dass man da auch wirklich da ein bisschen entlastet ist.

I: Ja, da gibt es so eine geteilte Zuständigkeit. Können Sie das noch einmal erklären? Sie hatte mir da/sie hatte das angedeutet.

Nf: Ja, die macht dann diesen schriftlichen Part, mit der [Name der Praktikantin], und ich mach dann die Praxis. Und wenn Angebote sind, zum Beispiel, geht sie dann auch mit rein, weil sie sich dann auch mit ihr so austauscht, und so im Alltag begleite ich die [Nina] dann halt. Wenn dann so Elterngespräche, zwischen Tür-und-Angelgespräche sind, wenn dann halt Probleme sind. [...] (Quelle: Int/Nelke, Z. 563 ff)

In dem Arrangement übernimmt die Stellvertretung „diesen schriftlichen Part“ und Frau Nelke „dann die Praxis“, respektive die Ausbildung im pädagogischen Alltag. Frau Nelke kommt das insofern entgegen, als dass sie über sich selbst sagt, dass sie die „Praxis“ stets gut „hingekriegt“ habe, aber mit „dem Schriftlichen“ stets „Probleme“ gehabt habe. Schulisch-theoretisches bzw. wissenschaftlich-theoretisches Wissen und praktische Handlungskompetenz werden in diesem Anleitungsmodell als Kompetenzbereiche auseinandergelöst.

Die Relevanz des Teams zeigt sich auch in der Gruppendiskussion. Frau Bellis verweist auf die Expertise aller Gruppenkolleginnen.

Bf: „Nein, also das liegt uns sogar am Herzen, dass die mit den Kollegen in der Gruppe auch ins Gespräch kommen. Wenn ich sag dann immer: „Wenn du Fragen hast, frag sofort die Pers/also die Erzieherin, die da in der Gruppe ist.“ [...] Die kann das ja oftmals auch viel besser beantworten als ich dann Stunden später gar nicht mehr in der Situation, ne. [...] Also ne das ist uns schon ganz wichtig, dass sie dann auch mit allen ins Gespräch kommen“. (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 631 ff)

Nicht nur im Kontext von Anleitung zeigt sich Teamarbeit hier als konstitutiv. Es ist grundsätzlich wichtig, über Beobachtungen in der pädagogischen Arbeit „in den Austausch“ zu gehen, denn es bedeutet für die Arbeit „das A und O [...], dass man da nicht so Eigenbrödler sein kann“. Teamfähigkeit wird als grundsätzliche berufliche Kompetenz beschrieben.

Bf: „Das sind auch gerade die Erz/so ein Kindergarten ist immer ein TEAM [...] und, ja man nie als ja da allein auf weiter Flur, das schafft man nirgendwo, da kommt man dann auch nirgendwo klar. Also da sollte man schon versuchen (3) ja, team-fähig zu werden.“ (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 427 ff)

Im Krisenfall wird das Team auch zur emotional stützenden Instanz, welches Rückhalt gibt, wie sich in folgender Passage anschaulich zeigt.

Bf: Ja, was auch eine Herausforderung ist zum Beispiel also man kommt ja, es ist immer besser oder immer gut, wenn ein Praktikant oder eine Praktikantin gut sind.

I: L@mhm@

Tf: Lmhm

Bf: Damit kann man immer gut umgehen, das ist, das liegt uns allen am Besten. Wenn es dann mal NICHT gut läuft und man vielleicht sogar jemanden sagen muss, dass er also wir der Meinung sind, dass er überhaupt gar nicht für diesen Beruf geeignet ist. Weil das passiert auch oftmals noch im zweiten Jahr, leider

I: Lklar ja

Tf: Lmhm

Bf: DAS sind schon Herausforderungen, weil das möchte KEINER von uns gerne machen

Tf: Lnein

I:mhm

Bf: Und das macht man auch nie alleine

Tf: \perp nein

Bf: \perp da holt man sich auch immer Rat, das macht man dann auch mit Leitung.

Tf: \perp (unv.)

Bf: Es wird erst im Team besprochen, dann kommt die Leitung dazu, also weil das ist schon eine harte Sache. Und ich hoffe auch immer, dass ich es nicht so oft machen muss @(.).@. Das möchte keiner gerne. (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 458 ff)

Im Normalfall verläuft eine Praxisanleitung demnach ohne besondere Schwierigkeiten, wenn es sich um eine „gute“ Praktikant*in handelt, wobei „gut“ hier nicht näher spezifiziert wird. Es kommt erst in dem Moment zu Grenzerfahrungen des eigenen Anleitungshandelns, wenn es „mal nicht gut läuft“, und Praktikant*innen beispielsweise darüber informiert werden müssen oder sollen, dass sie für den Beruf nicht geeignet sind. Dabei handelt es sich nicht um ein hypothetisches Szenario, sondern um Situationen, die durchaus „oftmals noch im zweiten Jahr“ auftreten. Frau Bellis betont, dass dies „keiner von [ihnen] gerne machen“ möchte, und Frau Tulpe stützt sie in dieser Aussage.

Hier sind interessante Parallelen zum Einzelinterview zu verzeichnen, wo auch Frau Nelke das Problem schildert, Praktikant*innen die Nichteignung für den Beruf mitteilen zu müssen. An anderer Stelle in der Diskussion wird die konkrete Handlungspraxis des Teams im Umgang mit diesen kritischen Gesprächen aufgezeigt. Zunächst wird die Leitungskraft in den Prozess involviert. Dann wird das Gespräch im Team vorbereitet und schließlich gemeinsam mit der Leitungskraft durchgeführt. Frau Bellis betont die Krisenhaftigkeit und emotionale Belastung in derartigen Situationen, indem sie sie als „harte Sache“ umschreibt. Keine Anleiter*in möchte diese Gespräche „gerne“ führen.

Das Team wird im Krisenfall als Ressource mobilisiert, und zwar über alle Hierarchiestufen hinweg. Dabei hat die Leitungskraft eine besondere beratende und somit stützende Funktion. Die Verantwortung für einschneidende Entscheidungen im Ausbildungsverlauf wird geteilt.

Immer wieder tritt in der Gruppendiskussion die Wichtigkeit insbesondere der emotionalen Unterstützung durch das Team hervor: „[...] also dass ich zumindestens [!] das Gefühl habe, dass ich jederzeit an jeden hier herantreten kann, um ins Gespräch zu kommen. Ne, manchmal braucht man ja einfach nochmal ein Feedback von jemand anderen, der auch in den Situationen steckt.“ Dabei steht die Verständigung mit Menschen, die über den gleichen strukturellen Erfahrungsraum verfügen („jemand [...], der auch in den Situationen steckt.“) im Vordergrund. Das Team wirkt auch als Korrektiv des eigenen Handelns, denn es ist das Feedback, welches hier maßgeblich ist. Im Bedarfsfall kann darauf zurückgegriffen werden.

Doch auch wenn das Team eine wichtige unterstützende Rolle einnimmt, so liegt die „Endverantwortung“, wie sich im Interview mit Frau Nelke bereits gezeigt hat, auf der individuellen Ebene.

Betonung von Gleichheit trotz relevanter Stereotypen – die ambivalente Bearbeitung von Differenzen

Differenzkategorien wie Migration, Geschlecht und Alter werden vom Team in der Gruppendiskussion augenscheinlich als unabhängige Themen behandelt. In der Analyse dokumentiert sich jedoch eine gemeinsame Rahmung, denn die Mitarbeiterinnen nehmen die spezifische Auswirkung der jeweiligen Differenz im Alltag zwar wahr und entfalten Spannungsfelder bzw. Konfliktlinien, ziehen daraus aber augenscheinlich keine Konsequenzen für ihr Anleitungshandeln. Sie zeigen in homologer Form eine eher abwartende Haltung. Zum einen sehen sie keine Handlungsnotwendigkeit, Differenzen in ihrem Anleitungshandeln zu berücksichtigen, zum anderen scheinen sie aber auch kein konkretes Konzept zu haben, wie sie unterschiedlichen Differenzkategorien in ihrem Anleitungshandeln aktiv begegnen können bzw. müssen.

In Bezug auf den Migrationshintergrund des Praktikanten aus der Vignette bemühen sich die Mitarbeiterinnen im nachfolgenden Diskussionsausschnitt zunächst darum, diese Differenz als irrelevant zu markieren und eine scheinbare Gleichheit aller Praktikant*innen zu betonen. Spätestens jedoch als Frau Bellis darauf hinweist, dass sie es „sehr schön“ fände „solche Kollegen zu haben, weil die [...] auch sehr hilfreich sein [können im] Alltag“, wird die Relevanz des Migrationshintergrundes durch die Überbetonung deutlich.

I:(3) mhm.(9) Wie wär das mit dem zweiten Praktikanten?

Bf: (4) Hier steht ja Beispiel ist als Kind aus der Türkei immigriert.

I: Lmhm

Bf: LWas, ja, gut, das
würde mich jetzt pe/persönlich erst mal überhaupt nicht interessieren.

I: mhm

Bf: Das wär mir/das ist GENAU SO ein Praktikant, wie alle anderen auch.

Tf: Ja (bestätigend).

I: mhm.

Mf: Ja (leise).

Bf: Schwierig wäre es dann, aber dann glaube ich, wäre er nicht so weit gekommen, wenn dann da sprachliche Schwierigkeiten wären. (Räuspern) Aber ich sag jetzt mal, wenn er schon diese Ausbildung hat, wird das wohl nicht sein. (.) Im Gegenteil, ich finde es sogar manchmal sehr schön @(.).@, solche Kollegen zu haben, weil die können auch sehr hilfreich sein in unserem Alltag.

I: mhm.

Tf: Ja.

Mf: Das stimmt.

Tf: (3) Bringt dann auch nochmal so ein, vielleicht in manchen Situationen so ein bisschen kulturelles Verständnis für (.) irgendwelche Sachen, ne.

Bf: mhm (.) Richtig.

Mf: Vielleicht auch interessant für die türkischen Jungs hier.

Tf: (2) Das auch. (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 152 ff)

Offenbar versuchen die Teammitglieder, sich hier vorneweg erst einmal von möglichen migrationsbedingten Benachteiligungen durch die Anleiter*innen zu distanzieren, indem sie die Gleichheit aller Praktikant*innen hervorheben. Dann rufen sie jedoch markante Aspekte des Diskurses um Migration auf, und durch die Engführung des weiteren Diskussionsverlaufes auf mögliche „sprachliche Schwierigkeiten“, „ein bisschen kulturelles Verständnis“ und die „türkischen Jungs“, zeigen sich letztendlich dann doch relevante und wirksame Stereotypen.

In homologer Form erfolgt bezüglich der Geschlechterdifferenz zunächst der Versuch, deren Relevanz für die eigene Arbeit zu relativieren. Und auch hier werden im weiteren Diskursverlauf deutlich geschlechtsbezogene Differenzen und stereotypen Verhalten thematisiert.

Tf: ^LJa. (5) Also bei mir in der Gruppe arbeitet ein Mann, sowieso, und (.) da fällt es jetzt nicht mehr unbedingt SO auf, wenn ein Mann oder eine Frau als Praktikantin kommt. (2) Die Kinder suchen sich ja so ihre/also wenn Praktikanten kommen, sind die ja eh erst mal interessant. Und vorher waren wir ein Frauenteam, da war das SCHON, wenn dann ein Junge als Praktikant kam, der war natürlich heiß umschwärmt und (2) ja, für den ja erst mal gut.

Bf: MHM

I: ^L@(.)@

Bf: (2) Ich weiß gar nicht, ob es da so generell Dinge gibt, die man so ansprechen kann, aber im AllgeMEINEN ist es schon so, dass, dass ein Mann noch mal anders/es ist selten, dass hier ebent halt Männer sind in der Kita. Und die sind erst mal interessant. Die haben es ein bisschen einfacher glaube ich @als jede Frau@ oder jedes Mädchen. Andersherum also merke ich, dass/ich sage jetzt auch immer, das hört sich vielleicht doof an, aber wenn das HERZ dabei ist.

I: mhm

Bf: Dann ist es egal @ob man Junge oder Mädchen ist@, oder das merken die Kinder, die habens ganz schnell raus. Die wissen ganz schnell, wer mit dem Herzen dabei ist, wer es wirklich GERNE macht, aus Überzeugung macht, ja oder der kommt nur, weil er

Tf:

^Lmuss

Bf:
was machen möchte/MUSS, oder wie auch immer.

↳irgend-

I: ↳@(.)@ ↳ja

Bf: Also die Kinder lassen sich da NICHT so einfach um den Finger wickeln. Das kriegen die ganz schnell raus.

I: mhm

Bf: Und ich sag jetzt mal, ein Mann, wenn er dann natürlich auch noch mal so Themen aufgreift, wie Bewegung, Fußballspielen,

Tf: ↳Raufen

Bf: ↳also alles das, was sowieso so Jungenthemen sind, dann, dann hat der es ganz einfach. Dann hätte er es eigentlich das einfachste Spiel hier in der Kita.

Tf: ja

Bf: (2) Aber manchmal können es, (klatscht mit den flachen Händen auf die Oberschenkel) @schaffen sie es nicht, das geht dann auch nicht, irgendwie@. Dann ist/

Tf: ↳ja

(Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 706 ff)

In Bezug auf die Geschlechterdifferenz offenbart sich in diesem Diskussionsausschnitt deutlich die Ambivalenz der beiden Mitarbeiterinnen.

Frau Tulpe versucht zunächst, ein grundsätzliches Interesse von Kindern an Praktikant*innen in den Vordergrund zu rücken. Direkt kommt das Gespräch dann aber auf das geschlechtsbezogene Anderssein von Männern. Wenn Frau Tulpe davon spricht, dass der Praktikant „heiß umschwärmt“ wurde und sie das als „für den ja erstmal gut“ bewertet, dann klingt für mich darin ein leichter Vorbehalt durch.

Männer haben vor allem dann einen Sonderstatus, wenn sie in reine Fraunteams kommen, doch das ist in Kita Blumenbeet nicht mehr der Fall, wie Frau Tulpe betont. Auch Frau Bellis versucht sich zunächst von Verallgemeinerungen („so generell Dinge“) zu distanzieren, kommt aber im gleichen Satz wieder auf die geschlechtsbezogene Differenz zu sprechen. Immer wieder wird im Verlauf der geschlechtsbezogene Vorteil der Jungen und Männer betont. Doch neben den beschriebenen Vorteilen der Männer versucht Frau Bellis auf der Metaebene einen positiven Gegenhorizont aufzuspinnen, der pädagogisches Handeln jenseits der Geschlechtszugehörigkeit verortet. Dieser Horizont hebt die geschlechtsbezogenen Vor- und Nachteile auf, denn „wenn das HERZ dabei ist. [...] Dann ist es egal @ob man Junge oder Mädchen ist@ [...]“. Emotionalität, Engagement, Motivation und Überzeugung sind die maßgeblichen Kompetenzen, mit denen sich Praktikant*innen gegenüber den Kindern bewähren müssen, welche sich diesbezüglich auch nicht täuschen lassen. Die geschlechtsbezogenen Vorteile der Jungen behalten

daneben dennoch ihre Relevanz und wenn sie „Jungenthemen“ bedienen, dann haben Praktikanten „das einfachste Spiel hier in der Kita“.

Was sich für mich in der Analyse nicht aufheben lässt, ist der Eindruck, dass sich die beiden Frauen in einem inneren Konflikt befinden. Da ist zunächst der Versuch, die geschlechtsbezogene Differenz in ihrer Bedeutung für die eigene Einrichtung herunterzuspielen. Dann folgt jedoch die Beschreibung einer Praxis, die auf eine deutliche Relevanz verweist. Durch eine Idealform geschlechtsunabhängiger Kompetenz wird versucht, dem etwas entgegensetzen. Das Ende der Passage verdeutlicht, dass es die Jungen möglicherweise doch nicht so leicht haben, wie zunächst glaubhaft gemacht werden soll, denn Frau Bellis verweist darauf, dass einige trotz aller Vorteile scheitern. Ihr Lachen gekoppelt mit einer Geste, bei der sie sich auf den Oberschenkel schlägt, verweist zumindest auf eine Problematisierung. Ich bin mir unschlüssig, ob es eine Form der impliziten Schadenfreude ausdrückt oder eine Geste der Ratlosigkeit darstellt. Beides halte ich für möglich, und beides verweist auf ein letztendlich kontinuierlich zu bearbeitendes Spannungsfeld im Kontext von Geschlechterdifferenz.

Im Einzelinterview mit Frau Nelke zeichnet sich ebenfalls ein eher spannungsreicher, konfliktbehafteter Umgang mit männlichen Praktikanten ab, denn es sind ausschließlich die beiden männlichen Praktikanten, die Frau Nelke als nicht geeignet in ihrem Praktikum beurteilt und die sie rückblickend als schlechte Erfahrungen bezeichnet. Der erste Praktikant hat psychische Probleme, der zweite zeigt unangemessenes Verhalten den Kindern gegenüber. Bei beiden kritisiert sie letztendlich, dass sie im Alltag nicht bestehen können bzw. sie sie sich nicht als Kollegen vorstellen kann. Ihr Verhalten den weiblichen Praktikantinnen gegenüber scheint anders zu sein. Bei ihnen wird eine anwaltliche Haltung deutlich. Sie solidarisiert sich mit ihnen gegenüber den betreuenden Lehrkräften, während sie, zumindest bei dem ersten Praktikanten, vielmehr den betreuenden Lehrer in Schutz nimmt („Der hat auch super viele CHANCEN von dem bekommen, [...] Hat er nicht gut genutzt, [...]“). Die Argumentation, dass ein Praktikant, der weine und sich angegriffen fühle, neben den „Diven“ nicht bestehen könne und daher ungeeignet sei, sowie ihre Verunsicherung, wie sie damit umgehen soll, spricht möglicherweise für eine Haltung, die männliche Fachkräfte zumindest unbewusst problematisiert.

Und so war es auch ein ganz Lieber. Aber es bringt mir nichts, wenn derjenige lieb ist, wenn der nicht, den Alltag bestehen kann. Wenn man so überlegt, eine männliche Person und dann alles solche divenhaften Frauen, na da kann er nicht bestehen, ne. Und (2) ja da war halt, da sollte er auch die Aufgaben mitbringen (unv.) „mach doch mal“. Und dann HAT er mir was mitgebracht, aber das war dann so sinnlos geschrieben und zusammen gemuschelt, dass ich das dann, ich hab das nicht verstanden, was er geschrieben hat. Ich sag, ich sag: „Ich versteh das nicht“ und dann „wie meinst du das?“ Und dann fühlte er sich auch sofort angegriffen und hat dann geweint und denk ich: „Ach du Scheibenkleister, was machst du@jetzt@“. Und dann musste ich, musste man ja eine Beurteilung über ihn

schreiben, und hab das dann auch so da so reingeschrieben, also das, über das erste Halbjahr und das zweite Halbjahr. Also da hat, da hat sich da keine Besserung reingeben. Musste auch leider Gottes dann reinschreiben: „Ist nicht geeignet.“ (Quelle: Int/Nelke, Z. 233 ff)

Weitere Differenzkategorien spielen neben dem Geschlecht im Kontext von Anleitung eine Rolle, doch werden diese in einer inkonsistenten und schwer nachzuvollziehenden Art und Weise in Beziehung gesetzt.

I: Können Sie einen Unterschied ausmachen? Also macht es einen Unterschied, ob Sie einen Mann oder eine Frau anleiten? Ist das in der Ausbildung für Sie als Praxisanleitung, spielt das eine Rolle? (2) Erleben Sie das anders?

Nf: Es kommt darauf an, wie weit die Person von der Persönlichkeit //okay, ja// ist. Das macht sich auch bemerkbar, wenn jetzt so (.) junge männliche Personen in der Ausbildung sind, so 17, 18, dann merkt man noch ganz, ganz stark, dass sie einfach noch mit sich selber viel beschäftigt sind. Und halt auch (.) noch dieses Verspielte in sich haben. //mhm// (2) Und wenn die jetzt ein bisschen älter sind, ist schon mal eine ganz andere Reife noch mal da, und von den Gesprächen her auch noch mal ein bisschen anders. //mhm// Es kommt immer darauf an, wie der Werdegang auch ist, so, so familiär. //mhm// [...] Ja, aber mal je jünger die, die, die männlichen Personen sind, finde ich es schwierig. //ja// Aber auch selbst, ich find die MÄDELS, die haben sich, wenn sie jünger werden, so ein bisschen zurück entwickelt. Obwohl die immer so reif tun und. Aber wenn die dann halt so schriftliche Sachen schreiben sollen oder, dann sind die gar nicht so viel weiter, find ich. Also, ich sag mal, für die Ausbildung sollte wirklich ein Alter von, ab 22 so aufwärts sein. //mhm// So dafür darunter, ist Ausnahmen besteht immer die Regel. Da sind die einfach mit sich selber noch sehr viel beschäftigt.

I: Wie merkt man das dann im Alltag so? Was, was passiert dann, wo Sie so sagen: „Hoho?“, ne?

Nf: Also bei den Jungens merkst du das sehr stark (.) die sind verspielt, die wollen dann eher mit denen Fußball spielen gehen. Und, dann die Wortwahl, die Ausdrucksweise, ständig mit bei uns, in, in, in der Nähe sein. Mitbekommen, was könnten wir reden, über ihn vielleicht. Ja und die Mädels in dem Alter, die sind dann eher so, so aufmüpfiger. //ja// So: „Ich bin @was, ich kann was@.“ Und wenn sie wirklich was schreiben SOLLEN, ist dann, kommt nichts bei rum.

I: Entspricht das dem Ganzen nicht, ne.

Nf: ÄhÄh (verneint). Aber es gibt auch Fittere, also. Will nicht ganz schlecht da reden. //mhm// (2) Es hängt immer vom familiären Leben zusammen, aber welche (kurzes Husten) Umwelt derjenige hatte. //ja, mhm// Und ansonsten habe ich bisher eigentlich positiv, bis auf die BEIDEN [männlichen Praktikanten; Anmerk. d. Verf.] halt Aber die muss man halt machen. //mhm, ja// Und ich hatte den jungen Mann, wirklich anderthalb Jahre.

I: Mhm. Das ist eine lange Zeit.

Nf: Ja und da ist nicht viel bei rumgekommen. //mhm// Das geht nicht. //mhm// Also den als direkten Kollegen hätte ich auch nicht gewollt. (Quelle: Int/Nelke, Z. 599 ff)

Frau Nelke entwickelt eine persönliche Theorie über den Einfluss von Alter, Geschlecht und familiärer Herkunft: In ihrer Argumentation spricht sich Frau

Nelke für ein Mindestalter von 22 Jahren aus, damit eine gewisse Reife und Persönlichkeitsentwicklung vorhanden seien. Dabei betont sie, dass vor allem die jüngeren Männer nicht das gewünschte Verhalten zeigen. Doch dann räumt sie ein, dass auch die Mädchen Probleme mit dem Schriftlichen haben, relativiert aber, dass es dabei auch „Fittere“ gäbe. Gegen Ende der Passage betont sie noch einmal, dass sie positive Erfahrungen mit Praktikant*innen gemacht habe, bis auf die beiden, womit sie auf die männlichen Praktikanten rekurriert. Es entsteht auch hier der Eindruck, dass Frau Nelke eine zumindest voreingenommene Haltung gegenüber männlichen Praktikanten hat, auf der argumentativen Ebene aber keine tragfähige Begründung dafür findet. Möglicherweise fehlt Frau Nelke zudem ein Handlungskonzept für den grundsätzlichen Umgang mit jüngeren Auszubildenden in ihrer spezifischen Entwicklungsphase, was auf einen Generationenkonflikt verweisen könnte, und sie entfaltet es hier quasi stellvertretend als Geschlechterdifferenz, was sich letztendlich nicht als nicht schlüssig erweist.

Das Studium ist neu und fremd und die Studentin irgendwie reifer

In der Analyse von Einzelinterview und Gruppendiskussion fällt in den Passagen mit Bezug auf das Studium oder studentische Praktikant*innen vor allem auf, dass es kaum oder nur sehr begrenzte Erfahrungen diesbezüglich gibt und eine große Unsicherheit im Umgang damit besteht. Das äußert sich vor allem darin, dass die Teammitglieder zwar Unterschiede im Ausbildungs- und Anleitungsprozess wahrnehmen, diese aber vor allem sprachlich nicht einordnen können. Stattdessen versuchen sie, Erklärungen anhand ihnen bekannter Konzepte vorzunehmen.

Bereits zu Beginn der Gruppendiskussion wird eine deutliche Fremdheit des Studiums insbesondere bei Frau Bellis deutlich, die sich in der möglichen Betreuung einer Studentin (Vignette) zunächst in der persönlichen Verantwortung sieht, sich in diese Anforderung „einzulesen“ und ihre Kompetenzen diesbezüglich zu erweitern. Obwohl ihre Kollegin Frau Tulpe sie darauf hinweist, dass sie derzeit das gleiche Studium absolviert („das studier ich“), sich dadurch quasi als Informationsquelle anbietet und zudem auf eine Praktikantin verweist, die „das auch studiert [hat]“, nimmt Frau Bellis deren Studiererfahrungen nicht als mögliche Ressource wahr, sondern bleibt bei ihrem individuellen Vorgehen: „Da, das müsste ich dann auch erst einmal mir, ja, so anlesen.“

Frau Tulpe könnte hier quasi als Expertin in diesem Kontext eingeordnet werden, doch spielt ihre Expertise auch im weiteren Verlauf der Gruppendiskussion scheinbar keine Rolle. Auf meine Nachfrage zu bildungsgangbezogenen Unterschieden der Praktikant*innen antwortet auch nicht Frau Tulpe, sondern Frau Bellis und verhandelt die Unterschiede in erster Linie unter dem Aspekt des Alters und der Reife.

I: mhm mhm. Sie haben vorhin erzählt/also es gibt Studenten mittlerweile hier auch in der Einrichtung, unterschiedliche Praktikanten. Wo liegt der Unterschied in den verschiedenen Bildungsgängen? Ist es für die praktische Arbeit ein großer Unterschied, oder wo erleben Sie Unterschiede? Was macht den Unterschied?

Bf: (3) Also wenn ich das/ich hatte jetzt erst @eINmal@ so eine Kindheitspädagogin hier bei uns als Praktikantin und da habe ich ganz klar gesehen, dass sie auch, 5 wie alt war sie? 25, 26

Mf: L₂₆

Bf: L₂₆. Da ist schon ein Stückchen Reife da.

I: mhm

Bf: Bildung will ich jetzt noch gar nicht mal sagen, aber sie(2) man hat schneller zueinander gefunden, sage ich jetzt mal. Ich weiß nicht, @wie ich@ das ausdrücken soll. Wenn man das ein oder andere BEsprochen hat oder angesprochen hat (im Hintergrund wird eine Tür geöffnet und gleich wieder geschlossen, kommentiert durch ein leises „Entschuldigung“), war man schneller auf einer Ebene.

I: ja, okay

Bf: Also da muss man schon, ich sage jetzt mal, das hat vielleicht was mit dem Alter zu tun.

I: ja

Bf: Das da schon ein bisschen mehr Erfahrung und auch Wissen da ist.

I L_{mhm} L_{mhm}
mhm mhm

Tf: (4) Na klar, wenn dann überlegst im Gegenzug zu Unterstufenpraktikanten, die teilweise ja 17 erst sind. Klar, das sind zehn Jahre, ne, die einem da an persönlicher Reife auch/

Bf: L_{Ich hab das jetzt auch bei einer Praktikantin im Anerkennungs/äh im, in der Unterstufe gemerkt, die hatte vorher schon eine Ausbildung, hatte dann noch ein Praktikum gemacht, war dann auch glaube ich schon 24, 25. Also das merkt man dann auch schon, ne. Also wenn die ein bisschen älter sind und reifer sind, das ist nicht, nicht unbedingt schlecht. @(.).@ Also schon von Vorteil auch, ne.}

I: L_{mhm (.). mhm}

Tf: Es ist halt manchmal dann nicht das 26 Kind in der Gruppe, ne @(.).@.

?: L_{@(.).@}

Bf: L_(genau?)

I: L_{@ja@}

(Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 650 ff)

Frau Bellis betont einen Unterschied in Bezug auf Erfahrung und Wissen, den sie bei der Kindheitspädagogin „ganz klar“ wahrgenommen habe, und

den sie auf eine altersbedingte größere Reife zurückführt. Bildung als mögliche Ursache klammert sie direkt aus. Auch bei der „Unterstufenpraktikantin“ (Erzieherin im ersten Ausbildungsjahr) führt sie das höhere Alter als Ursache für deren größere Reife an, obwohl sie kurz zuvor darauf hingewiesen hat, dass diese bereits eine Ausbildung vor der Erzieher*innenausbildung gemacht hat. Bildungsprozess und Kompetenzunterschied scheinen hier zugunsten eines biologischen Reifungsprozesses als eher irrelevant. Ich empfinde es auffallend im Diskursverlauf, dass die Bestätigung dieser Reifungstheorie durch Frau Tulpe erfolgt, die die Argumentation ihrer Kollegin unterstützt, obwohl ich aufgrund ihres Studiums eine differenziertere Positionierung erwartet hätte. Hier stellt sich mir grundsätzlich die Frage, ob und wann sich neue Wissensbestände durch das Studium eines Teammitgliedes im bisherigen gemeinsamen Erfahrungsraum des Teams etablieren können.

Frau Nelke geht nur sehr kurz im Interview auf die einzige studentische Praktikantin der Einrichtung ein. „Ich sag mal die, dadurch dass sie durch das Studium andere Ansätze auch hat, hat man ganz andere Gespräche.“ Hier wird ein Unterschied markiert, der auf das Studium zurückgeführt wird. Ebenso verhält es sich mit der Bereitschaft mit Kritik umzugehen: „Das ist nun mal eine andere Gesch/ aber man kann auch mit der Person nochmal so drüber reden. Mit der Praktikantin, da hätte man jetzt nicht so reden können. [...] Die hätte sich dann auf den Schlips getreten gefühlt, ne.“ Frau Nelke meint, die Studentin, die sie hier auch sprachlich als „Person“ von den Praktikant*innen der Ausbildung abgrenzt, sei „[a]llein vom Wesen [...] schon anders.“ Die angeführten Unterschiede werden jedoch nicht weiter konkretisiert. Es bleibt offen, was mit „ganz anderen Gesprächen“ gemeint ist, und auch ein Unterschied „vom Wesen“ her ist wenig aussagekräftig. Man kann vermuten, dass Frau Nelke auf die Kompetenzen und die Leistungsbereitschaft anspricht, denn sie ergänzt: „Man hat aber auch mit einigen Praktikanten, die dann wirklich fit sind, hat man AUCH schon mal ganz andere Gespräche. Die wirklich interessiert sind und die Ausbildung wirklich SCHAFFEN wollen und auch wirklich sich damit (2) auseinandersetzen. Es gibt solche und solche.“ Letztendlich bleiben die entfalteten Unterschiede jedoch eher unscharf, und Frau Nelke will sich auch nicht wirklich festlegen, was sich im letzten Satz des Zitates dokumentiert. Die Äußerung „Es gibt solche und solche“ hebt letztendlich die angerissenen Unterschiede wieder auf und verweist auf ihre grundlegende Unsicherheit in diesem Kontext.

Prägnante Ausbildungserlebnisse wirken bis heute – die Bedeutung der Biografie

Frau Nelkes eigenen Ausbildungserfahrungen sowie ihr beruflicher Werdegang sind geprägt von Brüchen und Neuanfängen, die sie gleich zu Interviewbeginn ausführlich darstellt. Nach einer abgebrochenen Ausbildung zur Erzieherin, die für sie mit einem „schwierigen Start“ sowie schwierigen Be-

ziehungen zu den Lehrkräften („keine guten Connections“) verbunden war und „nicht gut funktionierte“, absolviert sie sehr erfolgreich die Ausbildung zur Kinderpflegerin und mündet direkt in eine feste Anstellung in einer Kita ein. Die pädagogische Arbeit der Kita und ihre Position in der Hierarchie der Einrichtung („man ist Kinderpflegerin, man hat da nicht viel zu sagen“) decken sich nicht mit ihren persönlichen Vorstellungen („die haben wirklich alles akkurat nachgeschnitten von den Kindern“, „das war alles so unterste Schiene so“). Sie wechselt die Einrichtung, versucht zunächst die „Nichtschülerprüfung“ als Erzieherin abzulegen, was sie „dann auch nicht irgendwie so hingekriegt“ habe, um den Abschluss schließlich nach weiteren vier Jahren berufs begleitender Abendschule erfolgreich zu erreichen.

Frau Nelke nutzt bei der Anleitung der Praktikant*innen ihre eigenen Ausbildungserfahrungen als Vergleichsfolie. Als sie über die Abhängigkeit der Praktikant*innen von den Lehrkräften und der Praxisanleitung spricht wird deutlich, dass sie dabei von ihren eigenen Praktikumserfahrungen auf das Erleben der Praktikant*innen schließt: „So habe ich das auch empfunden in meiner Ausbildung, eigentlich“. Ihre Erfahrungen fließen jedoch scheinbar unreflektiert in die Einschätzung der Situation ihrer heutigen Praktikant*innen ein, denn keine der zitierten Textstellen gibt Hinweise auf eine erkennbare Reflexion der eigenen Erfahrungen, was sich neben semantischen Hinweisen auch an der Textsorte (Erzählung und Beschreibung) zeigt.

[...] Also jetzt hier die von [Städtische] Schule, haben eigentlich mehr (.) einfacher, finde ich. VIELE Sachen VIEL einfacher und die [Melissa], die ist von [der Nachbarstadt] gekommen. Da habe ich auch meine Abendschule gemacht und vom, vom Arbeitspensum her und von Inhalten mäßig her, das hat ich genau so gehabt in Abendschule. Also da haben sie auch kein Blatt vor den Mund genommen, also da haben sie wirklich ganz krass ausgesiebt. Wir sind dreißig angefangen, da haben zwölf bestanden, nach, nach vier Jahren, ne. Und die (.) [Name der Praktikantin] kommt glaub ich aus [der anderen Nachbarstadt]. //mhm// Und die sind auch ganz gut, aber auch viel Anforderung. (Quelle: Int/Nelke, Z. 136 ff)

Während Frau Nelke von sich aus im Interview wiederholt ihre eigenen Praktikumserfahrungen einbringt, werden diese von den Mitgliedern der Gruppendiskussion erst auf meine ausdrückliche Nachfrage hin thematisiert. Frau Bellis reagiert unmittelbar auf meine Frage und erinnert Ordnung und Fleiß als damals maßgebliche Anforderungen zumindest im ersten Ausbildungsjahr. Im folgenden Ausschnitt der Gruppendiskussion grenzt sie sich rigoros von ihren Erfahrungen ab.

I: mhm (5) Können Sie sich noch an Ihre eigene/ also SIE können, haben Sie gerade schon gesagt, noch an Ihre eigene Zeit als Praktikantin erinnern und wie Sie angeleitet worden sind?

Bf: ↳KANN ich mich noch, ja. Ich weiß, wie man den Besen richtig hält,

Tf: @hahaha, Gott@

Bf: @(leise)@ Das war immer ganz wichtig, das die Praktikanten fegen, die Gruppe ausräumen, bevor sie sie verlassen, also da bin ich schon froh to/also wenn bin ich wirklich froh, dass ich jetzt dreißig Jahre weiter bin.

I: @okay@

Bf: Und dass ich SO eine Praktikantin nicht mehr an(unv.)leiten muss, ne. Das war aber auch nur im, im, in der Unterstufe. In der Oberstufe sah es dann Gott sei Dank schon anders aus. Aber das war wirklich, viele Dinge, was Ordnung und/ das wur/ da wurden auch so die, die da FLEISS noch beurteilt, ne. Also wenn du ganz viel gemacht hast, gezeit dass du/ dann warst du FLEISSIG und dann hast du da dein, deine N-Note bekommen, aber f/ nein, ich bin froh, dass es heute nicht mehr so ist.

I: mhm (.) mhm

Bf: Dass da in dreißig Jahren schon was passiert ist.

I: mhm. Ist ja auch eine lange Zeit. Ja.

Bf: ^Lmhm (2) Obwohl ANDERSRUM zwischendurch dann auch wieder, wenn ich dann so das, ich sage ich darf jetzt ruhig die [Stadtname] Schule nennen@(..)@?

I: Ja ich, das wird hinterher noch anonymisiert. Gar kein Thema @(..)@.

? f: ^L@(..)@

Bf: Wenn ich dann dann schon mal höre, was da so abläuft, da dann denk ich wieder: „Ey hallo, wie bei uns vor dreißig Jahren. Das hat sich ja immer noch nicht geändert, ne.“ Da denke ich dann schon manchmal, die sind noch, die leben noch hinter dem Mond, ne. (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 1007 ff)

Frau Bellis kann ihrer eigenen Ausbildung in der Retrospektive nicht viel Gutes abgewinnen. Ihre Schilderungen drücken eine Art Galgenhumor aus, der von Frau Tulpe durchaus geteilt wird. Die Freude darüber, „dreißig Jahre weiter“ zu sein und die eigene Anleitungspraxis heute anders gestalten zu können, ist ebenso Ausdruck ihrer Abgrenzung wie ihre Kritik an den Fachschulen, die heute noch so wie damals ausbilden, und denen sie vorwirft „hinter dem Mond“ zu leben.

Frau Tulpe zieht aus ihren Erfahrungen in der stationären und offenen Kinder- und Jugendarbeit zum einen das Fazit der Kontextabhängigkeit von Anleitung in Bezug auf das jeweilige Arbeitsfeld, zum anderen die grundsätzliche Erkenntnis, dass Praxisanleitung mehr umfassen müsse, als „die Anleitung dann auch wirklich nur [zu sehen], um Praxisaufgaben zu besprechen.“ Aspekte, denen Frau Bellis hier deutlich zustimmt.

Frau Mohn kann den Erfahrungsraum der beiden Kolleginnen als Praxisanleiterin noch nicht teilen, da sie erst ein Jahr im Beruf ist und noch nicht angeleitet hat. Doch auch ihre Schilderungen verdeutlichen, dass die eigenen Erfahrungen einen wichtigen Bezugspunkt darstellen und die Praxisanleitungen, die sie in ihren eigenen Praktika erlebt hat, ihr als Vorbild für eine eigene optionale Anleitungspraxis dienen.

Mf: Also ich fand das früher immer schön, ich hatte ja verschiedene Praxisanleiter und da konnte man sich die positiven und negativen Sachen so (.) angucken. Ich sage mal,

I: okay

Mf: ↳so einige positive Sachen, wo man dachte: „O ja, so könnte ich später auch mal arbeiten.“

I: ↳ja

Mf: ↳Und dann personalisiert man das ja. Man nimmt das ja nicht genau an, (nur) man macht das dann auf die eigene Art und Weise. Und so negative Sachen, die man beobachtet und sagt: „O ne, so möchte ich niemals werden.“ Und @manchmal@, wenn man dann @doch@ vielleicht in diese Rolle verfällt, dann denkt man: „O nein, das so wolltest du ja eigentlich gar nicht werden.“

I: mhm

Mf: Also, ne.

I: mhm

Mf: Finde ich auch immer ganz schön, so Sachen zu beobachten, anzunehmen.

(Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 1203 ff)

Die eigenen Praxisanleiter*innen werden hier als Identifikationsmodell aber auch als Möglichkeit der Abgrenzung verstanden. Positiv beurteiltes Verhalten wird für sich selbst fruchtbar gemacht und als Handlungsoption integriert, was Frau Mohn hier als „personalisieren“ bezeichnet. Frau Mohn hat somit bereits begonnen – auch ohne bislang als Anleiterin tätig gewesen zu sein – auf Basis ihrer eigenen, reflektierten Erfahrungen ein erstes professionelles Selbstverständnis als Praxisanleitung zu entwickeln.

4.2 Frau Flieder und das Team der Kita Baumallee

Tabelle 4: Steckbrief Kita Baumallee

Name (Pseudonym)	Alter	Qualifikation	Berufser- fahrung	Praxisanlei- tung (Dauer)
Praxisanleiterin (Interview/Fokustagebuch/Gruppendiskussion):				
Frau Flieder (Ff)/ Stellv. Leitung	56 Jahre	Erzieherin	35 Jahre	Ca. 33 Jahre
Weitere Teammitglieder (Gruppendiskussion):				
Herr Birke (Bm)	28 Jahre	Erzieher, Kindheits- pädagoge (B.A.)	5;6 Jahre	1 Jahr
Frau Erle (Ef)	32 Jahre	Erzieherin, Studentin der Bildungswissen- schaft (B.A.)	6 Jahre	2;6 Jahre
Herr Salweide (Sm)	25 Jahre	Erzieher	5;6 Jahre	Ca. 3 Jahre

Die Kita Baumallee ist eine viergruppige kommunale Kita in einer Großstadt des östlichen Regionalverbandes Ruhr mit teiloffener Konzeption. Neben der pädagogischen Arbeit in festen Gruppen gibt es die Möglichkeit, dass Kinder andere Gruppen oder einen der Aktionsräume (Bewegungsraum, Werkstatt, etc.) für Aktivitäten aufsuchen.

Frau Flieder hat in ihrer langen Berufstätigkeit eine große Zahl unterschiedlichster Praktikant*innen begleitet, und „alles, was kommt“ betreut. Sie verfügt daher über umfassende Anleitungserfahrung. Das Interview mit ihr dauert fast anderthalb Stunden.

Der Gesprächsverlauf der ca. einstündigen Gruppendiskussion zeigt, dass die Teammitglieder bereits vertraut sind darin, sich zum Thema Praxisanleitung auszutauschen. Sie praktizieren einen solchen Austausch möglicherweise regelmäßig und verfügen über einen überwiegend geteilten Erfahrungsraum diesbezüglich.

Zum Zeitpunkt der Erhebung findet erstmalig eine modular aufgebaute Weiterbildung des Trägers für diejenigen Praxisanleiter*innen in seinen Einrichtungen statt, die Praktikant*innen in der praxisintegrierten Ausbildung (PIA) beschäftigen.

Die eigene Biografie als konstituierend für die persönliche Haltung als Anleiterin

In keinem anderen der Ankerfälle dieser Studie werden die biografischen Erlebnisse derart relevant für die eigene Anleitungspraxis betont wie bei Frau Flieder. Sie beginnt das Interview mit einer sehr langen biografischen Erzählung zu ihrem beruflichen Werdegang und beendet es mit einer ausführlichen Erläuterung, wie ihre familiäre Situation ihren Berufswunsch geprägt hat. Ihre persönlichen Praktikumserfahrungen sind für die wesentliche Motivation, sich überhaupt für diese Aufgabe verantwortlich zu fühlen. Gute Ausbildung, die sich in guter Anleitung widerspiegelt, ist ihr ein persönliches Anliegen und ihre Erfahrungen sind konstituierend für ihr eigenes Anleitungshandeln.

So erzählt sie im folgenden Interviewausschnitt über ein mehrwöchiges Praktikum im Rahmen ihrer Ausbildung, welches in einer Einrichtung auf einer Insel stattgefunden hat.

Auf [der Insel], um das noch mal einmal so reinzubringen, habe ich ganz oft ALLEINE eine Gruppe geführt, im Berufspraktikum. Die Überschneidung als Praxisanleitung waren ganz häufig nur die Übergabestunde, anderthalb, ansonsten war man allein mit (.) achtzehn Zehn- bis Zwölfjährigen, oder mit, mit zehn Drei/oder neun Vier- bis, bis Sechsjährigen. Also es war schon ständig eine Herausforderung, das auch alleine zu meistern. Und aus diesem Hintergrund habe ich schon für mich selber gesagt: „Das kann eigentlich nicht sein, im Anerkennungsjahr also schon alles stemmen zu müssen“. (Quelle: Int/Flieder, Z. 55 ff)

Die Anleitung, die sie dort erlebt hat, bezeichnet sie als „recht gute Anleitung“ („wertschätzend“ und „wohlwollend“). In ihren Aufgaben wurde sie begleitet und beraten, und „jede Woche [hat] auch ein Kurzgespräch stattgefunden“. „[I]m Grundsatz hat man sich Zeit genommen“. Im Rahmen des Anerkennungsjahres auf der gleichen Insel habe sie verschiedene „Anleitungssysteme“, „Stile“ und „Lernmethoden“ erlebt. Doch nicht alles sei positiv gewesen.

Sie arbeitet in ihrer Erzählung mit starken Metaphern. Etwas „stemmen“ zu müssen verweist auf eine große, kaum zu bewältigende Anforderung, und wenn sie davon spricht „ins kalte Wasser geworfen“ worden zu sein, wird ihre damalige Überforderung und Verlassenheit quasi spürbar. Sie distanziert sich in ihrer eigenen Haltung von diesen Erlebnissen, indem sie reflektiert, dass „das [...] eigentlich nicht sein kann“, und sie resümiert, dass ihre Erfahrungen sie geprägt und beeindruckt hätten, d.h. dass sie eine nachhaltige Wirkung auf sie gehabt hätten. *Wie* nachhaltig diese persönlichen Praktikumserfahrungen für Frau Flieder sind, dokumentiert sich in der Mitte des Interviews, als sie auf meine Nachfrage hin detaillierter von ihrem Anerkennungsjahr berichten will. Sie stoppt zunächst, atmet deutlich hörbar aus und kommentiert auf der Metaebene „ja gut, ist egal, ich erzähl es jetzt trotzdem“. Um die Anonymität Frau Fliers und andere beteiligter Personen zu wahren, gehe ich hier nicht näher ins Detail, was konkret vorgefallen ist. Schlussendlich

war es eine massive Überforderungssituation, die an ein moralisches Dilemma gekoppelt war und bei Frau Flieder zu tiefen Gefühlen der Verlassenheit geführt hat. „Ich kann auch die ganzen Zusammenhänge, da habe ich dann auch nicht wirklich mitgekriegt oder habe die auch wirklich vergessen. Das ist jetzt auch“. Diese Äußerungen sind deutliche Indizien dafür, dass diese Erfahrungen einen sehr belastenden, möglicherweise traumatischen Charakter aufweisen und Frau Flieder sich selbst an dieser Stelle des Gesprächs vor Überforderung schützt. Maßgeblich ist jedoch das Fazit, welches sie aus diesen Erfahrungen zieht: „Da habe ich mir irgendwann einmal gesagt, und so soll es niemand haben, der in/ da in der Ausbildung ist und ja den ich begleite. Weil das waren schon (.) schreckliche Zeiten.“

Das Bild des Verlassen-Seins und des Sich-selbst-Überlassens, zieht sich in homologer Form durch das Interview, zum einen als persönliche Erfahrung, zum anderen als fast schon dogmatische Forderung, Praktikant*innen in der Ausbildung nicht sich selbst zu überlassen.

Merkmale der Anleitungsbefugnis: Psychosoziale Begleitung, Wertschätzung und Partizipation sowie ein symmetrisches kollegiales Verhältnis

Frau Flieder versteht Praxisanleitung als Praxisbegleitung und sieht sich selbst somit als begleitende und unterstützende „Kollegin“. Insgesamt 22-mal taucht das Verb „begleiten“ (oder eine Abwandlung davon) im Interviewverlauf auf. Jemanden zu begleiten heißt, dessen Weg mitzugehen. Man befindet sich neben ihm oder ihr und blickt in die gleiche Richtung, auf das gleiche (Ausbildungs)Ziel. Dadurch wird das innerhalb einer pädagogischen Beziehung übliche hierarchische bzw. asymmetrische Verhältnis versucht zu symmetrisieren. Praktikant*innen werden von Frau Flieder genauso als Kolleg*innen bezeichnet wie die ausgebildeten Teammitglieder. Auch Praktikant*innen, bei denen der Ausbildungsverlauf bzw. die Beziehungsgestaltung schwierig war, schließt sie mit ein. Die Wahrnehmung der Praktikant*innen als Kolleg*innen geht so weit, dass sie diese als Entlastung aber auch als Impulsgeber*innen für ihre eigene pädagogische Arbeit erlebt. Sie übernehmen „Verantwortung mit in der Gruppe“ und erweitern das Erfahrungsspektrum der Kinder, was für Frau Flieder die Möglichkeit eröffnet, „Kinder noch mal aus einem ganz anderen Blickwinkel“ zu sehen. Sie erlebt sich selbst ebenfalls als Lernende und betont, dass beispielsweise innerhalb der „Anleiterbesprechung“ man „die meiste Zeit [...] wirklich voneinander so viel mitnehmen [kann]“.

Die Tatsache, dass Frau Flieder Praktikant*innen als Kolleg*innen versteht, entbindet sie aber nicht von der unbedingten Notwendigkeit, diese in ihrer Entwicklung zu unterstützen und zu begleiten. „Das ist so eine Grundeinstellung, die ich wirklich so im Anfang meines Berufslebens dann schon erlebt habe“. So schildert sie, dass im Kontext ihrer Stelle im sozialen Brenn-

punkt Praktikant*innen mit vernachlässigten Kindern konfrontiert worden seien, was sie als „ganz große[n] Kulturschock“ für diese erlebt hätte. Ihr damaliges Team sah die unbedingte Notwendigkeit begleitender Gespräche und wöchentlicher Bilanzen, um sie nicht sich selbst zu überlassen, wie sich im folgenden Zitat dokumentiert.

Wir können die jungen Schülerinnen nicht einfach dem so überlassen, sondern es bedarf auch, dass man eine Anleitung gibt. Und dass man mit, mit ihnen ins Gespräch kommt und auch nach einer Woche mal einen Abschluss macht, eine Gesprächsrunde macht: „Wie geht es dir? Was, ne, was ist es so?“ Also, dass man sie begleitet. (Quelle: Int/Flieder, Z. 71 ff)

Gelingende Anleitung geht demnach einher mit psychosozialer Begleitung und ist nicht auf inhaltliche Aspekte beschränkt. Auch ihre Teammitglieder zeigen sich in der Gruppendiskussion sehr engagiert im Sinne der Praktikant*innen, doch bei Frau Flieder zeigt sich zusätzlich an verschiedenen Stellen im Interview und im Tagebuch eine Orientierungskomponente, welche auf eine Wahrnehmung von Praktikant*innen als vulnerable Personen verweist, die es vor Grenzüberschreitungen und Überforderung im Alltag zu schützen gilt (ähnlich, wie es auch im Ankerfall der Kita Ruhrtal der Fall ist).

Oder auch es gibt Grenzüberschreitungen auch bei/von den Kindern den Praktikanten gegenüber. Da sehe ich es auch als meine Aufgabe auch im ALLTAG als Praxisanleitung da zu sein, sicherlich sie ausprobieren zu lassen, und auch zu gucken, ob sie selber die Konflikte regeln, mit den Kindern. Oder auch, ne, sich abgrenzen können. Wenn ich aber das Gefühl habe, dass das nicht funktioniert, sehe ich auch meine Aufgabe da, mit einzuschreiten.//ja// Und Praktikanten auch zu schützen beziehungsweise Hilfsmittel mitzugeben. [...] Und aber auch wirklich bei ganz großen Grenzüberschreitungen dann einfach zu sagen: „Nein, das geht nicht.“ Da stell ich mich dann auch schützend vor (.) die Auszubildende [...] (Quelle: Int/Flieder, Z. 342 ff)

Dabei bewegt sich Frau Flieder als Anleiterin im Spannungsfeld zwischen Ermöglichen und Zulassen von Bildungsprozessen einerseits und der Einschränkung und dem Schutz der Praktikant*innen vor (Selbst)Überforderung und Angriffen andererseits, weshalb sie den Handlungsspielraum (z.B. in der Kommunikation mit Eltern) der Praktikant*innen an deren Entwicklungs- und Ausbildungsstand anpasst. Beispielsweise interveniert sie in einer Situation, in der ein Vater in einer schwierigen Familiensituation die Praktikantin emotional unter Druck setzt und ihr eine Entscheidung abverlangt, die diese in ihrer Situation gar nicht treffen kann: „[...] wo ich gedacht habe: „Ja, musst jetzt einmal das/diese junge Frau schützen und dem Vater auch eine Grenze zeigen.“ [...], da habe ich mich dann ganz schützend also v/davor [gestellt].“

In einer anderen Situation unterbreitet sie einem Praktikanten, der sich selbst im Rahmen einer Freispielführung in eine Überforderungssituation bringt, gezielte Hilfsangebote, ohne ihm die Zuständigkeit und Verantwortung in der Situation einfach abzunehmen.

Frau Flieder adressiert Praktikant*innen als Gestalter*innen des eigenen Ausbildungsprozesses und misst ihnen eine partizipierende und eigenverantwortliche Rolle zu. Die Wahrnehmung der individuellen Ausbildungsbedarfe hat dabei einen hohen Stellenwert und wird zu Beginn des Praktikums genau beobachtet: „Immer wieder zu sehen, was braucht der, die Schülerin jetzt im Moment und um da auch eine Entwicklung weiterzugehen. [...] wie kann man individuell jemanden weiter mit begleiten, und wir auch in der Praxis, es begleiten.“

Im Gespräch wird gemeinsam ausgelotet, welche persönlichen Vorstellungen und auch Erwartungen die Praktikant*innen selbst von ihrer fachpraktischen Ausbildung haben. Frau Flieder schildert diese Überlegungen detailliert.

Diese Besprechungen sehen dann eben halt auch so aus, dass wir uns wirklich damit auseinandersetzen, was möchtet ihr auch lernen? Ganz viel auch, ne, was, was, was meint ihr jetzt, ne, was ihr lernen möchtet? Sicherlich auch, was ich sehe, aber auch erst mal so, ne, was möchtet ihr? Und eigentlich stärkenorientiert, natürlich dann auch zu gucken, wenn jemand gerne ein Bilderbuch liest, ist es sicherlich erst einmal auch wichtig, da noch mal rein zu steigen, Bilderbuch zu lesen, um dann an die Betrachtung oder //ja// an das anschließenden, die anschließende Praxisarbeit zu kommen. (Quelle: Int/Flieder, Z. 321 ff)

In den ersten Tagen bespricht sie zunächst mit den Praktikant*innen die Aufgaben, „die dann kommen, von der Schule“, und schätzt die Unterstützungsmöglichkeiten ihrerseits ein. Die schulischen Aufgaben gehören zum Standard dazu, werden aber eher als Mindeststandard verstanden. Wichtiger ist, die Formulierung individueller Ausbildungswünsche und -ziele durch die Praktikant*innen selbst.

Ja so, so bearbeiten wir im Grunde genommen alle Aufgaben, die dann kommen von der Schule. Aber auch so ganz wichtige Frage natürlich auch in diesem ersten Gespräch: „Wie bist du angekommen? Was hast du für Wünsche, für Vorstellungen? Und, ja, wie können wir dich begleiten einfach. Was, und was stellst du für Ansprüche an uns, oder was möchtest du mitnehmen, aus diesem Praktikum?“ Das ist auch so eine ganz wichtige Frage. //mhm// Und wenn dann, ich hatte auch schon Praktikanten, da kommt gar nichts, @(.)@ //@(.)@//, wenn dann halt gar nichts kommt, dann schaut man so, welche Aufgaben sind in der Schule und arbeitet sich so ganz langsam vor. (Quelle: Int/Flieder, Z. 402 ff)

Die Partizipation bei der Festlegung der Ausbildungsziele zeigt sich in der Gruppendiskussion ebenfalls als überaus wichtig. Auch wenn das Team vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Voraussetzungen der Praktikant*innen Ausbildungsschwerpunkte festsetzt, ist dies kein Prozess, der sozusagen über den Kopf der Praktikant*innen hinweg geschieht. Vielmehr werden die Praktikant*innen als verantwortlich für ihren Ausbildungsverlauf wahrgenommen und bei der Entwicklung von Zielen involviert. In einem längeren Dialog entfalten Frau Flieder und Herr Salweide dies gemeinsam.

Ff: ^LOkay, es geht ja einfach schon so/ es ist ganz unterschiedlich. Also jetzt die Fachschule [Bestadt] hat zwei Praktikanten geschickt zum Beispiel mit einem Ordner, den wir

auch bekommen haben. Den haben wir mit im ersten Gespräch sicherlich, im Kennen/ ein Kennenlerngespräch aber dann schauen wir auch genau, was sind so die Aufgaben für das nächste halbe Jahr, wie sieht das aus. Und da gibt es auch so Zeitraster über sechs Wochen sag ich mal, bis dann soll eine Beobachtungsaufgabe, ja, abgeschlossen sein, oder auch eine Handlungsweise abgeschlossen sein. Und da schaut man einfach dann genau hin, ne. „Was, wie sieht es aus mit einer Beobachtungsaufgabe, ihr habt die und die Beobachtungsaufgabe zu verschriftlichen. Habt ihr schon mal etwas gemacht? Wollt ihr mal etwas machen, dass wir auch so mal AUF PROBE schon eine Beobachtung machen? Oder schaut doch einfach mal, welche Kinder spielen so miteinander?“ Und dass man dann in dem Zeitraster bis zur nächsten Woche so kleine Aufgaben den Praktikanten mitgibt, die die schon erfüllen, aber noch nicht verschriftlichen müssen, sondern erst mal so schauen: Wer spielt miteinander? Welche Altersgruppen gibt es, um dann in diese Beobachtungsaufgabe reinzukommen. Das heißt, das ist ein Prozess, der über vier bis sechs Wochen vielleicht läuft, bis es dann abgegeben werden muss und dann ist MIR das auch wichtig, selber, wenn es geht, selber so hinzukriegen, na ja gut, dann habe ich noch zwei Wochen, dann mache ich jetzt diese Woche oder nächste Woche die Beobachtung. Mal gucken, ob ich das heute schaffe oder nächste Woche schaffe, um dann das auch noch mal durchzusprechen und weiterzuentwickeln. Genauso geht es dann eben halt um: „Ich möchte gerne schon mal eine Aktion starten, ich würd gerne mal was basteln.“ „Ja was kannst du denn? Guck mal, nächste Woche setzen wir uns hin und überlegen, wie du etwas da mit beitragen kannst.“ oder mir ist es dann auch ganz wichtig gewesen, so laufen zum Beispiel unter dem Schwerpunkt Sprache, wie begleite ich eine Bastelaktion auch sprachlich.

I: mhm

Ff: Aber da so hinzukommen, ne, wie also so im Grunde genommen Prozess, den den die Schüler oder Studierenden mit/ mitgestalten.

I: mhm

Ff: Ähnlich ist es ja in der PIA-Ausbildung auch, weil die suchen sich auch ihre Themen dann selber. Wenn es optimal läuft.

I: Ah, ja.

Ff: Ne.

Sm: Und da ist aber auch wichtig schon, wie wenn ich jetzt (unv.), diese ständige Reflexion, dieses ständige oder, ne, dauerhafte Zusammensitzen, um wirklich zu sagen, wir arbeiten kleinschrittig, wir haben im Endeffekt auch gerade bei der PIA-Aufgabe, wir haben eine große Aufgabe, die gilt es in einem bestimmten Zeitraum zu absolvieren um nicht zu sagen jetzt gucken wir erst mal, sondern wirklich kleinschrittig zu sagen, komm hier, diese Woche machen wir das, das ist mö/ auch immer dem Rahmen der Möglichkeiten zu gucken, was hast dir a, immer wie auch zusagen, im/ den Praktikanten selber entscheiden zu lassen, was hast du dir vorgestellt, was möchtest du machen?

I: mhm

Sm: Und dann die Frage: Wie stellst du dir das denn vor? Wie kannst du das umsetzen?

I: Ja.

Sm: Probier dich aus, mach es, wir gehen heute, treffen uns nächste Woche wieder, bis dahin hast du die zwei, drei kleinen Schritte erarbeitet, um dann zu gucken, in der nächsten

Woche: Ist das, was wir letzte Woche be(unv.) überhaupt realisierbar? KANN man das umsetzen? Ist das der Weg, den du wirklich gehen möchtest zum Lehrerbesuch hin? Und da geht viel über Ausprobieren, auch von unserer Seite her, ausprobieren lassen. Und aber die ständige Reflexion, um zu sagen, das funktioniert, das funktioniert nicht, den Fortschritt haben wir gemacht, und den Praktikanten dann wirklich auch kleinschrittig zu zeigen: Das ist der Weg, den wir gehen wollen, so läuft man so eine Aufgabe ab, um hinterher zum vernünftigen Ergebnis zu kommen, oder zu einem Lehrerbesuch, wo man dann sagt: „Okay, ich habe die Situation von mir aus auch mit anderen Kindern schon zwei, dreimal ausprobiert, habe Sicherheit auch erfahren durch Proben, durch Probieren.“, um nicht zu sagen: "Ich sitze heute in der Aktion, mache ich das erste mal, mal gucken, wie es läuft"

I:

↳@(.)@

Sm: sondern einfach um da den Praktikanten, ja, das DIE SICH vorbereitet fühlen, aber auch von uns zu sagen: Wir haben dir die Unterstützung gegeben, wir können/ verantwortlich sind sie immer noch selber, für das was sie tun, aber wir haben von unserer Seite die Unterstützung gegeben, stehen auch dahinter

I: mhm

Sm: was ich auch nur kann, wenn ich es reflektiere, wenn ich weiß, was will mein Gegenüber

?: mhm

Sm: ↳um dann zusagen, um es zu einem guten Ende zu bringen. Aber das Wichtigste ist, wie gesagt, diese Reflexion, ja, untereinander. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 985 ff)

Die Mitgestaltung durch die Praktikant*innen verläuft unterschiedlich und unterliegt auch äußerer Einflussfaktoren wie beispielsweise dem zur Verfügung stehenden Zeitbudget. Auf Basis der schulischen Aufgaben wird inhaltlich geplant und eine zeitliche Struktur geschaffen. Dabei setzen Praktikant*innen immer wieder eigene Ziele und Schwerpunkte und versuchen, Handlungsentwürfe für ihr Vorgehen zu entwickeln. Herr Salweide unterstreicht zudem die Bedeutung der Reflexion als einen intensiven und kontinuierlichen Austausch („diese ständige Reflexion, dieses ständige oder [...] dauerhafte Zusammensitzen“). Er distanziert sich von einer eher abwartenden Haltung („jetzt gucken wir erstmal“) und beschreibt den gemeinsamen Prozess als ein Vorgehen, dass Praktikant*innen begleitend in die Verantwortung nimmt („Ist das der Weg, den du wirklich gehen möchtest zum Lehrerbesuch hin?“).

Die Partizipation der Praktikant*innen geht einher mit einer wertschätzenden Beziehungsgestaltung und der offenen Kommunikationsgestaltung – Faktoren, deren Gelingen maßgeblich für den Ausbildungserfolg ist, wie Frau Flieder in der Gruppendiskussion noch einmal betont: „Aber was es natürlich dann auch noch mal macht, was du jetzt gerade erzählt hast, sind die Sachen: Es muss zugewandt sein. Es muss einfach eine positive Grundeinstellung da sein zu dem Einzelnen.“

Die Teammitglieder sind sich der Herausforderung diesbezüglich durchaus bewusst und zeigen sich sehr engagiert, wie sich in einem Transkriptausschnitt dokumentiert, indem Herr Birke schildert, wie er explizit über die Beziehungsebene („in der 1 zu 1 Beziehung“) versuche, Praktikant*innen durch seinen eigenen „Arbeitsflow [mitzureißen]“ und so zu motivieren. Er geht davon aus, dass das Lernen am Vorbild eng an eine gelingende Beziehung geknüpft sei, wie er nachfolgend ausführt.

Bm: \perp zu sagen: „Komm jetzt setz dich mal hin, gib mal Gas, ne, du hast die Aufgabe noch.“ Und da kann man dann auch auf so einer Beziehungsebene dann auch arbeiten und die Leute noch mal motivieren, finde ich. Also das sind so die Erfahrungen gewesen, die ich jetzt auch gemacht habe, [Überlappende Validierungen durch I und ?f]

Bm: dass man also da dann auch noch mal auf Beziehungsebene wirklich noch mal Leute motivieren kann zu sagen, ne: „Guck mal, ne, wir arbeiten jetzt zusammen daran, ne. Wenn du mir was schickst, dann helfe ich dir,

I: \perp mhm

Bm: \perp ne, und bereite mich da vor und geb mir da Mühe und das erwarte ich aber von dir auch.“ Dass man da einfach in/auf so einer respektvollen Ebene gegenseitig sich so nach vorne zieht. Und das ist gerade was, finde ich, wo man sagt: Ja, ich muss mich als Person selber reflektieren, klar

Sm: \perp mhm

Bm: \perp mich da auch als Vorbild
noch mal

I: \perp mhm

Bm: \perp wirklich hinstellen und sagen: „So, du bist mein Praktikant, wir haben eine Beziehung, ich bin dein Vorbild in dem Vorbei/ in dem Fall, ich arbeite so und so strukturiert, und du arbeitest genau so und so strukturiert mit mir mit.“ Damit er das dann auch einfach lernt, ne. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 1160 ff)

An vielen kleineren Bemerkungen und Schilderungen dokumentiert sich die Bedeutsamkeit der Beziehungsebene und der Kommunikation auch über den Verlauf des Interviews mit Frau Flieder hinweg. Mehrere Beispiele verdeutlichen die Konsequenzen einer gestörten Kommunikation zwischen Praxisanleitung, Praktikantin und Lehrkraft, die in den geschilderten Fällen zum Ausbildungsabbruch führten. Als positives Gegenbeispiel spricht sie von Entwicklungen, wo die Kommunikation so gut verläuft, dass man gemeinsam „Sachen erarbeiten“, Projekte und Aktionen planen, und Praktikant*innen in Prüfungssituationen über wohlwollenden Zuspruch und konkrete Tipps unterstützen könne.

Praxisanleiterin aus Berufung und Idealismus

Die grundsätzliche Bereitschaft, sich auf die Aufgabe als Praxisanleiterin einzulassen, deutet sich bereits in Frau Flieders beruflicher Biografie an. Im gesamten Interview werden die große Anzahl der Betreuungsverhältnisse, die Heterogenität der Praktikant*innen und die hohe Intensität in der Betreuung deutlich. Sie kann auf umfassende Erfahrungen blicken. Das Tagebuch ergänzt diese Erkenntnisse mit einem Einblick in ihre Selbstsicherheit und Routine, die sich u.a. in der klaren Strukturierung des Ausbildungsprozesses dokumentiert. Die Übernahme der Aufgabe einer Praxisanleiterin und die wiederholte Entscheidung für die Betreuung der Praktikant*innen zeigt sich in dem Interview mit Frau Flieder als wechselseitiger Prozess zwischen der Leitung, die das Einrichtungsinteresse verkörpert, und Frau Flieder als motivierte und interessierte Fachkraft. Der Aspekt der Bereitschaft und Freude steht dabei im Vordergrund. Faktoren wie die persönliche Kompetenz bzw. Professionalität bleiben hier jedoch unberücksichtigt.

Ff: Mhm. Ja, wie ich dazu gekommen bin, einfach aus Interesse auch. Einmal natürlich im Haus, war es auch schon immer auch wichtig, jemanden auszubilden, aber ich war eigentlich auch immer diejenige, die „hier“ gerufen @hat@.

I:

L@(.)@

Ff: Die dann gesagt hat: „Ja, kann ich mir vorstellen, und ja“, und meine Leiterin sagte damals nur, ja, ich habe irgendwann mal gefragt: „Warum fragst du MICH denn jetzt schon wieder?“ „Ja“, sagt sie, „weil du da Spaß dran hast, ganz einfach. (Quelle: Int/Flieder, Z. 174 ff)

Es ist ein Prozess, den Frau Flieder als selbstgesteuert sowie freiwillig erlebt, obwohl ein grundsätzliches hohes Ausbildungsinteresse der Einrichtung besteht. Sie wird gefragt, und der Dialog mit ihrer Leitungskraft dokumentiert tatsächlich eine Wahlfreiheit. Auch an weiteren Stellen des Gespräches betont sie, dass sie sich dieses Aufgabengebiet „an Land gezogen hat“ und es durch alle Positionen als Fachkraft kontinuierlich mitgeführt hat. Aufrechterhalten wird die hohe Motivation durch die überwiegend positiven Erfahrungen mit den Praktikant*innen.

Dann ist das auch einfach auch was worüber ich mich einfach freue, ne. Und das motiviert natürlich auch, wieder jemanden zu nehmen. //unv.// Und je mehr man Praktikanten hat, die Spaß daran haben, die Freude daran haben, ja öffnet das so die Türen. Und ich denke, das ist so in diesem Haus auch so ein bisschen die Grundhaltung. (Quelle: Int/Flieder, Z. 239 ff)

Die Entwicklungserfolge, wie beispielsweise die gelungene Prüfung einer „Kollegin im Anerkennungs Jahr“, die Frau Flieder als „einfach eine ganz wunderschöne Situation“ erinnert, empfindet sie als Lohn ihres Engagements als Anleiterin. Sie beschreibt ein Erlebnis, wo sie gemeinsam mit einem Praktikanten „Knoten aufgelöst“ habe, „diesen Schritt in der Zusammen-

arbeit“ gegangen ist, und dadurch wieder „eine Stufe erklimmen“ worden sei. All dies bedeutet für sie eine persönliche Bereicherung und stellt eine höchst ideelle Motivation dar.

Frau Flieders hohes Engagement und ihre emotionale Involviertheit dokumentieren sich an verschiedenen Textstellen und gehen deutlich über das Normalmaß hinaus, was ihr insbesondere ihre Kolleg*innen spiegeln, wenn diese sie anmahnen, mehr auf sich aufzupassen. Doch wie sie am Ende des Interviews noch einmal betont, „[m]acht [sie] das gerne“, und „das möchte [sie sich] auch nicht nehmen lassen [...]“. Sie übt ihre Funktion aus Überzeugung und mit Freude aus. Praxisanleiter*in zu sein versteht sie als persönliche Berufung.

Der hohe Idealismus bei Frau Flieder und die engagierte Ausrichtung der fachpraktischen Ausbildung an den Bedürfnissen und Vorstellungen der Praktikant*innen durch das Team sollten aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es durchaus auch funktionale Motive innerhalb des Teams gibt. So wird überlegt, welchen Gewinn die Kita aus der Betreuung zieht und in welchem Verhältnis der Aufwand dazu steht. Die Gruppe nimmt im letzten Abschnitt des Gespräches eine generelle Einschätzung der Bedeutung von Praxisanleitung innerhalb der Einrichtung vor und resümiert, dass die Kita ein gutes Angebot an Praxisanleitung bietet, welches durch das Team getragen wird. Dadurch entsteht für die einzelnen Fachkräfte, wie in der folgenden Textstelle deutlich wird, ein Mehraufwand, der aber zumindest partiell durch gute Arbeitsqualität der Praktikant*innen und Entlastung der Fachkräfte entlohnt wird.

Bm: Ja, auf der anderen Seite gewinnen wir durch die Praktikanten ja auch Arbeitskraft, muss man ganz klar sagen, ne, und das was wir halt auch an guter Anleitung machen, je besser die Praktikanten drauf sind, je fitter die sind, desto höher ist die Qualität der Arbeitskraft, die wir auch gewinnen. Das darf man halt nicht vergessen, ne,

Sm: ↳Ja.

Bm: ↳es ist eine
Kosten-Nutzen-Rechnung, auch wenn die Kosten auf unserer Seite ein bisschen höher sind, würde ich sagen, weil im Endeffekt stehen wir in der Verantwortung

I: ↳mhm.

Sm: ↳mhm.

Bm: ↳ne, und also,
ne, auch wenn man jetzt sagt gut Anerkennungspraktikanten kann man größtenteils auch schon mal alleine lassen für Zeiträume, sind die ja nie voll verantwortlich in dem Punkt dann. Und das (.)ja, das ist halt schon ein Mehraufwand.

I: Ich hab/

Ff: ↳Besser/ Ne bessere Öffentlichkeitsarbeit kann man gar nicht machen @(.).@
(Quelle: GD/Baumallee, Z. 1450 ff)

Die Investition lohnt demnach auch auf institutioneller Ebene aufgrund der dadurch entstehenden Öffentlichkeitswirksamkeit.

Auf meine Nachfrage in Bezug auf positive Erlebnisse als Praxisanleiter*innen am Schluss des Gespräches entfaltet die Gruppe gemeinsam, dass trotz des Mehraufwandes auch ein Gewinn des Anleitungshandelns in der eigenen Weiterentwicklung und den Impulsen aus der Zusammenarbeit liegt. Der Lohn der Arbeit liegt somit auch in der erfolgreichen Entwicklung des eigenen professionellen Handelns.

Professionelles Vorbild sein und gezielte Reflexion als Ausbildungsmethode

Sowohl auf der individuellen Ebene des Interviews und des Tagebuches als auch in der Gruppendiskussion wird die Bedeutung der Fachkräfte in ihrer eigenen Funktion als permanentes professionelles Vorbild betont. Im gemeinsamen Vorbereitungs- und Planungsprozess pädagogischer Projekte und Aktionen lässt Frau Flieder Praktikant*innen an ihrem Erfahrungswissen („Fundus“) teilhaben. Mit einer Mischung aus Stolz und Verantwortungsbewusstsein erklärt sie, dass die Teammitglieder „da auch ein ganz großes Vorbild [sind], und [...] auch ein ganz großes Vorbild sein [müssen], weil durch so viele Praktikanten wird man natürlich auch ständig beobachtet.“ Diese Vorbildfunktion weiß sie für ihre Anleitungspraxis gezielt methodisch einzusetzen. Sie führt pädagogische Situationen „beispielhaft“ vor.

Ich ertappe mich dann immer wieder, dass wenn ich merke, dass es so eine Schwierigkeit ist, bei dem einen oder anderen Schüler, dass ich mir ganz oft ein Projekt gerade nehme oder ein kleines Teilprojekt nehme, und es dann beispielhaft eigentlich mal durchführe. Um zu sagen: „So beobachte doch mal, wie die Kinder reagieren [...]“. [...] Dass wir also, also diesen analytischen Blick dann auch noch einmal haben, um zu sehen, was ist, ne, was bewirkt es, was ich jetzt eigentlich tue. Und wenn wie da so in die Beobachtung kommen, dann kommen wir auch ins Gespräch.“ (Quelle: Int/Flieder, Z. 299 ff)

In diesen modellhaften Lernsituationen können die Praktikant*innen die zu erlernende Handlungspraxis beobachten. Darauf aufbauend setzt die Anleiterin Reflexionsimpulse für die Praktikant*innen, denen sie dadurch eine Möglichkeit eröffnet, diese Erkenntnisse in professionelle Orientierungen zu transferieren. Es ist ein gezieltes Einsetzen des eigenen Vorbildes: „Durch mein Vorbild in der Gesprächsführung mit anschließender Reflexion, erhoffe ich mir, dass PIA das erlebte Elterngespräch/Auszüge aus dem Gespräch mit in seiner Gestaltung des Elterngesprächs einbauen kann.“

Dass auch die Praktikant*innen die Fachkräfte als Vorbilder sehen, zeigt sich in einer Äußerung des PIA-Praktikanten, der sein eigenes Verhalten mit dem seiner Kolleg*innen vergleicht: „Ihr macht das alles immer so gut und bei mir ist so'n Chaos.“

Frau Fliers Repertoire zeigt sich vielfältig. Sie verfügt über verschiedene Methoden, die sie in der Anleitung einsetzt. So wählt sie beispielsweise

bildliche Darstellungen, um ein Gruppensoziogramm durch den Praktikanten erstellen zu lassen (auch wenn sie es nicht so benennt: „Hilfreich sind mir dann immer Zeichnungen.“). Zudem rekurriert sie auch in Anleitungsgesprächen auf ihre eigene Praktikumszeit und bringt beispielhafte Erzählungen ein.

Auch in der Gruppendiskussion dokumentiert sich ein hoher Anspruch an die eigene Arbeit, weil man sich der eigenen Vorbildfunktion bewusst ist und daher auch ein *gutes* Vorbild sein möchte. Selbstreflexion stellt dabei eine wichtige Komponente des professionellen Selbstverständnisses dar, wie Herr Birke wie folgt exemplarisch entfaltet.

Bm: Das sehe ich auch so. Also ich finde, man ist halt sehr in seiner Vorbildfunktion noch mal gefordert und muss sich da reflektieren. Also: Was bringe ich, ne? Was bringe ich mit? Wie trete ich auch Praktikanten gegenüber beziehungsweise wie strukturiere ich MEINE Arbeit, damit die an MEINEM Vorbild auch lernen können, wie sie selber arbeiten sollen. [...]. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 299 ff)

Dabei geht es keineswegs darum, das perfekte Vorbild abzugeben, sondern Praktikant*innen auch in der eigenen Kritikfähigkeit ein Vorbild zu geben und sie zur Selbstreflexion anzuhalten.

Ff: ^LIch finde da ist es aber auch ganz wichtig auch noch mal zuzugeben, dass wir in Anführungsstrichen, das ist jetzt keine Entschuldigung, aber auch Menschen sind, ne. Und dann aber auch wirklich da ins Gespräch zu gehen und zu sagen (unv.): „Das ist jetzt pädagogisch nicht so ganz wertvoll, aber das war ICH Friederike jetzt gerade mal und da/ oder mir sind da mal, ne, aber schön, dass ihr euch, uns oder mich drauf aufmerksam macht.“ (Quelle: GD/Baumallee, Z. 32 ff)

Das Handeln als Vorbild hat den Stellenwert eines reflektierten Methodeneinsatzes. Neben der von Frau Flieder benannten „Eigenreflexion“ und „ganz viel Fachwissen“, führt Herr Birke die „eigene hohe Methodenkompetenz“ und das Schaffen von exemplarischen Situationen als relevant für den Lernprozess an, den er als eine Mischung aus Lernen am Modell und erfahrungsbasiertem Lernen charakterisiert, wie sich im folgenden Ausschnitt dokumentiert.

Bm: Ich denke, es ist so eine Mischung aus irgendwie Lernen am Vorbild, ne, hatte ich gerade schon gesagt, ne, dass die a/irgendwie exemplarisch mal was sehen können, wo sie sagen: „Okay, an dem Schema kann ich mich orientieren, und, ne, das funktioniert so ganz gut.“ Da kann man halt ja auch Arbeitsweisen übernehmen, ist ja jetzt auch nichts Schlechtes, zu kopieren @(.)@, also nicht immer,

Alle?: @(2)@

Bm: und, ne, und dann aber auch zu sagen, ne: „Gut ich habe halt einen Raum, wo ich mich selber ausprobieren kann, ne, und ich muss jetzt auch mal eine Krise irgendwie bewältigen oder so.“

Ff: Ja, auch eine Krise bewältigen zu dürfen.

Bm: ^LÄähm. ^LDas ist halt auch schon. schwierig, ja.

Ff: Das ist eine Herausforderung für Praxisanleitung (unv.)

(Quelle: GD/Baumallee, Z. 1091 ff)

Auffallend ist in dieser Gruppendiskussion, dass das ganze Team explizit in die Verantwortung als Vorbilder für die Praktikant*innen genommen wird. Herr Salweide zeigt dabei auf, dass Praktikant*innen dadurch die vielfältigen und unterschiedlichen Kompetenzen der Teammitglieder nutzen können, und er nimmt die Kolleg*innen auch diesbezüglich in die Pflicht, sich als professionelles Vorbild zu präsentieren.

Sm: ^LUnd wichtig ist einfach noch wo du gerade sagtest mit Vorbild sein. Wichtig ist nicht, dass WIR als Anleiter nur Vorbild sind, sondern das ganze Team sich als Vorbild für Praktikanten präsentiert, euch weil die Praktikanten sollen sich nicht von MIR als ich sag mal Praxisanleiter nur was anschauen, sondern wirklich auch den Praktikanten bewusst zu machen: „Ich habe eine Stärke, das kann ich gut, da kannst du dir gerne was abschauen.“ Aber auch Kollegin xy zum Beispiel, hier die [Frau Erle] (klatscht) neben mir macht Sprachförderung. Das macht sie SUPER und das sind auch Bereiche, wo ich sage: „Boa, ich könnt es wahrscheinlich nicht so.“ Das man einfach sagt, so als Praktikant auch so den Weitsicht behält, nicht zu sagen: „Ich konzentrier mich jetzt auf den Einen, will so sein wie der.“ sondern zu sehen: „Ah, jeder hat seine Stärken, jeder hat auch Schwächen.“ Dass man weiß, ich darf auch Schwächen haben. Und (so zu sagen?): „Ich zieh mir aber von jedem so ein bisschen was raus.“ Und das ist das, was man (echt mal?) auch noch ÜBER den Stand als Praktikant hin macht, als auch als Mitarbeiter. Ich, ich guck auch, was kann Kollege xy gut, was kann ich mir da noch abgucken, um mich SELBER auch weiterzuentwickeln. Um das den Praktikanten einfach zu zeigen: „Guckt euch, nehmt von, schaut uns euch alle an, nehmt uns als Vorbild.“ Dem entsprechend müssen wir uns aber ALLE und nicht nur der Praxisanleiter als Vorbild (schnipst) präsentieren für die Praktikanten. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 1110 ff)

Die „Praxis“ gewährleistet den Anwendungsbezug, die (Fach)Schule muss Theorien und Methoden „liefern“

Für Frau Flieder stellt die Verbindung von Theorie und Praxis in Form von Fachwissen und impliziten Erfahrungswissen ein wesentliches Merkmal von Professionalität dar. Während sich beispielsweise bei Frau Nelke und Frau Meyer geradezu eine Aversion gegen das wissenschaftlich-theoretische Wissen dokumentiert und sie es im Kontext von Ausbildung quasi als notwendiges Übel verstehen, dient Frau Flieder in schwierigen Anleitungssituationen die Mischung aus „innere[m] Empfinden“ und „Fachlichkeit“ als Ressource ihres Handelns als Anleiterin. Sie betont diese „Fachlichkeit“ beispielsweise im Kontext ihrer Ausbildung zur Kinderschutzfachkraft.

So besteht ein wesentliches Ausbildungsziel für Frau Flieder auch in der Befähigung der Praktikant*innen zur fachlichen Begründung des eigenen pädagogischen Handelns auf Basis von Theoriewissen. Sie vermittelt die Ein-

heit von begründetem und vorbereiteten bzw. geplantem pädagogischen Intervenieren und der dazu gehörigen Reflexion. Pädagogisches Handeln muss transparent und begründet sein.

[Erläuterung/Interpretation]

- hilfreich ist zum einen, dass PIA sich mit Hilfe der Leuw. Beobachtungsskala gut auf die neue Aufgabe vorbereitet hat -> das habe ich auch so gesagt, anerkannt zum anderen, dass PIA eine offene Art hat die Aufgaben, die eigenen Überlegungen mitzuteilen so kommen wir immer gut ins Gespräch und ein fachlicher Austausch ist gut möglich
- mir war in dieser Situation wichtig, dass PIA die Aufgabe: Freispielführung fachlich begründet planen und umsetzen kann, das theoretische Wissen soll die Grundlage des Handelns sein. (Quelle: FTB/Flieder, Z. 269 ff)

Professionelles Erfahrungswissen in Kombination mit Reflexion erlebt Frau Flieder selbst als gewinnbringend und nutzt verschiedene Gelegenheiten, um neue, insbesondere auch wissenschaftlich-theoretische Impulse für die eigene Arbeit zu integrieren. Ein Beispiel ist die enge Kooperation mit dem Sozialarbeiter der Siedlung, durch den sie erlebt, dass „man da sich einfach weiterentwickelt hat und auch immer wieder geforscht hat“. Aber auch die Angebote und Impulse für Praxisanleiter*innen seitens der Fachschulen und der Universität sowie den Austausch mit anderen Leiter*innen nutzt sie für sich. Dabei findet eine aktive und konsequente Orientierung nach außen statt, wie sich im folgenden Beispiel zeigt.

Und auch was so Fortbildungen anging, ne. So Praxisanleitung. Ob es die Besu/die, die Einladungen in den Fachschulen, den verschiedenen Fachschulen war, oder auch mal wenn irgendwelche Projekte/ich glaube da war auch mal was mit der Uni, da haben wir auch noch mal drüber gesprochen, also wie Praxisanleitung auch aussieht. Das ist aber schon ein bisschen länger her. Mm. Austausch mit anderen Führungskräften //mhm//. Dann natürlich auch Fachliteratur, die ich mir dann immer wieder besorge, oder auch lese, auch mit den Reflexionskarten arbeiten wir auch hier. Also da profitiert man natürlich auch von der Schule, auch und, ja. (Quelle: Int/Flieder, Z. 725 ff)

Betrachtet man Frau Flieders Verständnis vom Verhältnis der Lernorte Schule und Kita im Kontext von Anleitung fällt auf, dass sie trotz ihres theorieintegrierenden Agierens einen Unterschied in der Bedeutung von Theorie und Praxis für den Weg zur Berufsbefähigung macht. Dabei weist sie der Schule die Rolle einer Zulieferin zu, die für den „Input“ in Form von „Theorien“ und „Methoden“ zuständig sei („das kann man sicherlich auch schulisch besser erarbeiten“). Die letztendliche Berufsbefähigung der Praktikant*innen erfolgt jedoch in der Praxis, wo die Aufgabe der Theorie-Praxis-Vermittlung und der Herstellung des Anwendungsbezugs in der Verantwortung der Praxisanleitung liegt.

Bereits in der Eingangspassage thematisiert Frau Flieder das Verhältnis von Theorie und Praxis das erste Mal. Sie berichtet von ihren Erfahrungen mit verschiedenen Praktikant*innen (hier: „Kollegen“) im Anerkennungsjahr.

Es waren Kollegen da, die theoretisch spitze waren, die in der Schule Einser, Zweier geschrieben haben, und alles Mögliche gut begründen konnten, die aber plötzlich so, oder beziehungsweise in der Praxis kamen dann die Schwierigkeiten, sich dann mit dem Kind auseinander zu setzen. Man hat ÜBER das Kind gesprochen, man hat über das Kind geurteilt, Beobachtungen waren ÜBER das Kind, also nicht mit dem Kind gemeinsam was erarbeitet, gespielt, oder auch weiter gefördert, nein, es war zu plakativ dann dargestellt. Da habe ich so einen Fall im Moment auch so ein bisschen vor Augen. Es war sehr interessant, die haben/sie hat auch den Abschluss anschließend mit Eins gemacht, und wenn man anschließend den beruflichen Werdegang aber so weitergesehen hat, ist sie fast dran gescheitert. //ja// Weil plötzlich die, die Sachen im Berufsleben (.) anders laufen. (Quelle: Int/Flieder, Z. 97 ff)

Frau Flieder kontrastiert hier gutes theoretisches Fachwissen mit fehlender Praxisnähe und der fehlenden Kompetenz, den notwendigen Anwendungsbezug in der Praxis herzu-stellen. Sie verweist auf eine Diskrepanz zwischen Ausbildung und Berufsleben. Ein guter Abschluss sichert noch nicht eine gelingende Berufseinmündung und die notwendige Berufsfähigkeit. Im Gegensatz dazu scheint es weniger problematisch zu sein, wenn theoretische Kompetenzen respektive die schulischen Ausbildungsleistungen nicht so gut sind, dafür aber die berufliche Handlungskompetenz, insbesondere die Fähigkeit zum Beziehungsaufbau gegeben ist. Ihre Kolleg*innen und sie haben bei der Personalauswahl der Berufspraktikant*innen „nicht unbedingt auf einen Notendurchschnitt von Einskomma irgendwas geachtet [haben]“. Ausschlaggebend waren das erste Gespräch, der Hausrundgang und die erste Kontaktaufnahme der Praktikant*innen zu den Kindern, denn Frau Flieder versichert, dass der erste Eindruck sich hier meistens „bewahrheitet“ hat. Insofern sei der Notendurchschnitt nicht unbedingt relevant, „[w]eil es ganz viel sind es auch Menschen, ja, wenn man mit Menschen umgeht, bedarf es auch ganz anderer Qualitäten als einer, eine geschriebene (Ausarbeit)“. Sie bringt hier somit eine Abstufung der durch die beiden Lernorte (Fach)Schule und Kita vermittelten Kompetenzen bzw. Wissensformen in Bezug auf ihre Bedeutung für die Berufsbefähigung ein, wobei sie die Bedeutung der Kita in diesem Prozess hervorhebt. Auch bzgl. der Kooperation mit der Fachschule klingt dies durch, denn sie betont, man würde deren Lehrplan zwar nicht „außer Acht [...]lassen“, doch man fokussiere ebenfalls als Einrichtung mit den Praktikant*innen individuelle Ausbildungsziele für die Begleitung durch die Praxiseinrichtung. Schulische Aufgaben werden gemeinsam daraufhin analysiert, welche davon „auch mit der Praxis verknüpf[t]“ werden könnten, bzw. mit der Praxis verknüpft würden. Den Theorie-Praxis-Transfer schreibt sich Frau Flieder als Teil ihrer Aufgabe als Anleiterin zu. Die Stärken der fachpraktischen Ausbildung – in klarer Abgrenzung zur Leistung der Fachschule – lägen im Erwerb von personalen Kompetenzen („Persönlichkeitsentwicklung“, „gestandene Persönlichkeit“) und beruflicher Handlungskompetenz („Know-how“, „Alltagswissen“), wie sie im Interview aufschlüsselt.

Also einmal ganz viel an sich ausprobieren, Persönlichkeitsentwicklung ist das. Ganz viel an, an Know-how, ne, an Wissen, an Alltagswissen, an ja wie so dieses selbstverständlich, wie leite ich auch mal Kinder beziehungsweise eine Kindergruppe auch, ne. Wie krieg ich das, wie kriege ich einfach hin, dass die zum Beispiel vorm Essen, wenn man noch auf das Essen wartet, dass sie trotzdem nicht unbedingt nur mit der Gabel auf den Tisch hauen. Oder wenn die mit der Gabel auf den Tisch, wie kriege ich das dann hin, dass die irgendwann doch wieder ruhig werden, ne? Also so diese Alltagsachen. Aber auch so ein, so ein/ich habe erlebt gerade bei Praktikanten, die so länger sind auch, ob das nun ein Jahr ist, dass die Fachschule, dass sie/ wir sie über ein Jahr begleiten, oder jetzt gerade auch bei der PIA-Ausbildung über drei Jahre, dass man dann schon erlebt, dass sie richtig gestandene Persönlichkeiten werden. Auch so, so FACHLICH, also Fachkräfte sind. Einfach ja, wirklich professionNELLER werden und das kann glaube ich die Praxis ganz gut, weil die Theorie ist sicherlich auch wichtig und klar ist auch, ne, wenn jemand drei Jahre oder zwei Jahre älter wird, da hat er im Alltag auch viele Sachen. //ja// Aber die Praxis ist schon, wie gehe ich miteinander um, Gruppenerfahrungserleben, dann aber auch so Entwicklungen zu beobachten, einfach wirklich am lebenden @Beispiel@ zu sehen, ne, jetzt kann oder ganz, ganz banales Beispiel ist einfach die Sprachentwicklung. Wir arbeiten mit Zwei-bis Sechsjährigen zusammen. Wenn die Kinder kommen im August oder die Carmen, die konnte schon Mama, Papa und Ja und Mhm und ein paar kleine Worte sagen und das Kind erzählt uns jetzt ganze Geschichten. Wir haben zwar zwischendurch auch schon mal mit nochmal „Hmneähmmmm-Auto“ und „fahrt“ und so ergänzt, aber es erzählt und das ist dann plötzlich ja so wie Praktikanten dann erfahren und sagen: „Boah, die konnte doch da erst SO viel und jetzt kann sie das. Jetzt bin ich nur eine Woche weg gewesen und sie kann die Farben, ne.“ //ja// Also das kann eine theoretische Sache gar nicht, also die Schule nicht leisten. Die muss sicherlich den Input geben, oder beziehungsweise auch die, ja, wirklich die Theorien liefern, ne. Oder auch Methoden. Das kann man sicherlich auch schulisch besser erarbeiten. //mhm// Aber in der Praxis/ auch der Umgang mit Eltern. //mhm// Werde ich ignoriert? Werde ich, ne, auch akzeptiert, oder? Wie erarbeite ich mir da auch ja eine partnerschaftliche Elternarbeit? //mhm// Auch wenn das noch begrenzt ist, aber, ne, auf Augenhöhe. //ja// Ich weiß auch ganz viele Praktikanten sagen: „Wir trauen uns aber gar nicht.“ Ne. Also so das sind die ersten Schritte, ne, sich zu trauen und jemanden in die Augen gucken, auf Augenhöhe schon, wir sin/ da ist eben halt so ein Schutz auch da wirklich nicht zu überfordern. //mhm, ja // Mhm, (3) und gut finde ich das, wenn das verzahnt ist, wenn, wenn und das erlebe ich eigentlich. Ich kann mich KAUM erinnern, dass ich mit Fachschullehrern nicht gut verzahnt gearbeitet habe. (Quelle: Int/Flieder, Z. 653 ff)

Die Praktikant*innen entwickeln sich im Praktikum zu professionellen Fachkräften und diesen Ausbildungserfolg nimmt Frau Flieder, wie sich im vorangegangenen Interviewausschnitt dokumentiert, für die Kita in Anspruch, denn „das kann [so glaubt sie] die Praxis ganz gut“. Im gleichen Zuge stellt sie die Theorie, respektive die Fachschule, kontrastierend gegenüber. Sie räumt ihr ein gewisses Maß an Bedeutung ein („auch wichtig“), doch es wird deutlich, dass die Praxis einen höheren Stellenwert hat („aber die Praxis ist schon“) – auch wenn sie den Satz nicht zu Ende führt, sondern gleich ein weiteres Beispiel ergänzt. In diesem Beispiel hebt sie hervor, dass nur in der Kita die Beobachtung „am lebenden Beispiel“ möglich ist und schreibt der Schule dadurch implizit eine gewisse Lebens- und Praxisferne zu. Lebens-, Alltags- und Prozessnähe sind Alleinstellungsmerkmale des Praktikums in der Kita.

Ff?: L^{Das} (.) mhm

Bm: Und da aber halt dann, ne, so Situationen zu schaffen, wo Praktikanten dann genau dieses Wissen oder diese das erfahren können, oder sich erproben können. Das finde ich halt total schwierig, ja, so bereit zu stellen.

I: mhm

Bm: Ne, also an welcher Stelle kann ich die jetzt mal ausprobieren lassen

I: mhm

Bm: ohne dass mein Konzept

Ff?: L^(unv.)

Bm: flöten @geht und so weiter und so fort@

I: L^{@(..)@} (Quelle: GD/Baumallee, Z. 441 ff)

Herr Birke versteht sich als derjenige, der die Voraussetzungen für gewinnbringende Lernsituationen schaffen muss. In seinem Verständnis von Professionalität vermittelt er, dass es sich um „Erfahrungswissen“ handelt, auf das Fachkräfte („wir alle“) zurückgreifen und beschreibt den Erwerb dieses Wissens detailliert. Auf Basis von „Ausprobieren“ im Handlungsvollzug wird ein „Handlungskatalog“ aufgebaut, auf den – neben dem theoretischen Wissen – zurückgegriffen wird. Sein eigenes Anleitungshandeln bewertet Herr Birke in der spezifischen Situation eher kritisch, da er es in diesem Fall nicht „geschafft“ habe, dem Praktikanten eine entsprechende Lernsituation zu eröffnen. Er reflektiert, dass er im konkreten Handlungsvollzug des Praktikanten zu früh eingegriffen habe, als es „aus dem Ruder gelaufen ist“ und selbst „wieder in [s]eine Rolle gerutscht“ sei. Er differenziert zwischen seiner Rolle als Fachkraft und seiner Rolle als Anleiter. Zusammenfassend weist Herr Birke darauf hin, dass es schwierig sei, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass ein unmittelbarer Anwendungsbezug des erworbenen Wissens möglich werde, und Praktikant*innen „sich erproben“ könnten. Auch wenn die Erzählungen von Herrn Birke den Beginn der hier in den Blick genommenen Passage (die ich für eine zentrale Passage halte) dominieren, verhandelt die Gruppe den Widerspruch ihres pädagogischen Anspruchs, der von Herrn Birke aufgeworfen wurde und der tatsächlichen Realisierung in der konkreten Ausbildungs- und Anleitungssituation gemeinsam.

In der Diskussion wird deutlich, dass sich das Team verantwortlich für die fachpraktische Ausbildung fühlt und daher aktiv Konzepte entwickelt, die sich an den jeweiligen Bedarfen der Praktikant*innen orientieren. Man wartet nicht ab, ob die Schule Vorgaben macht, sondern begibt sich selbst in den Konzeptionierungsprozess. Beispielsweise fragt Herr Birke nach der Übertragbarkeit der Erfahrungen, die das Team bereits mit der Erzieher*innen-ausbildung gemacht hat, auf das Praktikum der Studentin (der Vignette) und nach den daraus resultierenden Konsequenzen.

Bm: Ja, der Unterschied ist halt auch, zumindest das, was so meine Erfahrung ist, dass halt die Anleitung durch die Fachschulen halt deutlich enger ist, also die ha/sind deutlich strukturierter in vielen Stellen, haben ganz konkrete Aufgaben und Zeitpläne, und das das an den FachHOCHschulen ist, das ist freier gestaltet. Also die Leute haben weniger, weniger so konkrete Aufgaben, wie es an den Fachschule ist. Die Frage ist halt, wie, wie gut oder schlecht ist das dann? Ne, oder was bedeutet das? Weil, ich meine, wir haben das jetzt im Vergleich zu den Bufdis, finde ich, das liegt recht nahe, ne, die machen auch so ihre Zeit hier, ohne so wirklich was machen zu MÜSSEN,

?f: Lmhm

Bm: Lhaben auch so eine Art Begleitung, aber, ne/

Sm: Ja, ist ja auch ähnlich zu unsere hier FOS-Praktikanten, das freiwillige soziale Jahr.

Bm: LOder so.

Sm: Das funktioniert, das läuft, aber es läuft so nebenbei. Klar bespricht man sich mal zwischendurch

I: Lmhm

Bm: Lja

Sm: Laber es ist halt nicht so diese feste Besprechungszeiten, wie wir das auch aus der PIA-Ausbildung kennen. Von daher/

Bm: Ja.

Ef: LUnd es ist es auch inhaltlich nicht so in die Tiefe gehend, denke ich, bei den FOS-Leuten und den, auch bei den Bufdis, denke ich. (.)

Sm: Von daher/

Bm: LEs ist auf jeden Fall/ Die Frage ist halt wie, wie stark kann man das denn jetzt tatsächlich auf dieses, (.) ja auf diese Frau Muster übertragen. Also wie frei ist die wirklich und wie viel Anleitung muss dann vielleicht doch von der

I: Lmhm

Bm: LEinrichtung gegeben werden, damit sie halt grundlegende Praxiswerkzeug erlernt, in ihren 20 Wochen.

I: mhm

Sm: Ja, da muss man einfach mal gucken, wie gesagt, abwarten, wenn die Frau Muster dann kommt, was bringt sie für Aufgaben an sich schon mit? Wie weit ist sie? Und dann in so persönlichen Gesprächen gucken (schnipsen), wo setzen wir an? (Quelle: GD/Baumallee, Z. 115 ff)

Man stellt sich individuell auf die jeweiligen Praktikant*innen ein („wo setzen wir an?“). Interessanterweise analysiert die Gruppe zwar sehr genau, wo die unterschiedlichen Voraussetzungen liegen und welche Inhalte daher individuell verfolgt werden müssen, doch es erfolgt keine Differenzierung des

übergeordneten Ausbildungsziels, welches erreicht werden soll. Alle Ausbildungsbemühungen münden in das universelle Ziel der Berufsbefähigung, respektive der Befähigung zur „Praxis“, in der zwischen Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen offensichtlich nicht unterschieden wird.

Insbesondere Herr Birke kritisiert die Praxisferne zumindest des grundständigen Studiums, das dazu führe, dass die Studierenden aufgrund der „sehr theoretisch aufgebaute[n]“ Hochschulausbildung „keine Idee [haben] wie, ja Praxis funktioniert“. Sie müssten daher „Handwerkzeug“ erwerben, da sie „noch schlechter auf die Praxis vorbereitet [sind] als die Fachschulleute“. Die theoretischen Kompetenzen durch das Studium ordnet er als wenig relevant für die eigentliche Berufspraxis ein.

Bf: [...] Die haben halt zwar ganz tolles Hintergrundwissen zu ästhetischer Bildung oder sonst was, ja, oder, ne, kennen irgendwie die Texte von Friedrich Fröbel ein bisschen intensiver als man selbst vielleicht, aber das was hier den Alltag ausmacht, das kennen die halt GAR nicht an vielen Stellen. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 378 ff)

Die Wahrnehmung, dass die beiden Ausbildungsformen nur „andere[r] Art“, aber nicht anderswertig, sondern nur „VERSCHIEDEN“ seien, erweckt den Eindruck, dass Studium und Ausbildung lediglich andere Wege zum gleichen Ausbildungsziel darstellen.

Bf: [...] Und das ist ja auch so ein heiß diskutiertes Thema, ne, wie gleich oder anderswertig sind diese Ausbildungsformen, ne, und bisher war so der Kontext, den ich bisher kennengelernt habe immer so: Die sind halt einfach nur VERSCHIEDEN. Es gibt halt kein höher oder kein tiefer, sondern es ist einfach nur eine andere Art. Und die brauchen halt eine andere Art von Anleitung. Der (.) F/hier der, der Fachschulabsolvent braucht halt dann mehr die Fachlichkeit zu sagen: „Guck mal dahinter, ne. Warum machen wir das.“ Der braucht mehr das Reflektive und das Fachwissen und die Studentin braucht halt eher die Praxis, wie machen wir das vor Ort, ne. Wie gehe ich auf das Kind ein, ne. Also wie sieht Empathie außerhalb eines Buches aus, so, sage ich

Ef: ↳mhm

Bm: ↳jetzt mal überspitzt, ne. Also das, die brauchen halt verschiedene Schwerpunkte glaube ich in der Betreuung. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 381 ff)

Aufgrund dieser Sichtweise muss der „Fachschulabsolvent“ fachliche Kompetenz im Sinne von Fachwissen und Begründungsfähigkeit erwerben, während „die Studentin“ den praktischen Anwendungsbezug des Erlernten „außerhalb eines Buches“ lernen soll, oder wie Frau Flieder es formuliert: „...was der Alltag aus/ was den Alltag ausmacht“. Daher brauchen die Praktikant*innen der beiden unterschiedlichen Ausbildungsformen aufgrund der verschiedenen Lernbedarfe auch „unterschiedliche Schwerpunkte [...] in der Betreuung“.

Dabei steht der Erwerb handlungspraktischer Kompetenzen („das was den Alltag ausmacht“) im Vordergrund. Die große Herausforderung sieht Frau

Flieder bzgl. der Studentin im Transfer, denn das theoretische Wissen könne nicht „automatisch auf die Praxis“ angewendet werden; es bedürfe der umfassenden Reflexion.

Relativierung der Bedeutung von Differenzkategorien

Im Fall von Frau Flieder und ihrem Team werden Differenzen der Praktikant*innen wahrgenommen und verhandelt und die eigene professionelle Handlungskompetenz im Umgang mit den daraus resultierenden unterschiedlichen Ausbildungserfordernissen betont. Dabei zeigt sich sowohl in Interview und Gruppendiskussion eine Orientierung, die Differenzkategorien in ihrer Bedeutung relativiert, jedoch wird diese Orientierung äußerst unterschiedlich entfaltet. Während Frau Flieder versucht, die Bedeutung von Differenzkategorien in einer alles umfassenden Fachlichkeit aufzulösen („Es geht da um Fachlichkeit, es geht um Professionalität, [...] Und da gibt es nicht ein männliches und weibliches, sondern das ist einfach ein Berufsbild.“) und auch die Kompetenz im Umgang damit auf Basis dieser Fachlichkeit zu begründen („Weil in allen wir (unv.) eine große Fachlichkeit haben“), nimmt das Team Differenzen explizit als persönliche Ressourcen von Praktikant*innen wahr und entfaltet einen individualistischen Ausbildungsansatz, wie nachfolgend veranschaulicht wird.

Geschlechtsbezogene Unterschiede im Kontext der Praxisanleitung verneint Frau Flieder zunächst „grundsätzlich“. Dann differenziert sie jedoch und räumt ein, dass es „ein paar Bereiche [gibt], die man anders besprechen muss.“ Sie spricht das Thema Männer und Wickeln an und betont, dass diesem Aspekt mit „einer anderen Sensibilität“ begegnet werden müsse. Mit dieser Herausforderung könnten sie aber zum einen aufgrund ihrer „Kinderschutzbachkraftausbildung“ gut umgehen, zum anderen gebe es in der Einrichtung Vorbilder, „dann ist es auch noch mal leichter.“

Ff: Ansonsten (3) denke ich eigentlich alle möglichen Bereiche werden auch geguckt. Mhm, ich kann jetzt nicht sagen, dass ein männlicher Praktikant die Tische nicht abwischt und das übrig lässt oder nicht. Und das wird genauso gesagt, als wenn, ne. Also das ist. Es geht da um Fachlichkeit, es geht um Professionalität, ne. Es geht also wirklich da, wie fit bin ich und wie gestalte ich den Alltag und beziehungsweise ich möchte den Beruf lernen, was ist eigentlich meine Aufgabe auch? Da gibt es auch ein Positionspapier mittlerweile, ne. Was ist im Stellenprofil des Erziehers oder auch Kinderpflegerin oder der Erzieherin. Und da gibt es nicht ein männliches und weibliches, sondern das ist einfach ein Berufsbild. Sicherlich ist dann auch mal, das mal gesagt wird: „Kannst du das mal nähen?“ Und ich sage: „Kannst du mir mal tragen helfen?“

I: @Ja, ja@

Ff: Es gibt es schon, aber das finde ich auch ganz okay. Da kann ich mit umgehen, weil/ich bin mit [mehreren] Brüdern groß geworden. @(.)@ //@(2)@// Mal muss man das ausnutzen und ich musste die Jeans in den Reißverschluss einnähen, das ist ebenso. (Quelle: Int/Flieder, Z. 748 ff)

Auch wenn sie hier indirekt auf den im Kontext der Debatte um sexuellen Missbrauch häufig angeführten Generalverdacht⁷³ gegenüber männlichen Fachkräften in Kindertageseinrichtung anspielt, zeichnet Frau Flieder dennoch ein Bild universeller Professionalität der Fachkräfte, das von geschlechtsbezogenen Aspekten nicht tangiert wird. Dabei gehe es „um die Fachlichkeit, [...] um die Professionalität“, die sich in einem einheitlichen Berufsprofil niederschläge. In der Anleitung im pädagogischen Alltag würden Tätigkeiten nicht nach Geschlecht differenziert, wobei sie sich auf ein offizielles Positionspapier bezieht. Dennoch werden in den dann folgenden Beschreibungen Grenzen dessen aufgezeigt. So gibt es durchaus „dann auch mal“ geschlechtsstereotype Aufgabenzuweisungen, was aus Frau Flieders Perspektive „auch ganz okay“ ist, und was alle auch mal „ausnutzen“ sollten. Aufgrund ihres Aufwachsens mit mehreren Brüdern ist ihr dieses Vorgehen bekannt, und sie ordnet es als unabänderlich ein, „das ist eben so.“ Das, was Frau Flieder auf kommunikativer Ebene als normativen Anspruch formuliert, steht im Widerspruch zu ihren Erfahrungsberichten und ihrer persönlichen Orientierung, die sich im Umgang mit Geschlechtsstereotypen zeigt.

Meine Nachfrage nach Unterschieden oder Besonderheiten in der Anleitung von Studierenden erwidert Frau Flieder wie folgt.

Und ich habe eigentlich diejenigen [Studierenden; Anm. d. Verf.] immer als sehr offen empfunden. Und auch nicht, dass ich/dass da irgend ein, ja so ein Gefälle ist //mhm//. Das habe ich nicht erlebt. //mhm// Aber ich glaube auch, dass es daher kommt, weil wir einfach dann auch fachlich argumentieren können. Weil in allen wir (unv.) eine große Fachlichkeit haben. (Quelle: Int/Flieder, Z. 768 ff)

Der Strukturkonflikt, der durch das Qualifikationsgefälle zwischen den Studierenden und Praxisanleiter*innen mit Erzieher*innenausbildung entstehen kann, wird durchaus wahrgenommen, aber in seiner Relevanz verneint. Die Hierarchie, die durch die Qualifikation entsteht, wird auf Basis der Professionalität in eine neue hierarchische Struktur überführt, in der die professionellen Anleitungen als Vorbild agieren. Auch in der folgenden Passage, die zwar aus der Gruppendiskussion stammt, wird Frau Flieders persönliche Haltung deutlich.

Ff: Und ich finde, das ist gerade hier auch nochmal eine Herausforderung in/ bei der Frau Muster, wenn man in Anführungsstrichen hier vielleicht auch NUR Erzieherin ist, als Praxisanleitung, dass man da keinesfalls den Kopf in den Sand stecken muss-s, ne. Man

73 Unter „Generalverdacht“ summiert sich die Diskussion um männliche Fachkräfte in Kitas insbesondere im Bereich der Unter Dreijährigen, denen häufiger als weiblichen Fachkräften sexueller Missbrauch unterstellt wird. Um die Fachkräfte zu schützen und die Eltern zu beruhigen, gibt es in Kitas mehr oder weniger offen kommunizierte Verhaltensregeln für das Wickeln. Diese betreffen im Idealfall alle Mitarbeitenden, im m. E. ungünstigen Fall nur die männlichen Mitarbeiter (vgl.u.a. Hilde von Balluseck und Jens Krabel (2019) im Interview mit *Frühe Bildung* <https://fruehe-bildung.online/kita/personal-und-arbeitsituation/maenner-in-kitas-erzieher-unter-generalverdacht>; [21.10.21]).

muss ins Gespräch gehen, natürlich ist es auch finde ich jede/ jeder, der die Ausbildung weitermacht oder studiert würde ich immer wieder unterstützen, aber nichtsdestotrotz haben wir hier unsere Arbeit, LEISTEN wir hier unsere Arbeit und wir leisten gute Arbeit und haben die Fachlichkeit.

Ef: Lmhm

Ff: Lund es kommt jemand, der von uns auch etwas lernen möchte, es/ erfahren möchte. Uns als Vorbild sehen möchte. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 356 ff)

Die Beispiele zeigen, dass es bzgl. des Einflusses von Differenzkategorien bei Frau Flieder zu Orientierungskonflikten kommt. Diesem Spannungsfeld begegnet sie, indem sie ihre eigene „große Fachlichkeit“ (bzw. die des Teams) anführt, die den professionellen Umgang mit den verschiedensten Herausforderungen unterstreicht und das eigene kompetente Handeln in den Vordergrund rückt.

Das Team vertritt in der Gruppendiskussion bezüglich des Umgangs mit Differenzen einen am Individuum ausgerichteten Ausbildungsansatz. „Wir gucken, welcher Mensch kommt da auf uns zu, und den Menschen nehmen wir so, wie er ist“. Bereits zu Beginn der Diskussion nimmt insbesondere Herr Birke die Differenz der beiden Praktikant*innen der Vignette in den Blick. Dabei fragt er unmittelbar nach den Konsequenzen für die eigene Anleitungspraxis.

Bm: (Räuspern) (5) Ja, ich denke, dass die in eine Gruppe kommen, und dann angeleitet werden, ist ja jetzt irgendwie nahe liegend. Ich denke, es geht dann vielleicht jetzt bei der Frage auch eher darum, wie die INHALTLICHE Anleitung aussehen wird. Also, ob es da einen Unterschied gibt zwischen den Voraussetzungen, die die beiden mitbringen, oder halt auch nicht. Und wo so die Feinheiten sind (räuspert sich), wie man auf die eingehen muss, denn es gibt ja schon Unterschiede zwischen der, ja ich sag mal, Ausbildung der Erzieher und halt diesen kindheitspädagogischen Studiengängen. (räuspert sich).

Ef: L(unv.)

Bm: LWobei das ja nicht ganz gleich ist. Es gibt da ja auch dann Leute, die es halt quasi an der Uni erst lernen, und welche die halt schon die Vorausbildung haben. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 66 ff)

Herr Birke unterscheidet nicht nur zwischen Studium und Ausbildung, sondern auch bezüglich der „Vorausbildung“ respektive der Ausbildung zur* zum Erzieher*in. Es dokumentiert sich hier eine gute Kenntnis der Ausbildungsstruktur, die in der beruflichen Biografie des Herrn Birke begründet sein könnte, denn er ist selbst Kindheitspädagoge mit vorangegangener Ausbildung zum Erzieher.

Die Gruppe reflektiert gemeinsam weitere mögliche Differenzen wie Alter, Quereinstieg aus anderen Berufsgruppen, Lebenserfahrung und Erfahrung „im pädagogischen Bereich“, wobei sich auch bei den anderen Teilnehmer*innen gute Kenntnisse über die Ausbildungsvielfalt, aber auch über den

Fachdiskurs zeigen. Letztendlich läuft es darauf hinaus, dass es „einfach [notwendig ist,] zu gucken, auch DA, wo holen wir sie ab. Das muss man immer in Gesprächen herausfinden.“ So trifft man sich bezüglich aller Differenzkategorien immer wieder auf der individuellen Ebene der einzelnen Person.

Im weiteren Verlauf werden auch die Kategorien Migration und Geschlecht in der Gruppe verhandelt. Man sucht nach den passenden Formulierungen und versucht sich insbesondere in der Diskussion um Migration sozusagen politisch korrekt zu äußern und zu betonen, dass Migration bzw. Mehrsprachigkeit⁷⁴ eine Ressource darstellen, wobei diese nur als eine von vielen verstanden wird. Man eröffnet einen grundsätzlich ressourcenorientierten Ansatz in der Ausbildung von Praktikant*innen und verweist auf den Gewinn für alle Beteiligten.

Bm: (unv.) ich würde, also JA, da hast du recht, was Praktikanten mitbringen. Aber im ersten Blick fand ich das jetzt gar nicht so relevant wer wo herkommt und w/so, also (unv.).

Ff: (unv.)

↳ Deshalb sind wir glaube ich auch nicht (unv.)

Ef: ↳ Ich denke mal, das trifft ja auf jeden Praktikanten zu, ob das jetzt türkischstämmig ist, ob der Türkisch kann, oder wa/ wenn ein Praktikant was anderes ganz toll kann, tanzen oder sonst was, dass man einfach

Bm: ↳ mhmm

Ef: ↳ die Dinge, die die Praktikanten mitbringt, auch mit einbezieht, um das/ ja, erst mal bietet das den Praktikanten große Chancen, aber auch für das Haus, für die Kinder und für einen selber, dass man mal neue Sachen kennen lernt.

Ff: ↳ (Nesch?)

Sm: Und es ist natürlich auch, setzt man bei den Stärken der Praktikanten an, fühlt man sich schneller wohl, wenn man was nicht kann, was ich werde dafür gelobt, für das was ich kann. Es wird nicht sofort gesagt sofort: „Huch, das kann er nicht. Da musst du dich jetzt ausprobieren, und das ist jetzt das Ziel, dass du hier raus gehst und hinterher das kannst, was du eigentlich überhaupt nicht mochtest.“ Sondern schon auch stärkenorientiert arbeiten, wie wir es mit den Kindern eigentlich auch machen, dass wir gucken, wo liegen die Stärken der Kinder, wo können wir da drauf(gehen?) diese auch weiter zu fördern.

Und da drauf einzugehen, um das Spektrum halt zu erweitern.

Ff: ↳ Und zu erweitern (unv.).

Ef:
(Quelle: GD/Baumallee, Z. 847 ff)

↳ Ja

74 Migration und Mehrsprachigkeit werden in vielen der untersuchten Fälle schlicht synonym verwendet.

Es zeichnet sich als homologes Muster ab, dass sich das Team einer Positionierung in Bezug auf Differenzkategorien entzieht und sich immer wieder auf den Einzelfall zurückzieht. Auch meiner Nachfrage nach Unterschieden zwischen Männern und Frauen im Praktikum wird quasi ausgewichen.

I: \downarrow Ich hab vorhin so ein bisschen heraus gehört, oder, oder es ist nicht ein bisschen eigentlich deutlich herausgehört, dass geguckt wird, was bringen die Praktikanten an, an Stärken auch mit, wo können wir ansetzen. Ich würde gerne noch mal schauen, gibt es einen Unterschied zwischen Männern und Frauen im Praktikum? (.) Macht das einen Unterschied in der Anleitung? Gibt es da unterschiedliche Erfahrungen?

Ef: Ich würde jetzt nicht Männer und Frauen per se sagen. Ich glaube das kommt doch sehr stark auf die Person an.

I: mhm

Sm?: \downarrow Ja.

Bm: (4) Würde ich auch so sagen.

Sm: \downarrow Ja.

Ef: \downarrow mhm ja

Bm: \downarrow Also wir hatten schon viele auch gut Praktikanten, also männliche Praktikanten, wir hatten auch schon genau so SCHLECHTE männliche Praktikanten.

Ef: \downarrow mhm (leise).

Bm: Wir hatten sehr gute WEIBLICHE Praktikanten und wir hatten auch schon sehr SCHLECHTE weibliche Praktikanten.

Ef: \downarrow mhm (leise)

I: \downarrow mhm

Bm: \downarrow Praktikantinnen.

Sm: \downarrow Das muss man wirklich individuell gucken, wer kommt da an, weil es kommen auch Leute, auch immer ersch/ kommen die von der Fachschule, kommen die einfach nur in neunte Klasse, zehnte Klasse Praktikum,

Bm: (zustimmendes Raunen)

Sm: \downarrow auch DA, aber selbst da kann man doch nicht sagen: „Die sind alle schlecht, die sind alle gut.“ Sondern es kommt wirklich individuell auf denjenigen an. HAT er Lust? WILL der das machen? HAT der überhaupt Spaß an Kindern, oder sitzt der auf dem Stuhl? (Quelle: GD/Baumallee, Z. 1479 ff)

Frau Erle schiebt das Thema Geschlecht in ihrer Reaktion auf meine Frage direkt zur Seite und betont, dass es doch „stark auf die Person an[kommt]“ und wird durch Herrn Birke und Herrn Salweide direkt bestätigt. Herr Salweide bringt als weitere Differenz unterschiedliche Praktikumsformen ein, je-

Diese Passage dokumentiert sehr deutlich, dass die Gruppe auf der einen Seite darum bemüht ist, die Irrelevanz von Differenzen in ihrem individualisierten Ausbildungsansatz zu kommunizieren, andererseits jedoch diese Differenzen wiederholt als bedeutsam wahrnimmt. So verweist Herr Birke beispielsweise auf das bevorstehende Praktikum einer „Flüchtlingsdame“, welches er „gespannt“ erwarte.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sowohl Frau Flieder als auch ihr Team eine Positionierung bezüglich einzelner Differenzkategorien scheuen, obwohl sie deren Relevanz erleben. Während Frau Flieder diesem Orientierungskonflikt dadurch begegnet, dass sie ihre Professionalität (bzw. die des Teams) ins Feld führt, zieht sich das Team darauf zurück, dass es sich letztendlich immer um Einzelfälle handelt, die individuell zu beurteilen sind.

Die selbstbewusste Anleitungspraxis zielt auf eine gleichberechtigte Kooperation mit den Lehrkräften

Eine gute und gleichberechtigte Kooperation *aller* Ausbildungsakteur*innen hat für Frau Flieder eine große Bedeutung, und sie bemüht sich selbstbewusst um eine Symmetrisierung der Beziehungen innerhalb der Ausbildungstriade. Sie wirkt modulierend auf das vom Gesetz her hierarchisch angelegte System ein.

Bereits früh in ihrer Laufbahn hat Frau Flieder ihre Teilnahme an den Gesprächen zwischen den Lehrkräften und den Praktikant*innen durchgesetzt, „[w]as zu der Zeit noch nicht immer so üblich war“ und in ihrer Beschreibung fast ein bisschen revolutionär anmutet („mit rein ge/gedrängelt“). Diese Hartnäckigkeit unterstreicht ihre bereits schon angesprochene frühe Überzeugung, dass Praktikant*innen zu begleiten und zu unterstützen seien. Sie erstrebt sich hier ihren Platz und ist bereit, modulierend auf die Strukturen Einfluss zu nehmen.

Es sind eine „ganze Menge an [...] Lehrern, mit denen man Kontakt hatte“, resümiert Frau Flieder, als sie von ihren umfänglichen Erfahrungen während ihrer langjährigen Berufserfahrung in Bezug auf „die ganz unterschiedliche Form der Ausbildung [...] zum Erzieher oder zur Erzieherin“ berichtet. Dabei zeigt sich bei Frau Flieder grundsätzlich eine kooperative Haltung gegenüber den Lehrkräften der Fachschulen.

Und wir haben immer wieder versucht auch [...] eine Beratung auf Augenhöhe hinzukriegen mit den Lehrern. Immer wieder zu sehen, was braucht der, die Schülerin jetzt im Moment und um da auch eine Entwicklung weiterzugehen. Nicht dass wir den Lehrplan außer Acht gelassen haben, auf alle Fälle schon, aber eben halt auch geguckt, wie kann man individuell jemanden weiter mit begleiten, und wir auch in der Praxis, es begleiten. (Quelle: Int/Flieder, Z. 137 ff)

Es ist nicht ganz eindeutig, auf wen sich in diesem Zitat die Beratung auf Augenhöhe genau bezieht, sowohl die Lehrkräfte als auch die Schüler*innen

respektive Praktikant*innen sind denkbar. Wären ausschließlich die Lehrkräfte gemeint, würde es das Bemühen um eine Gleichberechtigung innerhalb der geteilten Begleitung widerspiegeln (die möglicherweise noch nicht besteht). Im Falle der Praktikant*innen würde sich hier der Versuch dokumentieren, die beruflichen Hierarchien aufzuheben.

Die Kooperation mit den Lehrkräften findet in der Kita Baumallee nicht nur in Bezug auf die Ausbildung der Erzieher*innen, sondern auch in Bezug auf die angehenden Lehrkräfte statt. So haben Referendare (vermutlich der Grundschule, wie aus dem entsprechenden Textabschnitt zu schließen ist) zunächst in der Kita hospitiert, wodurch sich der generelle institutionelle Kontakt vertieft hat, sodass man mittlerweile selbstverständlich beispielsweise die „Veranstaltung der Vierjährigen“ zusammen vorbereitet. „Das waren einfach so Türöffner, die man dann so miteinander hatte.“ Dabei war es für Frau Flieder zu Beginn ihrer Tätigkeit als Praxisanleiterin gar nicht so einfach, ihre Position in der Ausbildungstriade und eine selbstbewusste Haltung den Lehrkräften gegenüber einzunehmen. Im Rahmen ihrer ersten Praxisanleitung wird ihre Praktikantin von ihrer eigenen, ehemaligen Lehrerin der Fachschule betreut. Frau Flieder erlebt in dieser Situation einen deutlichen inneren Konflikt. Sie hat die Position der Praxisanleiterin inne, rutscht in der Konfrontation mit ihrer ehemaligen Lehrerin aber emotional in die Rolle der Praktikantin zurück.

Ja, also die erste Praxisanleitung einfach hat sich, ne. Das erste Mal meine eigene Lehrerin hatte und ich war Praxisan@leitung@. Und stand da und hatte das Gefühl, dass ICH geprüft wurde und eine Zensur bekomme //ja//, und nicht //ja// (.) die Praktikantin, die das super gemacht hat @(.)@, glaub ich weniger aufgeregt war, als ich. Ich glaube schon, dass ich das ver/verdecken konnte, aber INNERLICH war ich sehr angespannt. (Quelle: Int/Flieder, Z. 539 ff)

Frau Flieder spricht sich für eine „Verzahnung“ der Lernorte aus. Sie betont, dass sie das „eigentlich“ auch so erlebe, und die gute Zusammenarbeit bzw. Abstimmung der Arbeitsweise mit den Lehrkräften der Fachschulen mit kaum nennenswerten Ausnahmen der Regelfall sei. Sie hätten stets „gut verzahnt gearbeitet“, selbst dann, wenn die Lehrkräfte „noch so eigenartige @Einstellungen@ hatten“. Es besteht zudem ein großes Eigeninteresse ihrerseits an der guten Zusammenarbeit, da sie sich selbst auch als Lernende versteht und einen Gewinn daraus zieht. Sie unterstreicht ihre Haltung mit dem Beispiel einer Praktikantin, die von ihr im Anerkennungsjahr auf das Kolloquium vorbereitet wurde und auf die sie nach der Prüfung an der Fachschule vor der Tür gewartet habe. Der Fachschullehrer der Praktikantin habe sich gefreut, sie dort zu sehen und zu ihr gesagt, sie hätte doch reinkommen können. Sie berichtet von der konstruktiven Zusammenarbeit mit ihm und davon, dass er sie schon früh in ihrer beruflichen Laufbahn bei der Umsetzung von innovativen Ideen unterstützt habe. In diesem Beispiel spiegelt sich Frau Fliers Vorstellung einer idealen Kooperation: als kooperatives Miteinander

im Sinne und *für* die Praktikant*innen. Sie bringt es auf den Punkt, wenn sie sagt: „Also so dieses, wir haben gemeinsam da jemanden stark gemacht, ne. [...] Aber das war einfach eine ganz wunderschöne Situation.“

Auch bezüglich der Gestaltung der Praktika erfolgen Abstimmungsprozesse mit der Fachschule. Die schulischen Aufgaben werden durch die Ausbildungsziele von Anleiterin bzw. Team ergänzt und in den Lehrkraftbesuchen begegnet man sich, wie nachfolgend zu erkennen ist, als gleichberechtigte Kooperationspartner*innen.

Die Fachschullehrerin und ich beobachteten die Aktion. Im Reflexionsgespräch wurde beleuchtet, [...]. [Die gemeinsame Reflexion ergab: [...]. [D]as gemeinsame Gespräch mit der Fachschullehrerin nahm ich zum Anlass noch einmal die spezielle Situation in der Gruppe [...] zu beleuchten. [...] Mir war es wichtig dies noch einmal vor der Lehrerin zu erwähnen, die Prakt. zu bestärken, ihnen positive Rückmeldung zugeben, [...]. (Quelle: FTB/Flieder, Z. 163 ff)

Frau Flieder gibt der Praktikantin Rückhalt, doch anders als im Fall von Frau Nelke (Kita Blumenbeet) entsteht hier nicht der Eindruck, als müsse sie die Praktikantin gegenüber der Lehrerin verteidigen.

Die Darstellung der Beziehungsstruktur zwischen Kita und Fachschule wirkt auf der individuellen Ebene von Interview und Tagebuch deutlich harmonischer und kooperativer als in der Gruppendiskussion. Im gemeinsamen Diskurs mit ihrem Team erscheint mir Frau Flieder entschlossener, ja kämpferischer oder konfliktbereiter und betont viel stärker die eigene Rolle und Positionierung der Kita im Ausbildungsprozess und in der Ausbildungstriade.

Das Thema wird in der Gruppendiskussion erst im letzten Viertel des Gespräches relevant. Dort zeigt sich zunächst einmal, dass die Beziehungsstruktur und die Rollen innerhalb der eigentlichen Ausbildungstriade alles andere als eindeutig sind. So stehen sich die Akteur*innen scheinbar eher in dyadischen Beziehungskonstellationen gegenüber („Lehrer-Schüler-Seite“), die zudem einer gewissen Dynamik unterliegen. Herr Birke versucht das Problem zu erläutern.

Bm: ↳ Ich wollte gerade sagen, darüber hinaus hatten wir ja auch schon Situationen, wo dann irgendwie mit Lehrern auch Unstimmigkeiten waren, also jetzt gar nicht unbedingt in Bezug auf die SchulAUFGABEN, sondern auch, dass die Schüler mit dem Lehrer aneinandergeraten sind, sag ich mal. Und man dann auch als Praxis so dazwischensteht.

I: mhm

Bm: Und wo wir auch ein Gespräch hatten, wo ja ich mich auch sehr mit dem Lehrer auseinandergesetzt habe, über die Art und Weise, wie sich so ein Praktikant entwickelt, oder entwickeln sollte und wie man dann auch vielleicht auf Schüler-Lehrer- Seite miteinander kommuniziert und wir da eher so eine schlichtende Position einnehmen mussten irgendwie oder eingenommen haben, also da auch dann zu vermitteln, so ein bisschen zu gucken, ja so auch wie stellt sich Schule das vor?

I: mhm

Bm: Wie, wie ist es hier, ne? Also da auch dieses Verhältnis. Das fand ich auch immer sehr intensiv, so dies Arbeit, wenn dann eine Praktikantin zu mir sitzt und „ja, ich habe das Gefühl, mein Lehrer mag mich nicht irgendwie so.“ Es ist schon halt blöd, wenn der dann eine Woche später zum Besuch kommt.

I: @(.)@

Bm: Dann stehst du da halt auch, ne.

I: \llcorner Ja, ja

Bm: Auf der einen Seite muss man sie beurteilen, ne, ist halt schon irgendwie auch in dieser Lehrposition, jemanden zu beurteilen, jemanden zu begleiten. Auf der anderen Seite arbeitet man mit denen auch schon ja irgendwie auf einer Beziehungsebene enger zusammen als jetzt ein Lehrer mit seinen Schülern. Dann steht man da schon noch zwischen den Schühlen/ St zwi-schen den Stüh-len. Und

Ff: \llcorner Aber ich finde es gut, dass es nicht nur, ja

Bm: \llcorner Das ist/
war nur eine Ergänzung zu diesen Situationen,

Sm: \llcorner mhm

Bm: die dann halt einfach auch ein bisschen intensiver sind

Ff: \llcorner Ja

I: \llcorner mhm, ja,ja, genau.

Bm: wo, wo es einfach zu Problemen kommt. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 1307 ff)

Die Interaktion der Akteur*innen geht über die rein fachlich-inhaltliche Ebene hinaus und betrifft auch die Beziehungsebene. Gegenüber den Lehrkräften scheint es für Herrn Birke dabei zu Loyalitätskonflikten zu kommen, wenn er als Schlichter in Konflikten auf „Schüler-Lehrer-Seite“ agieren soll. Er fühlt sich nicht wohl, wenn man „als Praxis so dazwischensteht“. Aber auch innerhalb der eigenen Position als Praxisanleiter kommt es aufgrund widersprüchlich wahrgenommener Anforderungen zu Orientierungskonflikten („Dann steht man schon zwischen den Stühlen“). Auf der einen Seite vergleicht sich Herr Birke in der zitierten Passage mit einer Lehrkraft, die in der Beurteilungspflicht steht, auf der anderen Seite hat er ein engeres Beziehungsverhältnis zu den Praktikant*innen als die Lehrkräfte, was er als problematisch beschreibt.

Die Gruppe verhandelt im weiteren Verlauf, wie wichtig es sei, die eigene Position als Kita im Ausbildungsprozess gegenüber der Schule zu vertreten. Sie wollen mit ihren Vorstellungen von Anleitung („und da haben wir uns ja wirklich aufgestellt“) gesehen und akzeptiert werden.

Ff: \llcorner Aber ich find es auch wichtig noch mal, und da haben wir uns ja wirklich aufgestellt, auch klare Forderungen auch an den Lehrer zu stellen. Also wir haben schon auch klare Absprachen getroffen und haben (leises Lachen)

Bm: @schmunzel, schmunzel@

I: + Ef?: @(.).@

Ff: Ich hätte jetzt gesagt, den Lehrer eingenordet, nein, aber wir haben wirklich schon auch klar gesagt, so und so stellen wir uns die Praxisbegleitung vor

??:

└(unv.)

I: Ja

Ff: und es ist schwierig, wenn dann die und die Kommentare in der Schule kommen.

I: mhm (Quelle: GD/Baumallee, Z. 1356 ff)

Von den Lehrkräften erwartet man Loyalität, um das Vertrauensverhältnis nicht zu gefährden („Das zerstört wieder dieses Verhältnis“). Im Gegensatz zum Team der Kita Pinselklecks scheuen die Praxisanleitungen der Kita Baumallee jedoch nicht die direkte Konfrontation, um ihre Vorstellungen durchzusetzen. Notfalls wird ein Lehrer auch „eingenordet“. Frau Flieder bricht hier in der Formulierung mit den üblichen Rollen, was im Team zur Belustigung führt, denn in der Regel liegt in der Ausbildungstriade die Entscheidungshoheit und die Ausbildungsverantwortung (zumindest rechtlich) bei der Schule und die Schule gibt ihre Anforderungen an die Einrichtungen weiter. Hier dokumentiert sich jedoch deutlich die Bereitschaft der Teammitglieder, die Ausbildungstriade zu modellieren. Frau Flieders Äußerung kann hier durchaus als Provokation gelesen werden. Herr Birke bringt ein ergänzendes Beispiel und distanziert sich vehement von der Option, sich als Kita in Konfliktsituationen zwischen Praktikant*in und Schule rauszuziehen oder sogar mit der Schule ein Allianz gegen Praktikant*innen einzugehen. Im Konfliktfall sieht er die Position der Kita ganz klar an der Seite der Praktikant*innen und betont, dass das Team „einfach den Lehrer [hat] strammstehen lassen“. Man belustigt sich gemeinsam darüber, dass dieser das „nicht so witzig“ fand und unterstreicht aber, sich letztendlich gegenüber der Schule durchgesetzt zu haben.

Zeitbudgets, ein „aufgestelltes Team“ und „PIA-Coaching“ als wichtige Ressourcen

Im Verlauf der Diskussion bezieht sich die Gruppe immer wieder auf die Rahmenbedingungen, wie die Unterstützungsleistung des Teams und die zeitlichen Ressourcen, die als begrenzend oder ermöglichend erfahren werden, um Praxisanleitung im gewünschten Maße nach den eigenen Vorstellungen von gelingender Ausbildung durchzuführen.

Frau Flieder spricht den Aspekt der zur Verfügung stehenden Zeit an und unterstreicht, dass man „sich einfach auch die Zeit nehmen [muss]“, was darauf verweist, dass diese zunächst einmal nicht selbstverständlich zur Verfügung steht. Sie fordert es quasi ein, man „muss die Zeit haben“. Innerhalb der

Einrichtung merkt sie eine positive Entwicklung diesbezüglich an: Es funktioniert „schon wirklich gut, dass [uns] da der Rücken auch freigehalten wird“. Ein Zusammenspiel des Teams, welches einerseits Möglichkeiten eröffnet, und der individuellen Anleitung, die ihrerseits diese Möglichkeit des Sich-Zeit-Nehmens aber auch aktiv nutzt, ist dabei ausschlaggebend. Frau Flieder erlebt Praxisanleitung im Alltag als eine zusätzliche Belastung („Riesenbelastung“), die Aufgaben umfasst, die über die direkte Interaktion mit den Praktikant*innen hinausgehen und die Anleiter*innen ständig fordern, beispielsweise durch Fragen der didaktischen Umsetzung, Selbstreflexion, methodischen Überlegungen sowie durch die Frage der richtigen Materialien und Fachliteratur. „Und diese Zeiten auch zu haben und zu nehmen ist eine ganz wichtige Voraussetzung“. Interessanterweise scheint es ganz selbstverständlich zu sein, dass diese fehlende Zeit innerhalb der vorhandenen Zeitbudgets quasi durch Optimierung oder Umverteilung regeneriert wird. Alternativ wäre das Einfordern zusätzlicher Zeitbudgets gegenüber dem Träger denkbar, was aber hier unterbleibt.

Praxisanleitung wird im Fall der Kita Baumallee nicht ausschließlich auf individueller Ebene, sondern auch auf der teambezogenen und institutionellen Ebene verantwortet, was Frau Flieder als unmittelbaren Erfolg des „PIA-Coaching“⁷⁵ sieht, welches sie und Herr Salweide im Zuge der neuen PIA-Ausbildung seit zwei Jahren besuchen: „Es ist keiner, der nur in seinem eigenen, ne, Topf kocht da, sondern dass wir schon da auch uns geöffnet haben. [...] Nicht zuletzt auch durch diese ganzen mit Anleitungen auch von, von PIA.“ Es gebe gegenseitige Unterstützungsstrukturen, die sich entwickelt hätten, wobei die Metapher eines „Riesenschritt“, der diesbezüglich gegangen worden sei, die Prozesshaftigkeit dieser Teamentwicklung ausdrückt.

Ff: Und, und da immer wieder klarzumachen, wie viel Zeit und wie viel Kraft es auch kostet. Das ist natürlich auch eine Sache, die wir immer wieder UNS auch klarmachen müssen und uns unterstützen müssen und ich finde das schön, dass wir jetzt hier schon mal so gut aufgestellt sind, und es auch so nach außen weiter geht, weil mittlerweile sind es jetzt in diesen zwei Jahren oder im letzten Jahr habe ich es erlebt, dass im ganzen Haus das von Kollegen fast durchweg positiv getragen wird. [...] Mal mehr mal weniger, natürlich, wenn die Arbeitsbelastung ganz groß ist, sagt man: „Oah, nicht schon wieder.“ [...] Aber im Grundsatz stehen/steht es/ stehen die Kollegen alle dahinter, steht das Haus dahinter. [...] Und das ist, finde ich, ein Riesenschritt. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 942 ff)

Es handelt sich beim Anleitungsprozess somit um ein funktionierendes Wechselspiel aus einer personenbezogenen „federführende[n] Anleitung und einer Unterstützungsleistung des Teams.

75 Bei diesem „PIA-Coaching“ handelt es sich um eine modulare Langzeitfortbildung des Trägers und der kooperierenden Fachschule für Praxisanleitungen von Auszubildenden, die die neu installierte praxisintegrierte Ausbildung absolvieren.

Konkrete Zuständigkeit sind für Frau Flieder im Kontext von Anleitung von großer Wichtigkeit, denn sie weiß was passiert, wenn die Zuständigkeiten nicht geklärt werden: Dann fühlen sich „ALLE“ verantwortlich, oder „NIEMAND, wie sie sehr detailliert entfaltet.

Ff: Ja mir ist nur noch mal ganz wichtig, wer ist so Kontaktperson, ne? Wer übernimmt federführend die Ausbildung oder beziehungsweise die Anleitung, weil genau das ist ja ganz oft so das Problem, dass entweder ALLE sich verantwortlich fühlen, oder NIEMAND sich verantwortlich fühlt und ich denke, wir haben doch mittlerweile auch schon ein Konstrukt geschaffen, dass immer wieder einer als hauptverantwortlich

I: \llcorner mhm

Ff: \llcorner ist und auch dann weiter miteinander redet. Ich denke, da sind wir ganz gut, ne, Herr Birke, wir sind da @ganz gut aufgestellt@ (alle lachen), dass wir schon auch, ja, so die federführende Anleitung haben, oder eben halt auch wirklich ganz klar sagen: „So jetzt bin ich drei Wochen im Urlaub und übernimmst DU? Wir sind an dem und dem Stand

I: \llcorner mhm

Ff: \llcorner gerade und das sind die Aufgaben für die zwei oder drei Wochen, die wir

Bm: \llcorner mhm

Ff: \llcorner uns vorgenommen haben.“ Also da auch schon ganz konkret dies/ganz konkreten Plan zu haben, oder auch eine Aussicht haben, ne. Ne, wo es hingehen soll. Also das finde ich so ganz wichtig. Und das wäre mir HIER jetzt auch ganz wichtig, wer, ne, dass man sich da auch fit fühlt jetzt jemanden, der im Studium ist zu begleiten, oder eben halt auch jemand mit ja, in der Fachschule, in der/in dem zweiten

Bm + Ef: \llcorner mhm

Ff: \llcorner Ausbildungsjahr. Und da ist mir eigentlich gleich, wer kommt, /klar gibt es auch mal Mög/Schwierigkeiten, wenn man sich persönlich nicht versteht, aber dann haben wir auch immer wieder die Möglichkeit, da auch zu wechseln

I: \llcorner mhm

Bm: \llcorner ja

Ff: \llcorner dafür sind wir ja ein Team, oder ein aufgestelltes Team, um das abzusprechen. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 201 ff)

In der eigenen Einrichtung wurde, bereits ein „Konstrukt“, respektive konzeptionelle Grundlagen geschaffen, in welchem die Verantwortlichkeit geklärt und kooperative Strukturen mit Kolleg*innen integriert sind. Dabei dient diese Zusammenarbeit aber auch dem Schutz der Anleitungen vor Überforderung. Die Voraussetzung für die Übernahme einer Anleitung ist daran geknüpft, dass die entsprechende Fachkraft „sich fit fühlt“, respektive

kompetent, die Anleitung zu übernehmen. Hier eröffnet sich, dass die Übernahme stets eine Wahlkomponente enthält. Die Vorteile eines „aufgestellte[n]“ Teams liegen zudem in der Möglichkeit von Gruppenwechseln, wenn es Schwierigkeiten geben sollte. Die Metapher des Sich-Aufstellens verwendet Frau Flieder mehrfach im Verlauf der Diskussion und unterstreicht so, dass das Team eine konzeptionelle Idee bzw. eine Haltung zum Thema Praxisanleitung entwickelt hat.

Die Unterstützungsleistung des Teams wird auch in Bezug auf Belastungssituationen explizit betont. Der von Herrn Salweide ausgebreitete Horizont gelingender Zusammenarbeit dokumentiert einen lebhaften, kommunikativen und aktiven Prozess, der sich durch „alle Ebenen“ zieht, und eine hierarchieübergreifende Unterstützung im Team unterstreicht.

Ff: L_{ne} Und das fand ich dann auch mal wieder ganz gut, dass das wenn so Belastungssituationen sind, dass man einfach auf den Nächsten zugehen kann und sagen kann: „Kannst DU jetzt mal bitte, ich habe im Moment das Gefühl, ich komme da nicht weiter.“

Bm: L_{ja}

Ef: L_{mhm}

Ff: Das hat sich ja als sehr gut

Ef: L_{Ja}

Ff: $\text{L}_{\text{erwiesen, oder, ne.}}$

Ef: Ich finde, wir arbeiten da auch gut schon zusammen.

Ff: mhm

Sm: Kann ich/

?: $\text{L}_{\text{(Und ich/?)}}$

Sm: Kann ich mich auch nur anschließen, also es ist gerade bei unterstützenden Fragen, oder wenn man mal sagt, man hat einen Praktikanten, kommt vielleicht nicht weiter, sucht man auch das Gespräch zu seinen Kollegen, seinen Mitarbeitern, sei es wir von oben nach unten auf den verschiedenen Ebenen, aber auch wir auf der Ebene, dass wir uns gegenseitig austauschen oben

Ef: L_{ja}

Sm: gucken, wie bespricht DU dich mit dem Praktikanten, was kann ich noch machen, weil nicht nur die Praktikanten lernen in der Anleitung, sondern man selber entwickelt sich auch immer weiter, lernt auch immer mit (durchaus?) und da ist gerade auch der Austausch untereinander wichtig, dass man sagt: „Welche Erfahrung hast DU [...]/äh Du

Ff: $\text{L}_{\text{[Frau Flieder]}}$

Sm: Frau Flieder (alle lachen) zum Beispiel gesammelt?“ Oder auch: „[Frau Erle], was hast DU für Erfahrungen gesammelt?“ Oder auch eben wichtig, was bringt [Herr Birke] noch von außen mit ein

Bm: (lacht leise)

I: L_{mhm}

Sm: wo man einfach sagt, das ist auch eine/ja man selber lernt auch immer noch weiter dazu und kann immer wieder neue Sachen auch anwenden, die einen SELBER, in seiner Form als Anleiter noch mal einen Schritt

I: L_{mhm}

Sm: L_{weiter bringt, um eben den Ausbildungsprozess für das Haus zu verbessern. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 246 ff)}

Durch den Anleitungsprozess werden neben dem Vollzug der eigentlichen Anleitungspraxis auch die Lernprozesse der anleitenden Fachkraft selbst gefördert, „[w]eil nicht nur die Praktikanten lernen in der Anleitung, sondern man selber entwickelt sich auch immer weiter, lernt auch immer mit [...] und da ist gerade auch der Austausch unter-einander wichtig [...]“. Demnach ist Praxisanleitung nicht nur ein Ausbildungsgeschehen, das die Praktikant*innen betrifft, sondern ebenfalls ein wechselseitig unterstützter impliziter Lernprozess der Teammitglieder und somit ein Teamentwicklungsprozess. Herr Salweide benennt seine Kolleg*innen in der Diskussion als Erfahrungsquellen, wobei er bei Herrn Birke explizit anspricht, dass dieser etwas „noch von außen“ mit einbringe. Damit rekurriert er hier auf dessen Studium und Hochschulerfahrungen. Es werden somit innere und äußere Ressourcen unterschieden, die für die Entwicklung als Praxisanleitung wichtig und interessant sind. Insgesamt bettet Herr Salweide die Entwicklungsprozesse auf individueller und teambezogener Ebene in einen größeren institutionellen Kontext ein, indem er darauf verweist, dass sie letztendlich „den Ausbildungsprozess für das Haus“ verbesserten, was auf ein Gesamtverständnis von Ausbildung in der Einrichtung hinweist.

Die Verzahnung der Ebenen und die Kooperation im Team bedingen gelingendes Anleitungsverhaltens. Die Zusammenarbeit hat sich durch die Fortbildung positiv verändert, sodass es nun eine erweiterte geteilte Zuständigkeit in Bezug auf die Anleitung in der PIA-Ausbildung gibt und eine erhöhte Transparenz für das Gesamtteam geschaffen wurde („wir beide haben das für uns und ins Team repräsentiert, was machen wir da, was haben wir ja gelernt.“). Dennoch bleibt der Handlungsspielraum der gemeinsamen Anleitungspraxis beispielsweise in Form von gemeinsamen Besprechungen durch die zeitlichen Rahmenbedingungen begrenzt („wenn es eben ging“).

Der unmittelbare Nutzen der gemeinsamen Reflexionen des Ausbildungsprozesses bzw. die Formulierung von Ausbildungszielen innerhalb des Teams liegt in einer „fließende[n] Übergabe“, wenn Praktikant*innen die Gruppe wechseln, was im Rahmen der PIA-Ausbildung nach dem ersten Ausbildungsjahr üblich ist. Der Ausbildungsprozess soll gut weitergeführt werden können und bereits gemachte Fehler sind zu vermeiden, was aber nicht zu einer Etikettierung der Praktikant*innen führen darf, sondern den Gruppenwechsel als „Neustart“ impliziert.

Mittlerweile verfügt die Einrichtung über feste Organisationsstrukturen, deren Vorteil im Wissen um die Anwesenheit der Praktikant*innen, in der Übersicht über offenen Kapazitäten an Praxisanleitung, in der Klärung der Verantwortlichkeit und in der verbindlichen Zuständigkeit liegt. Dieses System schafft „klare Strukturen“, bzw. „gerade Struktur“ auf institutioneller Ebene, was sich als grundlegend wichtig erweist. Die angestoßenen Veränderungen u.a. als Entwicklung reflektierter und standardisierter Anleitungsroutinen liegen als Gewinn auf individueller, aber auch auf institutioneller bzw. struktureller Ebene.

Ff: (4) Also haben die zwei Jahre schon auch im Haus einiges bewegt, also auch verändert. Und zwei Jahre Coaching jetzt. Es ist so, dass wir mittlerweile auch eine Aufstellung haben, wer welche Praktikanten wann kommen,

I: mhm

Ff: weil es doch im großen Haus auch organisiert werden muss und ich glaube, das ist für uns alle eine Unterstützung, ne, das wir also schon

Bm:

└ja

Ff: └ein Zeitraster haben, wann haben wir Praktikanten, waren das Schülerpraktikanten oder ja hier Auszubildende, Studierende, oder ja, Querkis.

Sm:

└Ja und gerade in so einem großen Haus, wie du gesagt hast, und mit einem stressigen Alltag, es geht nun mal unter. Dann nimmt der eine das Telefonat an, der andere das, und das war auch allein gestern die Situation, da hatte ja auch jemand wieder angerufen, wo einfach die Frage war: Mhmja, was machen wir? Gut, als/können wir nicht entscheiden, aber wir konnten wenigstens schon mal gucken. Ich weiß, ah, da hat, ne, die [Frau Flieder] den Kalender hingelegt, da steht drin, wann kommt welcher Praktikant, dass man der Praktikantin wenigstens sagen konnte: „Wir können es jetzt nicht entscheiden, das liegt nicht in unserer Verantwortung.“

I: mhm

Sm: Aber wir können dir sagen, wir wissen, in den und dem Zeitraum haben wir noch keine Praktikantin. Deine Chancen stehen nicht schlecht.“

I: mhm

Sm: Um eben den Leuten nicht einfach zu sagen: „Ja, ruft in drei, vier Tagen noch einmal an, könnte sein, könnte nicht sein.“ Sondern schon zu sagen: „Es sieht gut aus. Eigentlich spricht da nichts gegen, aber wir können es halt noch nicht entscheiden.“

I: mhm

Sm: Aber da ist gerade so ein System, wo man halt weiß, wer ist im Haus, wer ist da, wem kann man noch was zutrauen und auch geben im Haus.

Ff: ↳Ja, wer übernimmt auch die Praxis-
anleitung,

Sm: ↳Zu sagen, wer
übernimmt die Verantwortung.

Ff: ↳das wird dann schon gleich dann mit eingetragen.

I: mhm

Sm: Um da einfach von Anfang an klare Strukturen zu haben, die wir im Haus hier fahren, und gerade Struktur

I: ↳Ja, das verstehe ich.

Sm: ↳Und so was ist alles ganz wichtig.
(Quelle: GD/Baumallee, Z. 746 ff)

Ausbildung und Anleitung werden in dieser Kita explizit als Teamprozess verstanden („Aber im Grundsatz stehen/steht es/stehen die Kollegen alle dahinter, steht das Haus dahinter“).

4.3 Herr Petrol und das Team der Kita Pinselklecks

Tabelle 5: Steckbrief Kita Pinselklecks

Name (Pseudonym)	Alter	Qualifikation	Berufserfahrung	Praxisanleitung (Dauer)
Praxisanleiter (Interview/Fokustagebuch/Gruppendiskussion):				
Herr Petrol (Pm)	30 Jahre	Erzieher	4 Jahre	3 Jahre
Weitere Teammitglieder (Gruppendiskussion):				
Frau Umbra (Uf)/Leiterin	51 Jahre	Erzieherin	26 Jahre	24 Jahre
Frau Karmin (Kf)	31 Jahre	Erzieherin, Soziale Arbeit (B.A.)	10 Jahre	10 Jahre
Frau Cyan (Cf)	30 Jahre	Erzieherin	6 Jahre	2 Jahre

Bei der Kita Pinselklecks handelt es sich um ein konfessionelles Familienzentrum in einer Großstadt des östlichen Regionalverbandes Ruhr. Die offene Konzeption der Kita bedingt, dass es zwar vier Stammgruppen gibt, die pädagogische Arbeit ansonsten aber als gruppenübergreifendes Arbeiten in Bildungsräumen stattfindet.

Herr Petrol hat bislang eine Jahrespraktikantin (Fachoberschule) betreut und verschiedene Praktikant*innen, die im Rahmen der Erzieher*innen-ausbildung durch die Bildungsbereiche der Einrichtung wechseln. Das Interview mit ihm findet im vorbereiteten Personalraum der Kita statt und dauert ungefähr eine Stunde. Durch das offene und an der Studie sehr interessierte Auftreten des Anleiters kommen wir nach einer kurzen Aushandlungsphase gut ins Interview, welches durch einen hohen Anteil an Erzählungen und Beschreibungen sowie langen selbstläufigen Passagen gekennzeichnet ist.

Auch die einstündige Gruppendiskussion findet im Personalraum der Kita statt. Der Diskursverlauf verweist auf überwiegend geteilte oder strukturidentische Erfahrungen der Teammitglieder, und die ineinandergreifenden Beiträge dokumentieren eine große Vertrautheit und Routine, miteinander Gespräche auf Teamebene zu führen.

Hierarchie, Kontrolle und Verantwortung

Bei Herrn Petrol zeigt sich ein betont hierarchisch ausgerichtetes Anleitungsverständnis mit einem großen Kontrollbedürfnis bezüglich der jeweiligen Ausbildungssituation. Am prägnantesten kommt dies in folgender Textstelle zum Ausdruck.

I: Ja (.) mhm. Was ist noch wichtig als Praxisanleiter?

Pm: (2) Ähm, ich glaube erst einmal, dass, dass die Praktikanten wissen, dass ich der Praxisanleiter bin, der Erzieher, der Ausgebildete. Und die sind Praktikanten //mhm// und die haben nichts selber zu entscheiden, außer ich sage: „Du entscheidest heute, zum Beispiel im Morgenkreis, selber, was du machst.“ Dann können die das. Und ja aber vorher, wenn die was selber entscheiden müssen, haben die zu fragen. //mhm// Die handeln hier weder bei mir auf eigene Faust, noch irgendwie, wie gesagt, ich lasse sie ja auch nicht alleine im Raum, weil das mir einfach zu KRITISCH ist, und das auch nicht fair denen gegenüber wäre, der sind hier nicht angestellt als Erzieher. Ich glaube, denen das bewusst zu machen, und trotzdem denen so viel Freiraum zu geben, zu ermöglichen, dass die sich entfALten können hier und ausprobieren DÜRFEN auch, diesen Spagat zu schaffen, ist schon manchmal kritisch und aber auch wichtig, dass man den schafft. (Quelle: Int/Petrol, Z. 235 ff)

Ausbildung bedeutet demnach das umfassende Einsozialisieren in den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers. Dies geschieht im Rahmen einer hierarchisch strukturierten Ausbildungstriade, in welcher die Praxisanleitung der Praktikantin oder dem Praktikanten übergeordnet, den Lehrkräften der Fachschule jedoch (was später noch ausführlicher thematisiert wird) untergeordnet ist. Jede Position innerhalb dieser Hierarchie ist durch ein spezifisches Handeln und durch Verantwortlichkeiten gekennzeichnet. Seine Vorstellungen, wie sich das Handeln der Praktikant*innen gestalten soll und welche Ausbildungsschritte zu verfolgen sind, ergeben sich für Herrn Petrol selbstredend aus dieser Ordnung und seiner Vorstellung über eine kompetente Fachkraft, wodurch jedoch eine Partizipation der Praktikant*innen in Bezug auf mögliche Ausbildungsziele und Ausbildungswünsche in diesem Kontext keine Relevanz erhält. Als Praktikant*in gibt es zwar einen gewissen Ausgestaltungsspielraum, den Herr Petrol als ein „sich entfalten“ und „ausprobieren“ beschreibt, doch handelt es sich dabei eher um einen begrenzten Explorationsraum. Insbesondere durch die Tagebuchaufzeichnungen wird deutlich, dass es in erster Linie um das korrekte Ausführen von Anweisungen geht und um das Ausgestalten der jeweiligen pädagogischen Interaktion im Sinne der Vorstellungen des Anleiters. Unter seiner Betreuung agieren Praktikant*innen im pädagogischen Alltag im Rahmen ihres gesteckten Handlungsraumes sozusagen pseudoselbstständig, sowie aufgrund konkreter Aufforderung und Anweisung. Dabei beobachtet Herr Petrol und greift ins Geschehen ein, sobald die Praktikant*innen Unterstützungsbedarf (z.B. per Blickkontakt) signalisieren oder er den Eindruck hat, dass sich ihr Handeln mit seinen Zielvorstellungen nicht vereinbaren lässt („Ich habe dadurch erfahren, dass sie einfach noch nicht soweit ist alleine nach Anweisungen zu arbeiten oder dass ich meine Anweisungen noch genauer formulieren muss.“).

In der Gruppendiskussion erscheint diese aufgezeigte Ambivalenz zwischen Freiraum und Kontrolle in konvergenter Form zum Interview. So wird beschrieben, dass Praktikant*innen in den Bildungsräumen „ziemlich FREI“ seien und sich dort „austoben“ und „entfalten“ könnten, doch wird dieser auf-

gespannte Möglichkeitsraum sofort wieder eingeschränkt, denn Praktikant*innen „kriegen ja auch gesagt, was für Möglichkeiten da sind“ und werden in dem Raum der entsprechenden Fachkraft „zugeordnet“. Bei Angeboten ist „natürlich der Praxisanleiter auch immer dabei, wenn mal so ein Angebot aus dem Ruder läuft [...]“.

Wenn Praktikant*innen sich einfügen, und „motiviert“, „kompetent“ und „nicht arbeitsscheu“ sind, dann ist das Team bereit, sowohl einen gewissen Freiraum als auch die nötige Unterstützung zu gewähren, wie sich im nachfolgenden Ausschnitt der Gruppendiskussion zeigt.

Uf: └Und eigentlich haben die Praktikanten auch bei Angeboten immer noch mehr Freiräume als wir. Wenn ich überlege, was die da manchmal sagen: „Ha, ich muss das und das kaufen und brauche das und das.“ Da würde ich schon sagen: „Hört mal, guckt mal auf unseren Etat.“ Bei Praktikanten sagt man:

I: └@(.).@

Pm: └ja

Cf: └mhm

I: └ja

Uf: └„Komm, gib die Quittung.“ @(.).@

I: └@(.).@

Kf: Nein, wenn sie wirklich motiviert sind, und und

Uf: └ja └ja

Kf: └arbeitsbereit, also nicht arbeitsscheu, dann sind wir die Letzten, die uns da in den Weg stellen, weil wir haben gerne motivierte

I: └mhm

Uf: └mhm

Kf: └gute, kompetente Praktikanten, die auch eine Hilfe sein können,

I: └mhm

Kf: └weil,
wir machen uns nichts vor, Praktikanten in der Gruppe können eine echte Entlastung sein,

I: └mhm

Uf: └mhm

Kf: └und (.). die haben wir gerne und die unterstützen wir auch und dann haben die hier echt schöne Wochen. Also.

Uf: Trotz fegen. @(.).@

Kf: Trotz fegen, ja! [...] (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 940 ff)

Das Team zeigt in diesem Diskussionsausschnitt die Differenz zwischen den Praktikant*innen und den Fachkräften auf und entfaltet die Sonderrolle, die Praktikant*innen einnehmen. Ausbildung bringt demnach noch nicht den Ernstcharakter des Berufes mit sich, denn Frau Karmin spricht von „echt schöne[n] Wochen“, die Praktikant*innen in der Kita verbrächten. Bereits an anderer Stelle betont sie, Praktikant*innen sollten „ganz viel Spaß mitbringen. Weil die sind noch in der Ausbildung, die dürfen Fehler machen, die dürfen sich erproben.“

Seine Dominanz als Anleiter gegenüber den Praktikant*innen ist für Herrn Petrol gekoppelt mit einer besonderen Verantwortung. Die Einschränkung bzw. Gewährung des Handlungsspielraums der Praktikant*innen bedeuten gleichzeitig einen Schutz derselben vor unangemessener Überforderung. So verlässt er beispielsweise den Gruppenraum erst, wenn er feststellt, „[o]kay, die [Praktikantin; Anm. d. Verf.] kommt klar mit den Kindern, die kann Kinder betreuen, die kann auch ein Angebot alleine schmeißen.“ Einschränkung und Gewähren lassen miteinander in ein angemessenes Verhältnis zu bringen, empfindet der Anleiter als Spagat. Dabei ist er durchaus an einem guten persönlichen Verhältnis zu den Auszubildenden interessiert („wenn man [...] längere Zeit mit einer Person im Raum ist, redet man ja über viele persönliche Sachen“). Die Grenzen der jeweiligen Positionen dürften dadurch aber nicht aufgeweicht werden, sodass immer klar sein sollte „wie weit man bei [ihm] gehen DARF“. Die Adressierung der Praktikant*innen innerhalb des Teams ist für Herrn Petrol daher auch eindeutig: „[I]ch sehe die ja als MITARBEITER-INNEN, Mitarbeiter, wenn die hier in der Einrichtung sind, ohne Ansprüche zu haben, an die wie ich an die Kollegen habe.“

Anhand des folgenden Textausschnittes lässt sich nachvollziehen, dass Herr Petrol sich ebenfalls in der Verantwortung für das Gelingen der Ausbildung sieht.

Weil ich mich dann halt in der Pflicht fühle, das zu schaffen, dass ich an den Praktikanten herankomme, sodass er ordentlich sein Praktikum machen kann, oder das ordentlich läuft, hier in der Einrichtung. Und wenn ich dem Praktikanten dann noch hinterHER rennen muss, und immer wieder nachfragen muss, was los ist, wie es ihm geht, und das ist schon ziemlich anstrengend während der Arbeit, dass dann immer noch machen zu müssen bei einem erwachsenen Menschen. (Quelle: Int/Petrol, Z. 392 ff)

In dieser Verantwortlichkeit empfindet Herr Petrol es als Gewinn, wenn die Praktikant*innen sich gut entwickeln, wie er am Ende des Interviews in einem konkreten Fall schildert.

Hängen geblieben ist mir, da hatte eine Praktikantin wirklich Berührungsängste mit manchen Situationen. //mhm// Zum Beispiel Toilette. Oder alleine in der Gruppe //mhm// zu bleiben, wenn ich mal auf die Toilette musste. Und das hat sich im ZWEITEN Blockpraktikum von ihr nach ein paar Gesprächen, die wir dann auch hatten am Anfang des zweiten Blockpraktikums, so stark verbessert, ich habe dann nach dem zweiten Blockpraktikum zu ihr gesagt: "Was ist mit dir passiert?" //@(.)@ ja// "Ja, ich weiß auch nicht. Ich habe mich

auf einmal so wohl hier gefühlt, und irgendwie sicher. Ich hatte gar keine Angst mehr, irgendwas falsch zu machen." Und das hat mir dann auch die Bestätigung gegeben, dass ich da viel richtig gemacht habe, bei, bei dem Mädchen, oder bei der Frau, bei der jungen. Das war schon sehr schön. (Quelle: Int/Petrol, Z. 725 ff)

Die Handlungssicherheit der Praktikantin erlebt er als Bestätigung seines gelungenen Anleitungshandelns; immer trägt ihn auch die Sorge, dass Misserfolge der Praktikant*innen auf ihn zurückfallen und die Kolleg*innen den Eindruck haben könnten, dass er seine Aufgabe nicht richtig erfülle („Oh, der Praktikant schafft das nicht von dem. Was ist denn da los? Und hilft der dem nicht ordentlich?“). Diese Sorge könnte unter Umständen einen Hinweis auf eine latente Unsicherheit im eigenen Handeln als Anleiter und eine gewisse Angst vor Kontrollverlust geben. Es zieht sich wie ein roter Faden durch das Interview, dass sowohl die eigene Handlungssicherheit als auch die Handlungssicherheit der Praktikant*innen von großer Relevanz ist. Neunzehnmal sind Textstellen zu finden, die das wiederholt thematisieren.

In der Gruppendiskussion zeigt sich ebenfalls eine Verbindung von Fürsorge, Verantwortung und Kontrollbedürfnis. Im folgenden Ausschnitt der Diskussion möchte Frau Karmin zunächst einmal durch ihre Strenge („ich bin strenger, glaube ich, als meine Kollegen“) eine gewisse Qualität der Leistungen der Praktikant*innen, hier in Form der Berichte, sicherstellen, indem sie kontrolliert, in welcher Form die Praxisberichte „[das] Haus verlassen“. Die Außenwirkung ist dabei von großer Bedeutung.

Kf: (3) Ansonsten ist das ja auch immer so ein bisschen was Persönliches, wie wie ist man auch so als Mensch? Ich weiß, ich bin strenger, glaube ich, als meine Kollegen, was Praktikanten angeht. Gar nicht jetzt jetzt böse streng,

I: ↳mhm

Kf: ↳aber ich erwarte einfach auch vielleicht an der ein oder anderen Stelle etwas MEHR als sie können müssten, aber oft sporn das auch an. Ich erwarte, wie wie wie der Kollege auch frühzeitig schriftliche Aufgaben und bin da auch wirklich streng, wenn die einfach sprachlich nicht gut sind, und möchte die dann auch immer wieder vorgelegt bekommen, bis die so sind, dass ich sage, die können auch unser Haus verlassen,

I: ↳mhm

Kf: ↳du kannst das Haus nach außen gut vertreten. Ansonsten ist es ja eine kontinuierliche Begleitung durch den Alltag. Also von, von dem Moment, wo sie morgens reinkommen, bis zu dem Moment, wo sie nachmittags gehen, bis dahin, dass der Lehrer kommt. Da sind wir auch IMMER drauf bedacht, dass da die Praxisanleitung dabei ist, und wenn selbst wenn das nicht geht, dass da jemand anderes aus dem Team dabei ist, damit der PraktiKANT sich sowohl sicher fühlt, als auch, dass irgendwas gleich richtig gestellt werden kann, weil man erlebt ja wirklich ALLES mit so Praktikanten, von „mir gefällt das hier so gut“ bis „ich werde hier so schlecht behandelt“. Und oft kommt sowas dann erst IN dem Lehrergespräch zur zum Vorschein, und vorher NIE.

Pm: ↳mhm

Kf: Was MIR auch immer wichtig ist, ich frag das zwischendurch immer mal ganz gerne, wie die sich fühlen, oder auch vor

Uf: \llcorner mhm

?: \llcorner mhm

Kf: \llcorner so einem Lehrgesprächen, dass ich sie mir noch einmal kurz zur Seite nehme und sage: „So jetzt, ne. Ist vielleicht noch einmal eine neue, aufregende Situation, der Lehrer kommt gleich. Hast du noch was zu klären? Wie fühlst du dich? Ist irgendwas?“ Und so.

I: \llcorner mhm

Kf: \llcorner Da achte ich schon drauf, dass ich das auch regelmäßig mache, gerade bei acht oder zwanzig Wochen. Da muss ich schon so ein, einmal in der Woche vielleicht, (unv.) da reichen ja zehn Minuten oft, ne. So einmal kurz, kurzes Gespräch „Wie geht es dir hier? Brauchst du was?“ (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 748 ff)

Deutlich tritt in diesem Kontext auch die Ambiguität des Begriffes der Begleitung hervor. Zum einen drückt sich mit dem Verweis auf die „kontinuierliche Begleitung durch den Alltag“ eine intensive Form der Fürsorge aus, was durch die regelmäßige Frage nach dem Befinden zusätzlich unterstrichen wird. Zum anderen zeigt sich hier auch das Bedürfnis, die Außenwirkung der Ausbildungssituation zu kontrollieren und insbesondere gegenüber den Lehrkräften einen schlechten Eindruck zu vermeiden. Lehrkraftbesuche scheinen demnach eine fragile Situation darzustellen. Meines Erachtens zeigt sich an dieser Stelle, ähnlich wie bei Herrn Petrol, eine latente Unsicherheit vor der Angreifbarkeit der eigenen Arbeit, die zu einem erhöhten Kontrollbedürfnis, insbesondere gegenüber der Fachschule, führt.

Ausbildungs- und Professionalisierungsideal: Die omnipotente Fachkraft

Das über allem stehende Ausbildungsziel ist für Herrn Petrol das Handeln als umfassend kompetente, quasi omnipotente, Fachkraft. Dies erlebt er als Erwartung, die an Erzieher*innen herangetragen würde, und dabei schließt er sich selbst mit ein⁷⁶. Sein Lachen im Kontext seiner damit verbundenen Ausführungen verdeutlicht, dass es sich um einen hohen Anspruch, möglicherweise eher um ein Ideal, handelt, als um eine realistische Norm, wenn er diese beschreibt: „[...] weil wir in allen Bereichen eigentlich @stark sein@ müssen als Erzieher später mal. Das wird ja von uns verlangt, dass man da irgendwie die @alles können@.“ Auf meine Nachfrage, welche Kompetenzen er in diesem Kontext für relevant hält, gibt er mit dem folgenden Beispiel einen Einblick und betont insbesondere die Handlungsfähigkeit unter den gegebenen Rahmenbedingungen des pädagogischen Alltags.

76 Herr Petrol bezieht sich hier bei der Formulierung der Ausbildungsziele bzw. der Kompetenzen, die erworben werden sollen, ausschließlich auf Erzieher*innen; Kindheitspädagog*innen bleiben unerwähnt.

Auf jeden Fall, eine Übersicht zu bekommen, über so eine Gruppe von Kindern, und dabei auch, was halt als Erzieher wichtig ist, das einzelne Kind nicht zu übersehen. Aber trotzdem immer noch die Gruppe im Blick zu haben. Und das ist, glaube ich, auch eine der schwierigsten Sachen, die Erzieher gerade lernen müssen am Anfang, weil was auch sehr wichtig ist, weil manchmal IST man halt alleine in der Gruppe //ja// und muss da während des Spiels mit einem Kind auch auf alle anderen Kinder ein gewisses Auge haben oder ein Ohr. Das ist mir schon sehr wichtig. (Quelle: Int/Petrol, Z. 280 ff)

Ebenfalls thematisiert werden das professionelle Ausbalancieren von Nähe und Distanz, was Herrn Petrol „persönlich immer sehr wichtig“ sei, und Ordnungsstrukturen, die Praktikant*innen erkennen und einhalten müssen.

Um die Ausbildungsziele langfristig zu erreichen, wird zunächst einmal an den Stärken der Praktikant*innen angesetzt, um deren Motivation zu sichern. Dafür erstellt das Team bereits im Bewerbungsprozess ein Profil, um den Einsatz der Praktikant*innen sinnvoll zu planen. In der Auffassung des Anleiters ist es nicht zielführend, jemanden etwas abzuverlangen, was er oder sie nicht kann („weil die sich da bestimmt mega unwohl fühlt“). Dennoch geht es ihm nicht um eine Schwerpunktbildung oder Profilschärfung der einzelnen Fachkraft, sondern lediglich um den Einstieg in einen Entwicklungsprozess, in welchem es gilt, an den fehlenden Kompetenzen zu arbeiten und diese auszubilden.

Und mehr Kompetenzen, müssen die, sollen die sich halt hier auch erarbeiten, ne, also, klar wenn ich merke jemand geht nie an seine Schwächen dran nach ein paar Wochen und im zweiten Block vom Praktikum oder so immer noch nicht, dann sage ich denen auch: „Na hör mal, geh doch mal runter in die Turnhalle“, zum Beispiel jetzt, „und werf da mal ein paar Bälle mit den Kindern. Mach doch mal ein Spiel, ein Bewegungsspiel oder so. Biete doch das doch mal bitte an.“ Und um einfach ein bisschen aus denen heraus zu kitzeln natürlich auch, ob es wirklich Schwäche ist, oder Faulheit oder @Lustlosigkeit@ also //mhm// klar, wenn ich dann selber sehe okay, die kriegt das gar nicht hin, motorisch, werde ich ihm trotzdem sagen, arbeite daran, weil wir in allen Bereichen eigentlich @stark sein@ müssen als Erzieher später mal. Das wird ja von uns verlangt, dass man da irgendwie die @alles können@. (Quelle: Int/Petrol, Z. 323 ff)

Dieser Entwicklungsprozess unterliegt einer nach Ausbildungsjahr abgestuften Erwartungshaltung, die sich steigert und für jedes Ausbildungsjahr eine allgemeine Zielvorstellung beinhaltet, wie sich nachfolgend anhand der Kompetenzbeschreibungen zeigt.

Pm: (.) Ich finde halt von IHM kann man auf jeden Fall in der Ausbildung ziemlich viel fordern schon, im zweiten, im zweiten Jahr.

Kf: ↳ Stimmt. Was erwarten wir.

Pm: Also da erwarte ich nicht wie im ersten Jahr, dass der sich das hier erst mal so ganz ruhig (schnipst) anschaut, und die U3 Gruppe/ Klar,

Kf: ↳ (lacht leise)

Pm:

Erst einmal in Berührung kommen, in Kontakt eine Woche, aber dann schon los legt und da auch ordentliche Angebote macht und auch dann U3 beZOgene Angebote und (klatscht) nicht irgendwie wischiwaschi (klatscht) Angebote aus dem Internet sich zieht. Auch mal/ also das erwarte ich vom Praktikanten, dass die eigenständiges Denken mitbringen und auch Situationen im zweiten Ausbildungsjahr echt relativ schnell sehen und halt wenn sie Fragen haben auch noch fragen ruhig, aber nicht mehr so viel, wie im ersten Jahr, ne. (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 608 ff)

In Bezug auf den Praktikanten der Vignette betont Herr Petrol dabei die deutliche Abstufung zwischen erstem und zweitem Ausbildungsjahr. Während im ersten Ausbildungsjahr scheinbar noch Zugeständnisse gemacht werden („so ganz ruhig“), wird im zweiten Jahr „ziemlich viel [gefordert]“ und erwartet, dass der Praktikant „schon los legt und da auch ordentliche Angebote macht“. Bezüglich der sogenannten Angebote dokumentiert sich ein gewisser Qualitätsanspruch des Anleiters, denn er möchte, dass sie zielgruppenspezifisch („U3“) und nicht „aus dem Internet [gezogen]“ sein sollen. Auch ein hohes Maß an Selbständigkeit ist hier somit von Relevanz. Es wird deutlich, dass Herr Petrol implizit in Bezug auf die Erzieher*innenausbildung konkretere Vorstellungen zu verfolgen scheint als er hier kommuniziert.

*Praktikant*innen als potenzielle Kolleg*innen – Ausbildungsziel und Qualitätskriterium*

Ein weiteres Orientierungsmuster dieses Falles ist die Wahrnehmung der Praktikant*innen als potenzielle zukünftige Kolleg*innen. Es wird mit der Motivation ausgebildet, zukünftig kompetente Fachkräfte für die eigene Einrichtung zur Verfügung zu haben. Im nachfolgenden Transkriptausschnitt zeigt sich beispielsweise, dass Herr Petrol in Bezug auf die praxisintegrierte Ausbildung durchaus bereit ist, mehr Arbeit zu investieren, wenn er im Anschluss daran von gut ausgebildetem Personal profitieren kann.

Pm: (trinkt) Wo, wo, wo man sagen muss dann, natürlich für die Praxisanleiter ist das natürlich dann noch wahrscheinlich noch eine MEHRARBEIT //mhm// aber ich habe dann glaube ich lieber ein bisschen Mehrarbeit und kriege dann echt (.) FERTIGE Erzieher, sag ich mal, wenn man das so ausdrücken möchte, als wenn die aus dem Anerkennungsjahr kommen und meist bei, in vielen Einrichtungen, oder von vielen mit denen ich die Ausbildung damals gemacht habe, habe ich gehört, dass die auch im Anerkennungsjahr eher die die PraktIKANTENstatus hatten. (Quelle: Int/Petrol, Z. 589 ff)

Besonders in der Gruppendiskussion kommt diese zunächst recht funktional wirkende Sicht ebenfalls zum Ausdruck. So führt zunächst Herr Petrol (wie folgt) umfassend aus, dass der Erfolg und die persönliche Zufriedenheit der Anleitungen daran gemessen werden, ob Praktikant*innen am Ende ihrer Ausbildung als Kolleg*innen vorstellbar sind und somit eine Passung mit der pädagogischen Arbeit der eigenen Kita hergestellt werden kann. Diese Passung kann somit als Qualitätsmaßstab gelesen werden, der an die Ausbildung angelegt wird.

Pm: Ich, ich glaube wirklich bei fast allen Praktikanten, bei denen man mit so einem Gefühl raus geht: Die kann ich mir als Kollegin oder als Kollegen vorstellen,

Kf: \llcorner JA

I: \llcorner Mhm

Pm: \llcorner das sind immer so SCHÖNE Momente.

Cf: Mhm

I: \llcorner Mhm

Pm: Halt wie die Kollegin schon sagte, bei den beiden war das so. Ich habe die jetzt acht Wochen mal/ äh acht Monate nicht mitgekriegt. Ne, gar nicht, das war gar nicht so lange, aber ist auch egal jetzt gerade. So ich hätte auch mir die, wenn die die Ausbildung fertig gehabt hätten, als Kolleginnen vorstellen können, einfach nach dem Jahr. Das war einfach schön, zu sehen, dass die sich hier so entwickelt haben, das war eigentlich von Beginn an so, dass die so toll waren (.) dass die sich so gut entwickelt haben, dass man sich die als Kolleginnen vorstellen könnte. Das sind dann immer die sehr schönen Momente, finde ich. (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1702 ff)

Neben der Funktionalität schwingt jedoch auch eine gewisse Emotionalität mit, die sich in weiteren Beispielen noch etwas deutlicher zeigt. Auch in den nachfolgenden Ausführungen von Frau Karmin wird die Passung von Praktikant*in und Kita als Zielsetzung deutlich. Dabei scheint sich die Beurteilung, ob diese Passung gelungen ist, überprüfbar und expliziten Kriterien zu entziehen, denn Frau Karmin schildert es als einen Prozess, der auf der impliziten und emotionalen Ebene quasi intuitiv abläuft.

Kf: \llcorner Ich meine, aber positiv ist, ich, ich kann das nur von mir sprechen. Ich weiß, wenn man Praktikanten lange begleitet, es gibt so einen Moment, der kann ganz alltäglich sein, beim Frühstück, bei/ in einer Spielsituation, da merkt man auf einmal: „Ja das passt.“ Und die Praktikantin oder der Praktikant KANN das, und ist für den Beruf geeig/ das ist, das gibt mir immer ein gutes Gefühl. Dann weiß ich: „Jetzt kannst du nach Hause gehen, und das ist gut und du hast die auf einen guten Weg gebracht, vielleicht auch nochmal.“ (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1777 ff)

Selbst die Leitungskraft formuliert diese emotionale und intuitive Perspektive als konkretes Entscheidungskriterium für ein erfolgreiches bzw. nicht erfolgreiches Praktikum. Dabei findet auch hier eine ausschließliche Fokussierung auf die Arbeit der eigenen Kita und des konkreten Teams statt, wie am folgenden Ausschnitt deutlich wird.

Uf: \llcorner Mhm. Das ist das, was ich vorhin noch sagen wollte, und zwar bei, bei Praktikanten, wo es NICHT gut funktioniert. Es ist ja auch immer, das war ja sowieso lange bei Kirche, dass man sowieso nur drum herum geredet hat, und nicht deutlich geredet hat, und dass wir dann irgendwie auch mal den Weg finden mussten, zu sagen, das bringt ja nichts. Das bringt uns nichts, und das bringt dem entsprechenden Praktikanten nicht, und da musste ich aber auch lange Mitarbeitenden immer noch sagen: „Wenn du mir jetzt sagst, du kannst dir diese Person als deine Arbeitskollegin oder Arbeitskollegen vorstellen, dann gehe ich hier

raus. Ansonsten führst du ein Gespräch mit dem.“ Und das, das macht oftmals klick, dass man denkt: „Ja, wenn ich den durchziehe, und der landet bei mir als Arbeitskollege oder -kollegin, das will ich nicht.“ (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1806 ff)

Praktisches Erfahrungswissen als maßgebliches Professionswissen

Praktisches Erfahrungswissen stellt für Herrn Petrol das maßgebliche Professionswissen dar. Dies dokumentiert sich insbesondere in Bezug auf die Reflexion als eine wesentliche Ausbildungsmethode. Herr Petrol vertritt im Tagebuch eine eher eng gefasste Vorstellung von Reflexion, die das praktische Erfahrungswissen in den Blick nimmt und das wissenschaftlich-theoretische Wissen relativ unbeachtet lässt. Reflexion erschöpft sich dort mehr oder weniger in einer Rückmeldung über das Erfüllen bzw. Nichterfüllen der Erwartungen des Anleiters durch die Praktikantin. Entweder formuliert Herr Petrol eine direkte verbale Anweisung oder demonstriert der Praktikantin eine alternative Vorgehensweise. So übernimmt er in einer Spielsituation auf dem Bauteppich ihre Position und demonstriert, wie er die beiden Kinder in ein gemeinsames Spiel integriert. Damit beansprucht er die vollständige Deutungshoheit über die pädagogischen Situationen; sein pädagogisches Handeln setzt den Maßstab („Somit konnte sie aber beobachten wie man so eine Situation mit den Kindern regelt“). Alternativ wäre ein gemeinsames Reflektieren zwecks Entwicklung verschiedener Handlungsoptionen, auch unter Rückbezug auf theoretisches Wissen, in diesen Situationen denkbar, was hier aber nicht zum Tragen kommt. Es geht vielmehr im Ausbildungsprozess um eine Art Transfer von Informationen und praktischem Wissen vom kompetenten Anleiter auf die lernende Praktikantin bzw. den lernenden Praktikanten. Dabei versteht sich Herr Petrol selbst als Modell und als Lernender innerhalb der Hierarchie und weist die Praktikant*innen darauf hin, dass auch er immer wieder noch Fortbildungen besucht und dazu lernt: „Und ich erkläre denen auch: „Ich verlange gar nicht, dass du alles kannst. Ich konnte, ich kann da weiß Gott JETZT noch nicht alles.“ Die Praktikanten sehen ja auch, dass wir auf Fortbildungen sind und so.“

Der beschriebene Umgang mit dem Prozess der Reflexion sowie die starke Ausrichtung auf das Lernen am konkreten Vorbild in der Praxis unterstreichen die Bedeutsamkeit des praktischen (Erfahrungs)Wissens, welches im Rahmen der Praktika in der Kita gewonnen wird, im Kontext der Ausbildung. Hinzu kommt eine deutlich ablehnende Haltung gegenüber den Lernorten Fach- bzw. Hochschule an verschiedenen Stellen im Interview. Bereits bei seinem eigenen Eintritt in die Ausbildung stellt sich der Erfolg erst in der Ausbildung zum Erzieher ein, nachdem sein ursprünglicher Studienwunsch zunächst durch eine Ablehnung seitens der Universität, dann durch einen von ihm abgebrochenen Studienversuch an der Fachhochschule im Sande verläuft („Das war aber auch nichts“). Aber auch innerhalb der Ausbildung hat er ein gespanntes Verhältnis zu seinem Lehrer, von dem er sich bei Lehrerbesuchen

in seinem pädagogischen Handeln zu Unrecht kritisiert fühlt. Er begründet dies mit der Praxisferne des Lehrers und nicht mit eigenen fehlenden Kompetenzen („Das hat mein Lehrer damals irgendwie nicht so VERSTANDEN, warum auch immer“). Er selbst ist von seiner pädagogischen Arbeit überzeugt und wird von seiner Praxisanleiterin dahingehend bestätigt, was für ihn letztendlich ausschlaggebend ist.

Aber ich hatte mit diesem Praxisanleiter [gemeint ist hier der praxisbetreuende Lehrer; Anm. d. Verf.] eh öfter mal Diskussionen über das Arbeiten mit Kindern und da waren wir sehr verschiedener Meinung, was ja auch ganz okay ist, jeder kann seine Meinung da ja haben und er hat mich auch nie super schlecht bewertet jetzt, dass er mich da weg haben wollte, weil halt auch immer die Rückmeldung von meiner Praxisanleitung in der Einrichtung war, dass ich eine super Arbeit mache, und dann war mir das, also war er sagte nicht egal, ich habe es auch aufgenommen für mich und im Hinterkopf gespeichert, aber ich habe mich da durch meine Arbeit einfach hier immer bestätigt gefühlt, in meinem Tun und Handeln. Dann als Praktikant und dann später auch in der Ausbildung im Anerkennungs-jahr, war dasselbe. (Quelle: Int/Petrol, Z. 168 ff)

Am deutlichsten drückt sich Herr Petrols Ablehnung in seinem Urteil über den schulischen Ausbildungsteil aus. Er betont, dass man dort „einfach nicht ausreichend auf den Beruf vorbereitet wird“, und spricht sich im folgenden Interviewausschnitt für eine deutliche Erhöhung des Praxisanteils aus.

Pm: Wo ich (3) durchaus sagen muss, die haben sich mehr oder weniger dann so weit entwickelt in dem, in dem/ sind ja immer nur Blockpraktika von ein paar Wochen //ja// ähm, die haben sich aber trotzdem soweit entwickelt, dass man die ins Anerkennungs-jahr schicken kann, sag ich mal. Da macht man, glaube ich, in der Erzieherausbildung noch mal den größten Sprung, //mhm//hin zum Erzieher. Ist ja auch, auch, heißt es ja auch so, das finde ich auch gut. Ich würde mir ja immer wünschen, wir/ das gibt es in Deutschland auch, dass das so ein betriebliches Praktikalso betriebliche Ausbildung wird. Oder halt ganz weg von diesen Fachschulen kommt, weil man, ich weiß nicht, also ich kenne das von mir von der Ausbildung, dass man da einfach nicht ausreichend auf den Beruf vorbereitet wird. Klar die Praktika, wie gesagt, das ist okay, aber so eine betriebliche Sache über drei Jahre würde ICH persönlich einfach besser finden. Mit einem bisschen Schule dabei, oder halt dann Block Schule, wie das glaube ich, ich glaube in/ich weiß nicht mehr wo das in Deutschland ist. Hessen? In Hessen machen die das, glaube ich, so.

I: Also es gibt in, in [einer großen Stadt in der Nähe] gibt es seit drei Jahren die PIA-Ausbildung.

Pm: Okay. Davon habe ich noch nichts gehört.

I: ^L Das ist/ die PIA-Ausbildung ist, da ist das, das nennt sich praxisintegriert,

Pm: mhm

I: Das heißt, die machen drei Tage Schule, zwei Tage Kita, in den ersten beiden Jahren, und im letzten Jahr, also dem Anerkennungs-jahr, haben die vier Jahre Kita, einen Tag Schule. Das heißt, die sind kontinuierlich in einer Kita. Ne. Und in Baden-Württemberg ist das auch schon sehr (.) etabliert. Ne.

Pm: Das hört sich (.) für mich nach einem besseren System an. Sondern/

I: ^LEs ist zumindestens was, was sich gerade etabliert. Ich bin gespannt auch, wo das drauf hinauslaufen wird. Mhm. (Int/Petrol, Z. 554 ff)

Eine höhere Anwesenheit in der Kita verspricht demnach einen besseren Berufseinkblick.

Pm: Naja, ich glaube, dass das ist auch in den Einrichtungen selber, also ich hätte auch lieber jemanden über mehrere Jahre hier oder über einen längeren Zeitraum, als wie gesagt, diese zwei Wochen am Anfang und dann mal drei Wochen zwischendurch und sechs Wochen zum Schluss. (schnauft) Okay, dann, dann läuft man, ich kenne das ja noch selber oder auch von unseren Praktikanten, die laufen hier durch, erst gewöhnen sie sich ein, dann sind sie wieder weg, eine Zeit. Dann kommen sie wieder, dann braucht man ja wieder ein paar Tage, um sich einzugewöhnen, dann machen sie ihre Angebote, Projekte und sind wieder weg. Kommen sie wieder, machen wieder Projekte und sind wieder weg. Also so einen Alltag kriegen die zwar auch mit, aber sind halt sehr in ihren schulischen Aufgaben auch natürlich noch gebunden plus noch Schreiben zu Hause und so, also so kriegt man, glaube ich doch noch mehr den Alltag mit, eines Erziehers, wenn man öfter in der Einrichtung selber vor Ort ist, viel mehr mitmacht. (Quelle: Int/Petrol, Z. 613 ff)

Nicht nur die Organisation der Praktika in Blöcken wird in diese Zitaten von Herrn Petrol Frage gestellt, auch die schulischen Aufgaben werden hier implizit als Hemmnis des Ausbildungsprozesses erlebt („[die Praktikant*innen; Anm. d. Verf.] sind halt sehr in ihren schulischen Aufgaben auch natürlich noch gebunden [...]“).

Opportune Anleitungspraxis und Rückzug aus der Verantwortung im Kontext einer dominanten Fachschule

Auch wenn Herr Petrol der praktischen Ausbildung und dem Erfahrungswissen die weitaus größere Bedeutung zumisst, so ist er dennoch mit der hegemonialen Stellung der Fachschule innerhalb der Ausbildungstriade konfrontiert und muss sich dazu verhalten. Er handhabt dieses Spannungsverhältnis, indem er seine eigene Position als Praxisexperte stärkt und seine dominante Position den Praktikant*innen gegenüber festigt. Dabei instrumentalisiert er die Lehrkräfte, um seine Ziele umzusetzen. In der nachfolgenden Passage zeigt sich dies in einem Machtkampf zwischen der Praktikantin und dem Anleiter, sodass Aspekte wie die Partizipation der Praktikantin oder eine gemeinsame konstruktive Lösung oder zumindest Reflexion der Situation zur Nebensache werden, bzw. völlig aus dem Blick geraten, und es nur noch darum geht, dass die Praktikantin den Vorgaben des Anleiters Folge leistet.

Ich hatte auch schon mal einen Praktikanten, die immer nur geschrieben hat. //mhm// Die saß und zwei (unv.): „Wir sollen das machen. Wir sollen Situationen beobachten.“ Ich sage: „Ich weiß, dass du das sollst, aber bestimmt nicht hier, siehst du mich mit einem Block hier rumrennen?“, sag ich. Also, ich weiß wie schwierig das ist. Habe ich auch zu ihr gesagt. „Ja wir sollen das so von der Schule machen.“ „Gut, dann möchte ich mal mit

deinem Lehrer reden. Dann besorg mir mal die Telefonnummer.“ Die hatte ich damals nicht, vom Lehrer. „Besorg die mir mal, und dann rede ich mal mit dem Lehrer, ob ihr das wirklich so machen sollt.“ Mhm, macht sie. Nächsten Tag sitzt sie wieder mit dem Block. „Ja, hast du die Telefonnummer“, sag ich, „von deinem Lehrer?“ „Ne, habe ich nicht.“ Ich sag: „Ja, dann leg den Block weg.“ „Aber ich muss das doch fertigkriegen.“ „Nein.“ Das hat sich dann die ganz Woche so durchgezogen, dass sie morgens mit ihrem Block da saß. Also ich hatte da auch keinen Frühdienst, sie kam ein bisschen eher als ich, und immer wieder. Hinterher habe ich dann mit dem Lehrer, dann kam der auch, der Lehrer. (unv.: „Das geht glatt?“ ??) „Äh, nein“, sagt der Lehrer, „wenn SIE IHR gesagt haben, sie soll den Block weglegen, hat sie den Block wegzulegen.“ Der war ja Gott sei Dank auf meiner Seite. //ja// Was ich mir auch schon gedacht habe, dass das nicht geht, da sage ich auch zu ihr: „Du, das, das geht so nicht weiter jetzt. Also (.) ich sage dir was und du, @du@ machst das einfach nicht. Ich werde dir, ich werde dir weder den Block aus der Hand schlagen, das ist vor Kindern nicht meine Art, und auch @sonst@ nicht, oder dich irgendwie anbölen oder so, nur (2) das wird dann irgendwelche Konsequenzen für dich schon haben, und wenn du deine Ausbildung nicht weiter machen kannst“, sage ich, zu ihr. Und dann hat es sich echt super gebessert und hat die NIE mehr irgendwas, also nicht mehr auf mich gehört, sozusagen. Ich finde das immer auch ein bisschen blöd, von Hören zu reden, bei erwachsenen Menschen, aber das ist ja so. Oder eine Anweisung von mir ignoriert, so ist es vielleicht besser ausgedrückt, hat sie dann auch nicht mehr gemacht. Hat es wohl zum Teil ein bisschen persönlich genommen, das/ Sie sagte dann auch irgendwas wie: „Ja, andere Praktikantinnen in anderen Einrichtungen dürfen das auch.“ Ich so: „Ja, dann zeig mir diese Praktikanten, dann kann ich von mir aus auch mit DEN Kollegen das klären, weil hier gibt es das nicht.“ Und das, wie gesagt nach dem Lehrgespräch und nachdem ich ihr das so eindeutig gesagt hatte, hat sie es auch verstanden. Und es war halt, das war halt auch anstrengend, wenn dann Anweisungen ignoriert werden einfach, bewusst. Also das fand ich immer anstrengend, bewusst ignoriert. Wenn ich einer Praktikantin gesagt habe: „Fege auch bitte unter der Bank“, sie es einfach nicht, (.) ja, und man muss da hinterherlaufen, @und@ kommt dann runter: „Aber du hast doch oben gar nicht gefegt, unter der Bank?“ „Ja, stimmt, habe ich vergessen. Aber ich habe jetzt Feierabend.“ „Nein“, sage ich, „@das@. Soll ich das jetzt machen, oder was (unv.)? Ich habe da noch drei Kinder“, sage ich. „Ich kann das jetzt nicht machen, du machst das.“ „Ja ich habe doch/“ „Ja, ich hab doch nicht gemacht“, sage ich. //@(.)@ ja (räuspert sich)// „Ja, okay. Mhm.“ (Quelle: Int/Petrol, Z. 406 ff)

Um seine Position gegenüber der Praktikantin (wieder) herzustellen und letztendlich die Kontrolle zu bewahren, zieht er den Lehrer als letzte Instanz hinzu, der sein Handeln quasi legitimiert, indem er ihn als Weisungsbefugten in der Praxis autorisiert. Erst als die Praktikantin es „verstanden“ hat, ist das Gefüge wieder in Ordnung.

Trotz der strikten Durchsetzung seiner Position ist Herrn Petrol grundsätzlich die gute Beziehung zu den Praktikant*innen wichtig, und es zeigt sich eine gewisse Ambivalenz in seiner Haltung. So findet er es schon „ein bisschen blöd“, das Befolgen seiner Anweisungen gegenüber einer erwachsenen Person in der Form einzufordern, und er möchte auch nicht „der böse Praxisanleiter“ sein, doch das Konzept der hierarchisch strukturierten Ausbildungstriade stellt er in seiner Gültigkeit nicht in Frage, sondern er nutzt es für seine eigenen Ziele und konsolidiert somit das System.

Als weiterer Aspekt in der Beziehung zu den Lehrkräften ist die eigene Statuspassage für Herrn Petrol ebenfalls bedeutsam. Er beschreibt, wie er mit seinem eigenen Lehrer „so ein paar @Probleme@“ im Anerkennungsjahr hatte, und heutzutage den Lehrkräften kompetent und selbstbewusst gegenüberzutreten kann: „[D]ann ist das immer ganz witzig, wenn dann die Meinungen doch so kollidieren und ich denen aber fachlich jetzt mittlerweile erklären kann, warum ich so eine Meinung von ihrem Schüler [habe; K.S]. [...] Das finde ich dann immer schön.“ Seine Kollegin Frau Karmin berichtet ebenfalls quasi erleichtert darüber, dass sie selbst die Ausbildung hinter sich gelassen habe und sich der engen Kontrolle durch die Lehrkräfte nicht mehr aussetzen müsse. Mit den Praktikant*innen zeigt sie sich empathisch. Ihre Kolleginnen teilen ihren Erfahrungsraum, was sich im nachfolgenden Ausschnitt der Gruppendiskussion in ihren Beipflichtungen ausdrückt.

Kf: (4) Aber ansonsten ist es einfach auch schön, dass man fertig ist mit der @Ausbildung, und keine Berichte mehr schreiben muss@,

Cf: LOh ja

Uf: L(lacht)

Kf: Lund keine Lehrerbesuche hat, und weil die kommen dann morgens, sind ganz nervös, und man weiß ganz genau, wie die sich fühlen.

Cf: LMhm

Kf: Die vergessen Kaffee zu kochen, ein Wasser hinzustellen, und/

Uf: LMhm

Kf: Man begleitet die natürlich, aber das sagt mir immer: „Gott sei Dank. Gott sei Dank.“

Uf: Lmhm

Kf: Studium, Ausbildung, alles hinter mir. Ich muss keinen Lehrer mehr empfangen. Also, ich muss kein Angebot mehr unter (.) Argusaugen machen.“ Und, gibt mir auch immer ein gutes Gefühl, zu wissen, ich

Pm: LDu bist da auf der anderen Seite.

Kf: Lbin da auf der anderen Seite. @Also@

Cf: LJa

Uf: Obwohl man jetzt sagen muss, wir reflektieren uns ja schon auch immer selbst, uns ist daran gelegen/

Kf: Ja, aber es sitzt ja niemand und gibt dir noch eine Note und sagt: „Ähh.“

Cf:
auf die Finger.

└Ja, guckt uns

Uf:
nein, nein. Aber schon sozusagen: „Wie war das?“ Oder: „Mensch, mir ist da was aufgefallen.“ Oder. Das ist das, was wir uns so

└Nein,

Pm: └Ja aber/

Uf: └als Kultur jetzt nochmal/ da, da wollen wir nochmal wirklich ganz deutlich dran. Dass man sich gegenseitig ansprechen kann. Sprache, Gestik, keine Ahnung, irgendwas, was war, und dann zu sagen: „Jou, hast du Recht“ oder „m-m, hast du da den Rest nicht mitgekriegt.“ Oder sowas. Ne? (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1819 ff)

Auch bei Frau Karmin kann man in der Metapher „auf der anderen Seite [sein]“ ein Verständnis des Ausbildungsabschlusses als Statuspassage lesen. Es dokumentiert sich somit sowohl im Interview als auch in der Gruppendiskussion eine deutliche Widersprüchlichkeit zwischen dem konsolidierenden Verhalten der Anleitungen und ihrem selbsterfahrenen Leidensdruck innerhalb der hierarchischen Ordnung.

Während Herr Petrol versucht, die Hegemonie der Fachschule zu nutzen, um seine eigene Position auszubauen, zeigt sich in der Gruppendiskussion eher eine Gemengelage aus Dienst nach Vorschrift, passivem Widerstand und Rückzug aus der Verantwortung im Kontext der Beziehung zu den Lehrkräften.

Die Erwartungen der Lehrkräfte, die sich in Form der Praxisaufgaben an die Praktikant*innen (aber auch an die Kita als ausbildenden Lernort) materialisieren, werden vom Team als maßgeblich und strukturgebend für die Praktika erlebt. Dennoch lässt sich herauslesen, dass das Team insbesondere diese Aufgaben eher als Pflichterfüllung verstehen. Die übergeordnete Position der Fachschule wird toleriert, doch letztendlich als Einschränkung erlebt.

Der nachfolgenden Passage messe ich eine besondere Bedeutung zu, da sie meines Erachtens ein ganz wesentliches Problem in der Beziehung von Fachschule und Kita dokumentiert. Daher wird sie hier auch trotz ihrer Länge ungekürzt zitiert.

Cf: Also ich finde Praxisberichte auch sehr anstrengend.

Kf: └Ja.

Cf: Die können einen wirklich, wenn man wirklich eine Absprache hatte:

Kf: └(wenn?) man verzweifelt.

Cf: └dann und „Dann ist der Bericht, weil ich nehme den jetzt über das Wochenende sag ich mal mit nach Hause und Montag gebe ich ihn dir ab. Dann hast du nochmal genug Zeit, um den zu kontrollieren.“

I: └mhm

Cf: \perp Und dann ist der einfach nicht da. Und dann kriege ich den am Montag und so: „Dann und dann muss der fertig sein.“ Da habe ich SO einen Hals.

Uf \perp Oder die kommen NACH ihrem Praktikum mal eben vorbei und erwarten, dass man dann nur darauf wartet, @den Bericht zu@/ das sind Dinge, die sind schon anstrengend.

Cf:

\perp Ja

Pm:

\perp Ja.

Cf: \perp Ne, da werde ich echt sauer. Oder man berichtigt was in dem Bericht, und dann kriegt man den nochmal und liest nochmal drüber und da ist schon wieder derselbe Fehler drin, ne dann, da/

Kf: \perp JA (kurz)

Pm: (atmet hörbar ein)

Kf: Oder nur so raus kopiert irgendwo.

Cf: Ja, da krieg (unv.) da kriege ich so einen, so einen Hals.

Pm: \perp Ja

Kf: \perp Wo du genau weißt, vorher steht so ein ganz anderes Sprachbild, Satzbau/

Uf: \perp Obwohl, da muss ich immer nochmal sagen, das ist nicht unsere Aufgabe. Das ist nicht/ also die [Schule in Herstadt] sagt zum Beispiel: „Wir gucken nicht auf Schreibfehler, Grammatik oder Ausdruck, sondern nur auf Inhalt.“

Pm: \perp Ja, das war schon zu meiner Zeit so.

Kf: Ja-a.

Cf: \perp Ja, aber (unv.)

Uf: \perp Und ob die da kopieren, ist AUCH NICHT UNSERE/

Kf: \perp Ja aber wenn sie aus UNSERER KONZEPTION raus kopieren, ohne das kenntlich zu machen, finde ich schon, ist das unsere Aufgabe.

Uf: \perp Gut, okay, das ist dann wieder jetzt/aber ansonsten.

Kf: \perp Aus einem Buch, mein Gott, ne.

Uf: \perp Das ist die Aufgabe der Schule. Das ist nicht @unsere@.

Kf: \perp Da sage ich nur noch freundlich: „Ich SEHE, dass du das nicht geschrieben hast.“

Uf: \perp Nein, nein, das stimmt. Mit der Konzeption, klar.

Kf: \perp Weil davor kannst du keinen ganzen Satz schreiben und da, einen wunderschönen wissenschaftlichen Text. Also.“

I: (lacht leise im Hintergrund)

Cf: \perp Ja aber weißt du, so so Ausdrücke oder Rechtschreibfehler oder so, da/ ich habe dann ein schlechtes Gewissen, wenn ich/

Kf: \perp Ich habe Schwierigkeiten, das zu lesen. (lacht)

Uf: \perp Nein, ja, nein, nein,

Cf: \perp Ja,
ich auch, und dann denke ich: „Da machen wir aber einen Stempel drauf.“

Uf: \perp nein, nein ,nein ,nein, nein, das, nein, NEIN, NEIN, NEIN.

Cf: \perp Da kriege ich/
nee.

Uf: \perp ja, du, du kannst dann gerne run/ drunter schreiben, du machst den Stempel zur, zum Inhalt.

Pm: \perp Du sollst aber nur inhaltliche/

Uf: Das ist der Schule auch wichtig, dass die dann sehen, wie schreiben die Leute. Oder die wir sollen/

Cf: \perp Okay

Kf: \perp Ja

Cf: (flüstert) Schreib auf.

Uf: \perp also du guckst da bitte drüber hinweg, ab jetzt.

Cf: \perp Ja.

Pm: \perp Du, du darfst natürlich der Praktikantin sagen,

Cf: \perp Boa, ich weiß, das ist dann/ (.) wenn ich das schon so, oah.

Kf: \perp Ich schreib das immer unten drunter.

Pm: \perp dass dir
aufgefallen ist, dass ihre Rechtschreibung, Grammatik sehr fehlerhaft ist.

Uf: \perp Genau. (2) \perp Dass sie da nochmal mit jemandem drüber lesen soll, das (unv.).

Pm: \perp Das mache ich auch/ dass habe ich auch immer bei denen gemacht. Also, dass ich denen sage: „Bitte schau nochmal mit jemandem, der stark ist drüber.“

Cf: \perp „Machen Sie bitte einen Kurs.“ (2) Ja, na gut, dann sollte ich mir das mal/ vielleicht gebe ich mir ZU viel Mühe.

Kf: Musst du drunter schreiben: „Fehlerhafte Grammatik.“ Oder so. Das kannst du machen.

Uf: ⌊Nein, aber das kannst du ihr ja sagen.

Cf: ⌊Deutsch fünf.

Pm: ⌊Ja.

Uf: ⌊Wir hatten das auch bei einer Praktikantin, die dann gesagt hat, die dann gekommen ist und gesagt hat: „Ja, ich habe LRS.“ Da haben wir gesagt, okay, dann weiß man Bescheid, haben wir drüber geredet, welche Möglichkeiten man dann nochmal so hat, und denke, das ist dann auch noch mal ein anderer Fall. Wenn die dann sagt: „Guck bitte dann doch noch mal drauf.“ Oder so.

Kf: ⌊Ja

I: ⌊Mhm

Uf: Aber im Grunde, also da verschwenden wir unheimlich Energie mit, und das möchte die Schule auch nicht.

Cf: ⌊Mhm, JA-A.

Uf: Die möchte einen Bericht von dem Schüler und nicht von dir korrigiert.

Cf: @Schade@

Kf: ⌊@ „Warte, ich schreib dir den schnell @. Gib schnell her, ich mache das.“

Cf: Ich weiß, es ist aber schwierig, da echt also drüber zu gucken und zu denken: „Okay, lass das jetzt so hässlich dastehen.“

Uf: ⌊Ja, ich weiß. (.)
Nein, aber das ist dann so.

?f: ⌊Genau.

Cf: Ja gut. Ich werde an mir arbeiten @(.)@

I: (lacht)

Uf: JA. (atmet laut aus) (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1209 ff)

Das Team verhandelt hier das Spannungsverhältnis zwischen den eigenen Ansprüchen an die Leistungen der Praktikant*innen und den Erwartungen, die die Fachschule hat, und die hier in Bezug auf das eigene Handeln antizipiert werden. Während Frau Cyan sehr intensiv und insbesondere durch Frau Karmin unterstützt daran abarbeitet, dass die Praktikant*innen ihrem persönlichen Anspruch an Verbindlichkeit und an formaler Qualität der Praxisberichte nicht gerecht würden, verweist Frau Umbra darauf, dass dies nicht in den Zuständigkeitsbereich der Kita falle. Frau Cyan wird letztendlich durch alle ihre Kolleg*innen dazu aufgefordert, sich in ihrer Anleitung nur auf das zu konzentrieren, was die Schule von ihr bzw. der Kita erwartet und das ist in diesem Fall nur die inhaltliche Richtigkeit. Alles andere bezeichnet Frau Um-

bra als Energieverschwendung. Alternativ wären als Reaktionen denkbar, die Notwendigkeit einer gemeinsamen Zielplanung mit der Schule zu erwägen, oder aber den eigenen Qualitätsanspruch als besser und daher legitim hervorzuheben. Doch stattdessen mündet diese Passage in die Anpassung der eigenen Ansprüche an die der Schule durch Frau Cyan, obwohl an der Ironie ihrer Formulierungen („Machen Sie bitte einen Kurs“; „Ich werde an mir arbeiten @(.)@“) zu erkennen ist, dass sie sich in einem inneren Konflikt befindet. Letztendlich ergibt sich das Team trotz Unzufriedenheit in die bestehende Situation, was durch den aussagekräftigen Satz der Leitung bekräftigt wird: „Ja, ich weiß (.) Nein, aber das ist dann so“.

Es stellt sich die Frage, warum das Team sich so anpassend verhält, denn an anderer Stelle in der Gruppendiskussion zeigt sich, dass es durchaus konkrete Ideen gibt, die Zusammenarbeit zu verändern. So klagt die Gruppe beispielsweise über die Kommunikationsprobleme in der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Praxisanleitungen und über den mangelnden Informationsfluss, insbesondere in Bezug auf die Praxisaufgaben und den damit verbundenen Erwartungen.

Dabei scheint die Kita die Erwartung zu haben, dass die Schule die Initiative ergreift, denn Frau Umbra stellt fest: „Die Schule hätte sowas vielleicht schon mal eher sagen müssen, oder auch den Einrichtungen deutlich machen [...]“ und Herr Petrol ergänzt: „[...] dass man uns da einfach informiert drüber, dass wir da noch einmal ein gesondertes Auge drauf haben [...]“. Doch die Schule scheint ihrerseits ebenfalls auf Signale der Kita zu warten, was sich in der Äußerung der Lehrkraft spiegelt, die sagt: „Endlich ist mal eine Praktikumsstelle, die sagt: ‚Nein, so geht das nicht weiter‘“.

Frau Karmin sieht eine Lösung in einem Praxisanleitungstreffen „im Vorfeld“, was Ausdruck für den Wunsch nach einer besseren Vernetzung mit der Fachschule ist, aber auch dieser Lösungsvorschlag gibt die Verantwortung an die Schule ab, die aktiv werden soll.

Wenn sich das Team im Anleitungsprozess überhaupt den Vorstellungen der Schule entgegenstellt, so geschieht dies als eine Art passiver Widerstand, nicht aber in der direkten Auseinandersetzung mit den Lehrkräften. Beispielsweise sind die Teammitglieder nicht bereit, im Falle einer konkreten Praktikantin vier Stunden ausgewiesene Vorbereitungszeit für schriftliche Arbeiten im Rahmen des Praktikums zu gewähren, da dies an der beruflichen Realität vorbeigeht („weil wir als Erzieher die, diese Zeit ja auch von vier Stunden gerade auch nicht haben“). Die Auseinandersetzung über diesen Kritikpunkt weist die Gruppe jedoch zurück an die Lehrkräfte und die Praktikant*innen: „Und wie die das dann machen, muss dann die Schule mit denen diskutieren [...]“.

Es wirkt für das Kita-Team zwar einerseits unbefriedigend, sich der Dominanz der Fachschulen unterzuordnen, andererseits dient diese dem Team aber auch als Argument, um sich aus einer aktiven, gestalterischen Haltung

lierung „Schreibkram“ wirkt abwertend und die Tatsache, dass die Leitung das Studium der beiden Praktikantinnen nicht wirklich benennen kann, sondern es als „so in der Richtung Gesundheit“ verortet, dokumentiert, dass sie sich auch nicht intensiver damit auseinandergesetzt hat.

Ich verstehe dies als eine Distanzierung in Bezug auf die eigene Anleitungsfunktion im Praktikum der Studierenden. Während sich das Team aufgrund der Erfahrungen aus der Erzieher*innenausbildung bzgl. der praktischen Ausbildungsanteile relativ sicher fühlt, gibt es hinsichtlich der Betreuung der schriftlichen Aufgaben und der Herstellung des damit verbundenen Theorietransfers scheinbar Unsicherheiten und Berührungsängste. Als Reaktion beruft man sich auf die Zuweisung der eigenen Aufgaben im Rahmen des Praktikums durch die Universität. Das Team richtet sich in seiner Anleitung nach dem, was die jeweilige Uni bzw. die Fachschule wünscht und vermeidet oder unterlässt dadurch eine eigene Konzeptionierung der Anleitungsaufgabe.

Differenzen als direkt und indirekt negierte Anleitungsherausforderungen

Differenzkategorien zeigen sich bzgl. der Praktikant*innen im Verlauf von Interview und Gruppendiskussion an verschiedenen Stellen als relevant. Zum Beginn meiner Analyse hatte ich zunächst den Eindruck, dass die Kategorien Studium/Ausbildung, Geschlecht und Migration isoliert voneinander entfaltet bzw. verhandelt werden. In der Zusammenschau zeigt sich jedoch ein homologes Muster im Umgang mit den Herausforderungen im Kontext von Differenz, welches sich im Team der Kita Pinselklecks durch direktes und indirektes Negieren der Anforderungen ausdrückt.

In Bezug auf Ausbildung und Studium ist zu erkennen, dass sowohl (wie im vorangegangenen Abschnitt bereits angesprochen) das Team in der Gruppendiskussion, als auch Herr Petrol im Interview Differenzen zwischen den (wenigen) Studierenden und den Praktikant*innen in der Erzieher*innenausbildung wahrnehmen. Herr Petrol hebt besonders die höhere Handlungssicherheit der Studierenden im pädagogischen Alltag hervor: „Ich [...] habe die in Erinnerung, dass die SICHERER waren, in ihrem Handeln. [...] Die wussten halt irgendwie sicherer, was die zu tun haben.“ Sie waren „eigenständig“ und „reifer in ihrem Handeln und Tun“. Zunächst geht Herr Petrol davon aus, dass die höhere Handlungssicherheit der Student*innen darin begründet sei, dass ihnen ihre Aufgaben „im Studium da ordentlich erklärt, oder ordentlich klar gemacht“ wurden. Auch das Studium allgemein sowie das höhere Alter zieht er als mögliche Gründe heran, bewegt sich mit der Äußerung des „vielleicht“ aber eher im Bereich der Spekulation. Dieser Unsicherheit in der Begründung begegnet er mit einer klaren Erwartungshaltung: „Meine Meinung ist einfach, dass man das aber auch von Studierenden erwarten DARF, dass die da so [selbständig; Anm. d. Verf.] handeln“. Dabei wird im Text deutlich, dass er bei diesen angeführten Studierenden von Auf-

baustudierenden⁷⁷ spricht. Die anderen, die „vorher noch nie was mit Kindern gemacht [haben]“, setzt er auf die gleiche Stufe wie Auszubildende am Beginn ihrer Ausbildung. Implizit negiert er hier die Relevanz der unterschiedlichen wissenschaftlich-theoretischen Ausbildungsformen an Hochschule und Fachschule. Für ihn bleibt das Praxiswissen maßgeblich. So vergleicht er die beiden Ausbildungsformate ausschließlich unter dem Aspekt der Handlungsfähigkeit als Erzieher*in, und eine Differenzierung zwischen Studium und Ausbildung in Hinblick auf mögliche unterschiedliche Einsatzbereiche bleibt aus. Aus der wahrgenommenen Differenz von Studierenden und Auszubildenden werden keine Konsequenzen für eine möglicherweise notwendige Differenzierung der eigenen Anleitungspraxis gezogen.

Das gleiche Muster ist auch im Kontext des Geschlechts als Differenz zu erkennen. Bereits in der Eingangspassage des Interviews zeigt sich bei Herrn Petrol ein geschlechtsbezogenes professionelles Selbstverständnis. Er entwirft die Theorie, dass Männer in Kitas dadurch Vorteile in der Kontaktaufnahme zu den Kindern haben, weil vielen dieser Kinder zu Hause „das männliche Vorbild“ fehlt⁷⁸. Er berichtet, dass die Kinder den Kontakt hergestellt haben, indem sie sich – anders als bei seiner Schulkollegin – quasi auf ihn „gestürzt“ hätten. Diese Resonanz erklärt er ausschließlich über seine Geschlechtszugehörigkeit. Zwar räumt er eine generelle Neugierde auf Neues bei Kindern ein, misst diesem Faktor aber keine große Bedeutung zu. Er erklärt die Reaktion primär dadurch, dass er als Mann spezifische Aktivitäten anbietet. Die Form der positiven Resonanz „überwältigt“ ihn und stellt einen wesentlichen Faktor für seine Berufswahl dar, wie er später näher ausführt. Auf meine Nachfrage nach dem Unterschied von Männern und Frauen im Praktikum berichtet Herr Petrol von einem Praktikanten, den er aufgrund seines Mann-Seins und aufgrund des gleichen Alters zur Anleitung erhalten hat. Obwohl er zunächst sagt, dass er keine Unterschiede festmachen konnte, beginnt er im nachfolgenden Textausschnitt damit, genau diese Unterschiede im Verhalten zu den Kindern zu elaborieren.

Und dann wurde damals gesagt: „Ach, guck mal, ist auch ein Junge, junger Mann.“ Der war auch gerade in meinem @Alter@ //mhm// und wie gesagt, deshalb kann ich da nicht so die Unterschiede festmachen. Ich sehe es halt, wenn wir andere PraktikantEN haben, bei denen (.) die Unterschiede halt in, in Männern und Frauen, wie sie halt nun mal sind, wie die auch mit den Kindern umgehen, wie/ ich glaube, das machen Männer und Frauen generell verschieden. //mhm// Das sehe ich halt bei uns auch wie wir mit den Kindern spielen und so, und das sehe ich auch schon bei den Praktikanten und Praktikantinnen. //mhm// Dass ähm da dieses. Mit den Praktikanten wird eher geTOBT und mit den Praktikantinnen eher geKUSCHELT und die Praktikantinnen werden eher zum Malen dazu geholt und die PraktikantEN eher zum Bauen und Fußballspielen und im Sand buddeln und dreckig ma-

77 Aufbaustudierende verfügen bereits über die Ausbildung zur*zum Erzieher*in.

78 Diese Orientierung vom Erzieher als kompensatorischen Ersatzvater findet sich auch in den Arbeiten von Breitenbach, Thünemann, Bürmann und Haarmann zu Männern in Kindertageseinrichtungen (vgl. Breitenbach et al. 2015).

Uf: Ja, ja, ich habe gerade, nicht geschaltet.

Pm: ↳Das ist.

Kf: ↳Und noch fünftausend Spängchen, wo wir jetzt einfach die Zeit auch mitunter nicht immer für haben. Und. Aber ansonsten.

Pm: ↳Und bei männlichen ist das ja mehr sehr körper-bewusst. Also

Kf: ↳JA (kurz). Die raufen viel, viel mehr.

Pm: ↳raufen und viel mehr Bewegung, was mir aufgefallen ist, machen die mit den Kindern, gerade im Außenbereich, ist das meistens so.

Kf: ↳Ja.

Uf: ↳Ja, ja.

↳meistens

?f: (unv.) ja.

Kf: Da fühlen die sich aber oftmals auch sicherer als dieses „Wir sitzen jetzt in der Puppenecke und trinken aus kleinen Tassen und kuscheln uns nochmal“. Das sieht man ganz, ganz selten bei Jungs, das/

Pm:

↳Ja.

Uf: ↳Aber ansonsten, ob du jetzt einen männlichen oder einen weiblichen Praktikanten hast, ist das für UNS jetzt von der Anleitung her oder so, egal.

Kf: ↳Auch unsere Eltern nicht. Denen, also unsere AKTUELLEN Eltern, von denen kann man eben nur sprechen, auch da ist/

Cf:

↳Da ist das auch egal.

Uf:

↳Ja.

Pm: ↳Gut, weil die halt auch schon (unv.) Männer gewöhnt sind, hier in der Einrichtung und,

Kf:

↳Ja, die kennen, ja, wir sind das/ ja.

Uf:

↳Die sind es auch gewöhnt.

Pm: Da haben wir, glaube ich, eher/

Uf:

↳Ja.

Kf: Da sind wir nicht so die, die, die Lehrbucheinrichtung, wo immer steht zu wenig Männer. Wir sind da (.) gut versorgt.

Pm: (3) Ja. (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1432 ff)

Frau Karmin beschreibt, dass sie als Fachkräfte zumindest versuchen, diese beschriebenen Situationen nicht überhand nehmen zu lassen, doch wirkt das Intervenieren hier eher halbherzig. Frau Karmin überzieht auch hier (in der ihr typischen Form) die Situation mit Ironie, macht aber zeitgleich auf einen weiteren Aspekt aufmerksam, denn Praktikant*innen sind auch deshalb bei

Kindern so beliebt, weil sie mehr Zeit hätten, um sich intensiv mit den Kindern in Spielsituationen zu vertiefen. Die Formulierung „Aber ansonsten“ könnte in diesem Kontext als Versuch gelesen werden, diese zwiespältige Situation zu relativieren und abzuschwächen.

Herr Petrol führt nun kontrastierend aus, wie männliche Praktikanten körperbetonte und bewegungsintensive Spiele, vor allem im Außengelände, bevorzugten. Frau Karmin erleutert hierzu, dass es den „Jungs“ ein Gefühl von Sicherheit vermittele, so zu handeln, denn beim Spiel in der Puppenecke könne man sie nur äußerst selten beobachten. Obwohl die Gruppe sehr deutlich ein stark geschlechtsstereotypes Verhalten bei den Praktikant*innen herausarbeitet, resümiert Frau Umbra, dass die Geschlechterdifferenzen in der Anleitung keine Bedeutung habe, und weitet die Gültigkeit dessen auf die Elternschaft aus. Frau Karmin rekurriert zudem auf den Fachdiskurs und das formulierte Problem der fehlenden Männer in Kitas. Sie nimmt ihre Einrichtung von diesem Phänomen aus, und sagt „wir sind da (.) gut versorgt.“

Homolog zu anderen Interviews bzw. Gruppendiskussionen der Studie wird geschlechtsstereotypes Verhalten bei Praktikant*innen wahrgenommen, jedoch eher belustigt. Trotz der beschriebenen Differenz kommen die Fachkräfte zu dem Schluss, dass es in ihrer Anleitung „egal“ sei.

Als drittes Differenzmerkmal wird auch Migration als relevanter Faktor wahrgenommen und verhandelt, während sich die Teammitglieder gleichzeitig bemühen, Migration als irrelevant für das Praktikum zu kommunizieren. Diese Diskrepanz kann im nachfolgenden Textausschnitt gut nachvollzogen werden.

Pm: (4) Ja, und (.) wie du schon sagtest, dass er aus der Türkei immigriert ist, oder wie du schon sagtest, das halte ich für eine Nebensache.

Cf: Ja.

Pm: Also (.) wie gesagt, außer mit dem türkischen Reden hat das ja irgendwie für uns keine Relevanz. Einfach.

Kf:

└Nö.

└Wer weiß, wie alt der war.

Uf:

└Nö. Und er hat sich hier in einer [konfessionellen] Kita beworben, also weiß er ja auch, worauf er sich einlässt.

Kf:

└Sollte er.

Pm:

└Genau.

Uf:

└Das wurde ja auch schon mal erwähnt, in Bezug auf Religionspädagogik und Glauben leben und/

Pm: Ja.

Uf: (4) Hm.

Pm: (leise unv.) (Quelle: GD/Pinsklecks, Z. 687 ff)

Die Äußerung „Außer das mit dem türkischen Reden“ bezieht sich auf eine Textstelle relativ zu Beginn des Interviews, wo Herr Petrol auf eine strenge Regel in der Elternarbeit verwiesen hat, die besagt, dass mit Eltern kein Türkisch geredet wird. Man bemüht sich, Migration hier als „Nebensache“ darzustellen, unterstellt aber zeitgleich, dass es zu Problemen im Bereich Sprache und Religion kommen kann. In einem weiteren Textausschnitt spricht die Leiterin ein scheinbar migrationsbezogenes Kommunikationsproblem an. Sie beobachtet „oftmals bei den Menschen mit Migrationshintergrund, dass die eher nix sagen“, wenn es um Schwierigkeiten im Praktikum geht.

Uf: [...] Also das fällt mir gerade/ ich meine bei dem Herrn Beispiel ein. Wir hatten mal eine Erzieherin im Anerkennungsjahr, die eben auch mit Migrationshintergrund war, und die dann im Abschlussgespräch Dinge erwähnt hat, die Kollegin ist nicht mehr da, die wirklich traurig waren. Wo ich gesagt habe: „Mensch, warum hast du mir nicht längst eher was gesagt. Ich hätte dich erst einmal raummäßig vielleicht austauschen können. Aber jetzt können wir da nichts mehr daran ändern. Wenn ich eher gewusst hätte, dass dir Informationen fehlen, und das die Kollegin das, was du sagst, nicht annimmst, dann hätte man gemeinsam nochmal ins Gespräch kommen können, aber auch sagen können: „Mensch, wir wechseln nochmal so, wenn sie das nicht gewollt hätte“ (unv.) so unauffällig halt einfach sage: „Komm, (schnalzt), die geht noch mal zwei Monate da, zwei Monate da, oder so.“ Das ist schade, wenn, wenn/da muss man, ich, vielleicht ist das bei Männern wieder anders, aber so das ist oftmals bei den Menschen mit Migrationshintergrund, dass die dann eher nix sagen, so. Das ist schade. (Quelle: GD Pinsklecks/Z. 1051 ff)

Das von Frau Umbra wahrgenommene Phänomen führt trotz des scheinbar wiederholten Auftretens („oftmals“) lediglich zu ihrem Bedauern, nicht jedoch zu einer weiteren Reflexion. Die Auflösung der Diskrepanz zwischen dem kommunizierten Anspruch, Migration als irrelevant für die Anleitungssituation einzuordnen und der erlebten Differenz in der konkreten Praxis erfolgt über eine Ablehnung der Verantwortung und eine Verlagerung derselben auf die Praktikant*innen.

Zusammenfassend stelle ich fest, dass Differenzen im Kontext von Praxisanleitung in diesem Fall durchaus als relevant wahrgenommen, auf der kommunikativen Ebene jedoch zurückgewiesen werden. Eine zielgruppenspezifische Ausrichtung der Anleitungspraxis bleibt aus.

Binnenraum Kita und Menschen „von außerhalb“

Im Rahmen der Gruppendiskussion zeichnet sich eine Differenzierung ab, die auf den Binnenraum der Kita als geschlossenes System im Kontrast zum Raum „außerhalb“ verweist. Dabei scheint es primär darum zu gehen, den Binnenraum und die dort stattfindende pädagogische Arbeit vor dem Urteil der Menschen „von außen“, die eine vermeintlich falsche Sicht auf den Beruf haben, zu schützen. Praktikant*innen stellen in diesem Kontext einen Unsicherheitsfaktor dar, da sie als Noviz*innen in diesen Binnenraum kommen

und unter Umständen eine nicht anerkennungsfähige Sicht auf die Arbeit der Kita nach außen tragen.

In der ersten Textstelle, die ich hier als Beispiel anführe, entfaltet Frau Karmin zunächst ihr „wirklich streng[es]“ Anleitungshandeln in Bezug auf Berichte, die Praktikant*innen schreiben müssen und betont dabei, dass diese Berichte einen gewissen Standard erfüllen müssen, bevor sie an der Schule abgegeben werden dürfen: „[...] bis die so sind, dass ich sage, die können auch unser Haus verlassen, [...] du kannst das Haus nach außen gut vertreten.“ Damit verweist sie auf das Vertreten einer anerkennungsfähigen Perspektive des Binnenraums nach außen. Auch die Leiterin Frau Umbra benutzt die Metapher „als HAUS“ und kontrastiert dazu „jemand[en], der von außerhalb kommt“.

Uf: Ansonsten ist MIR auch immer wichtig, dass ich den Leuten wirklich noch sage, wenn denen irgendwas auffällt, oder die irgendwas nicht verstehen, dass die das auf alle Fälle ansprechen, dass man drüber reden kann, dass man es aufklären kann, dass man vielleicht aber eben gerade auch als HAUS sieht „aha, da ist was, das WOLLEN wir gar nicht so, aber bei jemand, der von außerhalb kommt“ Wir sind ja dann auch schon teilweise betriebsblind, ist so, ne. Man läuft an Dingen vorbei und der nächste sagt: „Uh!“ So das ist MIR immer noch mal wichtig, dass die wissen: „Wenn ihr irgendetwas wahrnehmt, was euch irgendwie beschäftigt, äußert das mal.“ (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 794 ff)

Die Überbetonung der offenen Kommunikation in dieser Textstelle könnte ihre Relevanz aus dem Wunsch speisen, Konfliktpotenzial zu entschärfen und Irritationen „auf[z]uklären“. In dem Moment, wo Personen „von außerhalb“ in den Kita-Alltag kommen oder Einblick nehmen, scheint ein Risiko des Missverstehens des eigenen Handelns (bzw. der Dokumente des Handelns in Form von Berichten) zu bestehen. Dieses Missverstehen versucht das Team durch die Anleitungspraxis zu kontrollieren. Dabei handelt es sich nicht nur um ein potenzielles Risiko oder eine überzogene Sorge, sondern auch um reales Erleben, beispielsweise, wenn es um die Nicht-Anerkennung der eigenen Leistung und das gemeinhin vorherrschende „total falsche[.]Bild von diesem Beruf“ geht, wie aus dem folgenden Diskursverlauf hervorgeht.

Pm: [...] Also, da merkt man auch, was die manchmal, glaube ich/ viele Praktikanten haben auch, glaube ich, ein total falsches Bild von diesem Beruf.

Kf: ↳Ja

Uf: ↳Mhm

Pm: Wie du das am Anfang sagtest, dieses Kaffeetrinken, ein bisschen auf Kinder aufpassen,

Cf: ↳Ja.

Pm: ↳ein paar Blau/ Bauklötze übereinander und eine Blume malen,

Cf: Und dann nach Hause

Pm: ↳ das ist es halt überhaupt mal so GAR nicht. [...]

Uf: [...] wenn ich an Berufsberatung und, und Lehrer denke, da ist das Bild immer noch ein anderes. Ich meine, wir sind schon in der, im Ansehen hat sich das schon SEHR verändert, obwohl ich auch persönlich, ihr wisst das, wenn ich hier jemanden mit einer Kaffeetasse rumlaufen sehe, während der Hol- und Bringephase, da kriege ich Stehhaare und explodier auch. Unter, unterm Tisch. Nicht vor Eltern. Aber das ist SCHON also ich glaube, das Bild ist SCHON noch immer da. (2) Also nicht bei Menschen, die mit den Berufen zu tun haben. Bei Lehrern haben wir schon einen anderen Stellenwert und so. Also das ist, ist schon, aber bei, bei Menschen von außerhalb irgendwie und die auch keine Berührungspunkte damit haben, also die, die normalen Schulen(.) ist das immer noch so: „Ach sch/ geh mal ein bisschen mit den Kindern spielen. Du musst ja irgendwas machen/“ Obwohl die die Ausbildung natürlich auch schon gehoben haben, ne. Man muss heute gleichzeitig mit Vollabi oder, oder Fachabi machen, oder man HAT ein Abi, damit man die

Pm: ↳ Ja

Uf: ↳ Ausbildung machen kann, also es ist ja schon geändert, aber, irgendwie wird das immer noch so auf die reine Arbeit des SPIELENS irgendwie oder Bastelns beschränkt.

Cf: ↳ Mhm. Und Kaffeetrinken.

Uf: Mhm, das geht glaube ich schon. (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 2369 ff)

Insbesondere „Menschen von außerhalb irgendwie und die auch keine Berührungspunkte damit haben“, hätten demnach ein verzerrtes Berufsbild und zollten den Fachkräften und ihrem Handeln nicht die angemessene Anerkennung. Es stellt sich in diesem Kontext die Frage, inwiefern es sich hier um einen interdependenten Prozess handelt. Bedingt das erlebte Missverstehen und die fehlende Anerkennung einen Rückzug und ein Abschotten nach außen, oder bedingt das geschlossene Binnensystem der Einrichtung, dass das Außen sich kein richtiges Bild von der Arbeit und dem Beruf machen kann? Ein Aspekt, den es sich vertiefend zu beforschen lohnt.

Die eigene Berufsbiografie als wesentlicher Bezugspunkt

Wie in den anderen Ankerfällen auch stellt die eigene Biografie, insbesondere die berufliche Biografie inklusive der eigenen Ausbildung, auch für Herrn Petrol und seine Teamkolleg*innen einen wesentlichen Bezugs- und Orientierungspunkt dar und bildet eine wichtige Vergleichsfolie, vor der die eigene Anleitungspraxis eingeordnet wird.

So hat Herr Petrol seine eigene Praxisanleitung insbesondere bei der Bewältigung der Anfangsschwierigkeiten als hilfreiche Unterstützung erlebt und ihre konkreten Verhaltensvorschläge hätten „[ihm] persönlich echt Sicherheit gegeben“. Dieses selbst erlebte Sicherheitsgefühl ist für ihn ein starkes Motiv in der eigenen Anleitungspraxis, wie sich im nachfolgenden Zitat zeigt.

Kf: Und ich bin jetzt auch noch keine 70 und kurz vor der Rente, aber ich habe das Gefühl zu meiner Zeit in der Ausbildung war das nicht so. Also da gab es wahrscheinlich auch den ein oder anderen Faulen, aber jetzt ist es wirklich schlimm, dass die wirklich mit 16 vor einem stehen und sagen: „Wie so soll ich denn fegen?“

I: ^Lmh

Kf: ^LIhr habt doch gerade erst gefegt“, so.

I: ^Lmh

Pm: Ja.

Kf: ^LWo ich mir wirklich an den Kopf fasse und sage: „Du fegst! Punkt. Da gib/ da diskutieren wir auch nicht“. So und. Das passiert häufiger mittlerweile.

Pm: ^LOder für jedes Niesen zu Hause bleiben, und jeden Husten zum Arzt rennen. Und.

Kf: ^Lja ^LAlso (.) Viel anfälliger, viel (2) weiß ich nicht. Es ist, das ist finde ich auch anstrengend.

Uf: (Unv.) so die Dinge, wie die eine Praktikantin. Die Kollegin sagt: „Nächste, ne diese Woche Freitag, du bist ja dann hier, du hast ja keine Schule.“ „Warum?“ (langes lautes Lachen)

Cf: ^L „Wer sagt das?“ „Ja, ich sag das“.

Uf: (langes lautes Lachen)

Kf: So einfach dieses Widerworte geben, dieses/ die sind richtig frech.

Uf: ^LNein, das wird/ da geht man davon aus, die wissen das ganz genau. Wenn keine Schule ist, haben die hier zu erscheinen. Aber @(.).@.

Kf: Da waren wir ja mitunter auch nicht anders. Ne, wir haben wahrscheinlich mal die erste halbe Stunde, die der Unterricht ausgefallen ist, wahrscheinlich nicht angegeben.

Uf: Ja-a. Aber nicht einen ganzen Tag. @(.).@.

Kf: ^LAber sie sind einfach FRECH geworden. Richtig richtig frech. So hätte ich damals mit einer Chefin NIE gesprochen. NIE. Also.

Uf: ^LNein.

(Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1152 ff)

Frau Karmin erlebt demnach eine Zunahme fehlender Leistungsbereitschaft. Dabei äußert sie ihre Verwunderung über diese Entwicklung, denn sie vergleicht die heutigen insbesondere jüngere Praktikant*innen („die wirklich mit 16 vor einem stehen“) mit ihrer Ausbildungsgenerationen, die sie selbst als nicht so weit auseinanderliegend einschätzt. Mit dem Verweis darauf, dass sie selbst ja auch „noch keine 70 und kurz vor der Rente“ sei, betont sie, dass der zeitliche Abstand, in dem sich diese Entwicklung abzeichnet, nicht besonders groß sei. In ihren Ausführungen bleibt es bei der Feststellung des

Phänomens, und es kommt zu keinerlei weiterer Reflexion. Sie begegnet diesem Problem mit einem autoritären Einfordern der Arbeitsleistung. Die anderen Gruppenmitglieder schließen sich an, und es entwickelt sich ein gemeinsames Klagen über die Unarten der heutigen Praktikant*innen. Dabei erfolgt stets der Vergleich mit dem eigenen Handeln als Praktikant*in und eine deutliche Abgrenzung: „So hätte ich damals mit einer Chefin NIE gesprochen.“ Insbesondere dieser Verweis unterstreicht neben dem Generationenkonflikt auch die Orientierung an einer hierarchischen Struktur, in welche sich Praktikant*innen einzuordnen haben. Beide Muster zeigen sich auch in der nachfolgenden Passage, die sich in der letzten Viertelstunde der Gruppendiskussion entwickelt.

Pm: (3) Ich, ich finde, was die Kollegin gerade sagte, dass die immer fauler werden und so, da gibt es immer diese Superbeispiel mit Handy. Wir sagen den Praktikanten, es ist HandyVERBOT. Also, die haben das wegzuschließen, das Handy. Das machen wir mittlerweile/

Uf: ist jetzt nur im Dienstgespräch.

└Wie wir auch, das

Pm: └Also genau, im Dienstgespräch und so, gut, da brauchen wir unsere @Kalender@ und so, aber in der Einrichtung selber, Handy weg. Und dann, wenn man dann Praktikanten sieht, wie sie in der Puppenecke unter der/

Kf: im Dunkeln @(.)@

└In der hintersten Ecke

Cf: └@(.)@

Pm: └ im Dunkeln doch irgendwie so mit dem Kind spielen/

Kf: └„Koch mir noch mal Kaffee.“

Pm: └sich noch ein Kind ran ziehen, das hatte ich auch schon einmal bei einem/

Cf: └„Stell dich mal davor.“ @(.)@

Kf: └@(.)@

Pm: └da war, da war ich sel/ da war ich selber im Anerkennungsjahr noch, das hat dann Betty geklärt mit dem, damals. Da denke ich mir immer: „Warum? Warum macht man überhaupt ein Praktikum hier? Man kriegt gesagt, dass wenn, das ist so ein Grund, dich hier rauszuschmeißen, wenn man dich damit erwischt“

Uf: └Aber └[Herr Petrol], das würden die in einem anderen Betrieb auch machen. Das liegt nicht daran, dass wir jetzt Kindergarten sind.

Pm: Nein, ich frage mich ja, warum er dann (.) weiß ich nicht.

Uf: Generell warum diese Einstell(unv.)

gung zu reagieren. Das Ende der gerade zitierten Passage dokumentiert in aller Deutlichkeit, dass das bestehende Problem offenbleibt und die Gruppe auch keinerlei Ansätze zeigt, die auf eine Verhaltensänderung als Praxisanleitung hinauslaufen würden. Frau Umbra verlagert das Problem in generalisierender Weise auf die gesellschaftliche Ebene und gibt dadurch quasi die Verantwortung nach außen und an eine abstrakte höhere Ebene ab.

Das Team als Entscheidungsgremium, Informationsquelle und Korrektiv für die eigene Anleitungspraxis

Das Team erweist sich in der Analyse von Interview und Gruppendiskussion als wichtige Größe im Kontext von Praxisanleitung. Bereits zu Beginn der Gruppendiskussion zeigt sich, dass die Teilnehmer*innen über einen unmittelbar geteilten Erfahrungsraum verfügen. In wechselseitiger Bezugnahme rekurrieren sie in Bearbeitung der Vignette auf strukturelle Standards und Routinen der Einrichtung. Die Notwendigkeit eines Arbeitsvertrages, die Schweigepflichtserklärung, das Gesundheits- und Führungszeugnis werden ebenso erwähnt wie beispielsweise erforderliche Absprachen im Team, die Handhabung von Berichten, die Gewährung von Vorbereitungszeit, die Gestaltung des ersten Praktikumstages sowie die schon lange geplante schriftliche Aufgabenliste für die Praktikant*innen. Die Einrichtung verfügt über ein einheitliches Anschreiben (Arbeitszeiten-, Handy-, Pausenregelung) und es ist üblich, dass Praktikant*innen sich per Steckbrief den Eltern vorstellen. Das Team findet im Gespräch entweder zu einem gemeinsamen Standard („Ja, da sind wir uns einig“) oder aber formuliert dort, wo Unterschiede offensichtlich werden, den Anspruch, einen gemeinsamen Standard zu finden („Sieht du, aber da sieht man es schon, jeder macht es anders [...]. Das sollten wir dann noch mal klären“).

Wer die Betreuung der jeweiligen Praktikant*innen übernimmt ist in der Kita Pinselklecks eine Teamentscheidung, die verschiedene Faktoren berücksichtigt. Als Reaktion auf die Vignette eröffnet die Gruppe unmittelbar eine Diskussion über die Organisation des Praktikums und die Vergabe der Anleitung, was zeigt, dass das Team quasi Übung und Erfahrung mit derartigen Entscheidungsprozessen hat. „Zuerst würden wir ja überlegen, wer kommt in welche Gruppe [...]“ paraphrasiert die Leiterin die Aussage von Frau Karmin, die direkt danach fragt, wer wen der Praktikant*innen in die Gruppe nimmt. Es scheint Kriterien für die Verteilung zu geben, an die dann auch die „Zuständigkeiten“ der Praxisanleitung geknüpft sind. Frau Karmin äußert recht unvermittelt den Wunsch, die Studentin zu übernehmen, was bei den Beteiligten mit Belustigung beantwortet wird. Der Wunsch allein scheint demnach nicht das maßgebliche Kriterium zu sein, denn Frau Umbra richtet den Fokus zunächst einmal auf den von der Schule gewünschten Einsatzort: „Die erste Frage, die wir ja den Leuten schon gestellt hätten, wäre, in welchem Bereich sie ihr Praktikum machen sollen.“ Die schulischen Anforder-

rungen stehen hier (wie so oft) im Vordergrund. Frau Karmin macht erneut einen Vorstoß, die andere Praktikantin nach Wunsch der Kolleg*innen zu vergeben („Um die können wir uns jetzt kloppen“) und wird diesmal durch Herr Petrol ausgebremst, der nun seinerseits, wie nachfolgend zitiert, auf scheinbar übliche Routinen verweist und die Aufgabenstellungen der Schule als Strukturierungselement der Praktika anführt.

Pm: ↳die ist zwanzig Wochen da. Die würden wir vielleicht sogar aufteilen, oder? Kommt darauf halt an,

Uf: ↳Genau, dadurch dass wir/

Kf: ↳Stimmt.

Pm: ↳was sie zu leisten hat, in ihrer Ausbildung.
Welche Projekte, welche Angebote sie machen muss.

Uf: ↳mhm

Pm: Daran würden wir das ja festmachen.

Uf: Genau. Da, das haben wir ja mit den Jahrespraktikanten auch gemacht, dadurch dass die eben ihr die ganze Zeit hier sind und wir in Themenräumen arbeiten. (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 170 ff)

Aber auch nachdem die schulischen Vorgaben geklärt sind, scheint der Aspekt des Wunsches, den Frau Karmin noch einmal wiederholt, kein letztendlich ausschlaggebendes Kriterium zu sein. Denn nun wird die Frage nach der Praxisanleitung unter dem Aspekt des unterschiedlichen Erfahrungsstandes der Mitarbeitenden festgemacht. Frau Karmin selbst bringt eine Kollegin ins Gespräch, die bisher noch keine Anleitung gemacht hat, ihrer Ansicht nach aber auch in der Gruppe „mit den Kleinen“ Unterstützung brauchen könnte. Sich selbst beschreibt Frau Karmin als erfahren und tritt aus diesem Grunde zurück, um ihrer Kollegin sozusagen Erfahrungen als Anleitung zu ermöglichen. In diesem Vorgehen dokumentiert sich, dass in diesem Entscheidungsprozess auch die Kompetenzerweiterungen der einzelnen Fachkraft eine Rolle spielt. Alternativ wäre ja denkbar, dass das Team diejenige Fachkraft für die Anleitung aussucht, die am kompetentesten dafür ist und bereits Erfahrungen oder eine Fortbildung mitbringt. Doch genau das Gegenteil ist der Fall. Scheinbar soll jede Fachkraft irgendwann Erfahrungen als Anleiter*in sammeln und sich diesbezüglich weiterentwickeln. In dieser Orientierung, Praxisanleitung als einen Meilenstein des individuellen Professionalisierungsprozesses zu sehen, zeigen sich Gruppendiskussion und Einzelinterview konvergent.

Während in der Gruppendiskussion im Rahmen des Handlungsentwurfes auf Basis der Vignette die Entscheidung letztendlich ohne die betroffene Kollegin getroffen wird, was einen etwas direktiven Eindruck vermittelt, zeichnet Herr Petrol einen doch sehr offenen und freiwilligen individuelle

Entscheidungsprozess. Für den Zeitpunkt, diesen Schritt zu vollziehen, könne man sich relativ frei entscheiden. Im nachfolgenden Textauschnitt schildert er, wie er seine erste Anleitung aufgrund eines konkreten Bedarfs der Einrichtung übernimmt.

Ja und selber, wie ich schon gesagt also, mache ich das so seit zwei Jahren selber, dass ich regelmäßig Praktikanten bekomme, und die anleite und ja vor zwei Jahren, würde ich sagen, hatte ich auch meine erste PraktikantIN, die ich dann mit angeleitet habe, und (5) da bin ich das erste Mal in Berührung damit gekommen vor zwei Jahren und (da?) ist dann die Leitung auf mich zugekommen und hat gesagt: „Wir haben da jetzt eine neue Praktikantin.“ Eine Schülerpraktikantin war das. Und hat mich gefragt, ob ich mir das vorstellen könnte, die anzuleiten. Das war, die kam halt von der Gesamtschule damals. Das war halt so ein Wochenpraktikum, ne. Was die da machen, in der Neunten machen die das, glaube ich, oder noch früher. //ja// Das weiß ich jetzt gar nicht mehr so genau. Neunte oder achte, wie gesagt. Und da habe ich gesagt: „Okay, das ist ja ein ganz guter Einstieg auch für mich, das mal kennen zu lernen, und.“ Ja und dann hat sich das gesteigert, dann habe ich auch Auszubildende, die aus der Ausbildung kamen, da die Praxisanleitung gemacht und mich da halt viel Tipps auch von den Kollegen mir geholt, bei Fragen waren die immer offen, haben mir immer alles erklärt. Ich konnte aber auch immer gut mit Lehrpersonal schon //mhm// als wo ich fertig war mit der Ausbildung, konnte ich gut @mit Lehrpersonal@. Und da bin ich dann da so rein, in die Praxisanleitung, in diese Thematik eingearbeitet, habe ich mich selber mehr oder weniger, weil es gibt ja irgendwie kaum/ also ich habe keine Fachliteratur darüber gefunden, oder irgendwen, der mir da fachlich weiterhelfen kann. Das ist, das ging alles nur über Erfahrungsberichte von Kolleginnen halt. Aber die haben mir auch super WEITERgeholfen, diese Erfahrungen mit den Praktikanten, die DIE vorher haben, ne. Ja. Sonst würde mir jetzt zu der Frage nicht mehr (.) einfallen. (Quelle: Int/Petrol, Z. 40 ff)

Herr Petrol wird von seiner Leitung gefragt, ob er „sich [...] vorstellen könnte“ die angekündigte Schülerpraktikantin zu betreuen, und sie lässt ihm die Wahl. Er kann überlegen, ob er sich motiviert oder auch befähigt sieht, das zu tun, und die Art seiner Reaktion zeigt, dass er eine reflektierte Entscheidung dafür trifft. Die Anforderungen an Praxisanleiter*innen variieren, da die unterschiedlichen Praktikumsformate mit unterschiedlichen Anleitungsniveaus verbunden sind. So ist die Schülerpraktikantin für ihn „ein ganz guter Einstieg“. Diesen Einstieg erlebt Herr Petrol sehr unstrukturiert. „Und da bin ich dann so rein, in die Praxisanleitung.“ Er stellt fest, dass sich ihm für diese Aufgabe prinzipiell wenige Orientierungspunkte bieten. Seinen Einarbeitungsprozess in die „Thematik“ gestaltet er somit selbständig und durchaus in dem Bewusstsein, dass es sich um einen eigenen Aufgabenbereich handelt, der auch an den Erwerb von Fachwissen gekoppelt ist. Vergeblich sucht er nach Fachliteratur und Expert*innen, sodass er „nur“ auf die Tipps und „Erfahrungsberichte von Kolleg*innen“ zurückgreifen könne. Das Team bedeutet für ihn eine wichtige Ressource, und er erlebt es dabei als echte Unterstützung („immer offen“, „haben immer alles erklärt“, „super weitergeholfen“).

Neben dem Informationsaustausch bietet das Team auch die Funktion eines Korrektivs. Das eigene Handeln im Team transparent zu machen, dient

Herrn Petrol zum einen als Mittel, den Praktikanten in der Anleitung und Benotung gerecht zu werden und zum anderen dazu, ein Feedback zur Qualität der eigenen Anleitungspraxis zu erhalten.

I: mhm. Sie haben gerade gesagt, manchmal auch der Austausch mit einer Kollegin oder mit einem Kollegen. Welche Rolle spielt das, das Team so, wenn Sie als Praxisanleiter tätig sind?

Pm: Also das ist schon wichtig. Weil wir haben ja verschiedene Dienste einfach. Oder Fortbildungen, Urlaub, oder ich werde ja auch mal krank. //ja// Und dann einfach sich über eine Praktikantin auszutauschen, fachlich, ist dann schon wichtig, weil ich möchte dann ja auch wissen, was die macht, wenn ich mal nicht da bin. Ob die sich bei jedem so verhält, so gut oder schlecht. Und dann finde ich das schon wichtig. Das machen wir auch regelmäßig hier im Team, dass wir da uns gegenseitig Bericht erstatten. Jetzt ist die Jahrespraktikanten, die wechseln ja alle vier Monate die Bereiche, [...] Und dann wird es unübersichtlich. Und wenn man sich dann nicht austauscht, dann hat irgendwann niemand mehr den Überblick. Und deshalb, das läuft aber ganz gut bei uns. Also wir nehmen uns dann da ein bisschen Zeit //mhm// die im Dienstgespräch mal so zu Verfügung steht, dafür das kurz zu machen. Oder auch mal länger. Also wenn es gerade schwierige Situation ist, gerade dem jungen Mann, dem ich sagen musste, dass er nicht geeignet ist für die Ausbildung, da saß ich hier auch, da habe viel mit den Kolleginnen gesprochen: „Wie verhält der sich bei euch? Was macht der? Hat der sich gebessert?“ Dann war ich ein paar Tage krank, dann kam ich wieder: „Hat/ Und hat der meine, meine Punkte aufgenommen, und hat er es wenigstens ein Stück umgesetzt?“ Und gut und hätte ich da natürlich gehört: „Boah, der ist super engagiert jetzt auf einmal @wo du nicht@ da warst.“ Und dann, dann hätte ich mich auch nochmal selber anders noch mal reflektiert und mein Verhalten ihm gegenüber und so und vielleicht auch vorgeschlagen: Vielleicht ist es auch mal gut, wenn er die Gruppe/ also von mir weg kommt. //mhm// Vielleicht bremsen ich ihn auch. Das kann natürlich auch möglich sein. Aber das war damals nicht der Fall und dann war auch schon für mich klar: „Okay, das, das wird dann nichts.“ Ja und auch über meine persönlichen Bedenken mit den Kollegen da, damals zu sprechen, hat mir auch sehr geholfen. Einfach zu sagen: „Hört mal, das ist mein erster Praktikant.“ Das ist irgendwie komisch für MICH gewesen, ma/ dem dann zu sagen, du schaffst das nicht. Weil man will ja dann nicht sofort irgendwie auch bei den Kollegen nicht da stehen: „Oh, der Praktikant schafft das nicht von dem. Was ist denn da los? Und hilft der dem nicht ordentlich?“ Aber die, wie gesagt, die Kolleginnen haben den ja auch kennengelernt, den jungen Mann, und (2) sollte dann nicht so sein. Aber ich habe dann auch zu meinen Kollegen gesagt, was glaube ich allen immer auch wichtig ist, das man so jemanden dann auch nicht als Arbeitskollegen haben möchte. (Quelle: Int/ Petrol, Z. 492 ff)

Die Bereitschaft, das eigene Anleitungsverhalten innerhalb des Teams zu reflektieren, Bedenken zu äußern und sich zu hinterfragen, verweist auf ein Vertrauensverhältnis zu bzw. zwischen den Teammitgliedern. Das Team erhält damit eine wichtige Bedeutung als geschützter Raum. Diese Bedeutung dokumentiert sich auch innerhalb der Gruppendiskussion. Dort zeigt sich im Diskursverlauf wiederholt an verschiedenen Stellen, dass insbesondere Frau Karmin und Frau Cyan mit problematischen oder konfliktartigen Situationen in einer belustigten Art umgehen, die von Ironie, mitunter von Zynismus, zeugen. Dieses Verhalten scheint sich bei ihnen kultiviert bzw. habitualisiert

zu haben und könnte darauf verweisen, dass sie sich innerhalb des Teams sicher und angenommen fühlen und diesen geschützten Raum quasi als Ort der Psychohygiene nutzen, um mit bestehenden Spannungsfeldern und ungeklärten Konflikten besser umgehen zu können.

4.4 Frau Meyer und das Team der Kita Ruhrtal

Tabelle 6: Steckbrief Kita Ruhrtal

Name (Pseudonym)	Alter	Qualifikation	Berufserfahrung	Praxisanleitung (Dauer)
Praxisanleiterin (Interview/Fokustagebuch/Gruppendiskussion):				
Frau Meyer (Mf)	48 Jahre	Erzieherin, Kindheitspädagogin (B.A.)	29 Jahre	Ca. 17 Jahre
Weitere Teammitglieder (Gruppendiskussion):				
Frau Emmer (Ef)/ Leiterin	52 Jahre	Erzieherin, Berufsfachwirtin, weitere Zusatzqualifikationen	20 Jahre	Ca. 19 Jahre
Herr Haller (Hm)	34 Jahre	Erzieher	8 Jahre	Ca. 7 Jahre
Frau Sabich (Sf)	62 Jahre	Kinderpflegerin	30 Jahre	30 Jahre
Frau Schwarz (Schf)	34 Jahre	Erzieherin	13 Jahre	8 Jahre

Die Kita Ruhrtal ist eine sechsgruppige kommunale Einrichtung in einer Großstadt des östlichen Regionalverbandes Ruhr. Das Raumkonzept der relativ neuen Kita ist großzügig angelegt, sodass es pro Gruppe Ausweichräume und viel Platz auf den Fluren gibt. Die pädagogische Arbeit findet auf Gruppenebene statt.

Frau Meyer hat als Praxisanleiterin „alles“ an Praktikumsformen bereits betreut. Mit einer knappen Dreiviertelstunde Gesprächsdauer gehört dieses Interview zu den kürzeren Gesprächen der Studie.

Bezüglich der Gruppendiskussion stellt sich trotz vorheriger Terminabsprache zu Gesprächsbeginn heraus, dass der Termin aus personellen Gründen doch ungünstig gewählt ist. Hier verdeutlicht sich, dass diese Studie durch die Rahmenbedingungen des Arbeitsfeldes methodisch begrenzt ist. So kommt es, dass zwei Gesprächsteilnehmerinnen sich während des Gespräches verabschieden, weil ihre Arbeitszeit endet. Frau Sabich geht nach einer hal-

ben Stunde, Frau Schwarz nach ca. einer Dreiviertelstunde. Da das Gespräch sehr interessant verläuft, ist dies bedauerlich, jedoch nicht zu ändern. Dennoch ist das Gespräch aussagekräftig und informativ und dauert eine gute Stunde.

Hadern mit der aktuellen Ausbildungssituation und Engagement auf fachpraktischer Ebene

Im Interview mit Frau Meyer ist ein deutliches Hadern in Bezug auf die aktuelle Ausbildungssituation wahrnehmbar, welches sich konkret in einer kritischen Haltung und Verunsicherung äußert. Schwierigkeiten der Anleiterin liegen vor allem darin, den Anforderungen an ihre Tätigkeit als Praxisanleitung (heutzutage) gerecht zu werden. Wiederholt offenbart sie, an die Grenzen ihrer Handlungskompetenz zu stoßen. Die fast schon inflationär verwendete Äußerung „das finde ich wirklich schwer“ kommt beispielsweise in verschiedenen Variationen (es ist schwierig, Schwierigkeiten, o.ä.) im gesamten Interview 32-mal vor. Einerseits ruft diese eine pauschale Problematisierung, ja vielleicht sogar Dramatisierung, der Situation hervor, andererseits wirkt sie wie eine Floskel, die Brüche glättet und über krisenhafte Zuspitzungen hinweg leitet.

Um ihrer Unsicherheit zu begegnen, sucht Frau Meyer nach äußeren Strukturen. Zu Beginn ihrer Tätigkeit als Praxisanleiterin hat sie die Praxisaufgaben der Schule für die Praktikant*innen im Praktikum genutzt, um sich selbst eine Struktur in ihrer Tätigkeit zu schaffen, indem sie sich an diesen „lang gehangelt“ hat. Da die Ausbildung damals jedoch „näher“ an ihrer eigenen Ausbildung war, funktioniert dieses Vorgehen in ihrer Wahrnehmung heute nicht mehr. Sie bewertet die Aufgaben heutzutage als „komplexer“ und praxisfern, weil „die so in der Praxis gar nicht durchgeführt werden“ oder „Praxisaufgaben gestellt werden, die die Praktikanten nicht erleben.“ Auch die Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit als Anleiterin belasten sie: „[U]nd sich auch Zeit zu nehmen, um die Menschen anzuleiten. Das finde ich auch ganz schwer. Da einen Rhythmus zu finden irgendwie, dass man sich regelmäßig trifft, das finde ich wirklich schwer“. Der Versuch, „einen Rhythmus zu finden“ zeugt von dem Wunsch nach Orientierung bietender Struktur. In ihrer Anfangszeit bei dem aktuellen Träger habe sie andere, respektive bessere Bedingungen vorgefunden, die ihr beispielsweise ein Zeitfenster am Nachmittag geboten hätten, um Gespräche mit Praktikant*innen zu führen, was sie „jetzt heutzutage schwierig“ empfinde. Sie rekurriert hier implizit auf veränderte Zeitstrukturen in den Kitas.

Differenzen, die sich in „vielen verschiedenen Ausbildungsformen [der Praktikant*innen; Anm. d. Verf.], die da in den Einrichtungen rumspringen“ widerspiegeln, fordern sie zudem heraus. Die Betreuung der unterschiedlichen Ausbildungsformate geht mit Anforderungen einher, die sie als widersprüchlich erlebt: „Also drei verschiedene Ausbildungsformen innerhalb

einer Gruppe und jeder hat andere Aufgaben und letzten Endes soll aber immer das Gleiche draus werden, und das finde ich echt, //mhm// das geht irgendwie gar nicht“. Dabei spricht sie im konkreten Fall von zwei Erzieherinnen und einer Studentin, und geht davon aus, dass für alle drei das gleiche Ausbildungsziel zugrunde gelegt wird, was bei den beiden Erzieherinnen tatsächlich anzunehmen ist, für die kindheitspädagogische Studentin jedoch nicht so sein sollte⁷⁹. Insofern ist die Wahrnehmung „das geht irgendwie gar nicht“ durchaus nachvollziehbar. Ihre eigenen Ausbildungsziele für die Praktikant*innen scheinen demnach ebenfalls nicht klar zu sein, und es besteht Unsicherheit bzgl. der verschiedenen Berufsgruppen. Frau Meyer fehlen wichtige Wissensbestände, um sich in der Gestaltung ihrer Anleitungspraxis kompetent fühlen zu können, wie sie wie folgt ausführt.

Ja, wenn ich so drüber nachdenke, da kommen schon so einige Situationen, wo es dann auch schwierig ist, ne //ja// oder wo es dann eben auch (4) ja, zu Konflikten führt, oder (5) ja, wir sind halt nicht ausgebildet, ne, dafür eigentlich so wirklich. //mhm// (4) Und es gibt eben nicht so eine einheitliche Linie, oder Orientierung oder so. Es ist immer sehr individuell alles so. (Quelle: Int/Meyer, Z. 223 ff)

Ihrem Unsicherheitsgefühl und der angedeuteten Überforderung begegnet sie, indem sie mehrfach im Interviewverlauf die Verantwortung für diese Situation zumindest anteilig von sich weist und das Problem auf die strukturelle Ebene fehlender eigener Ausbildung als Praxisanleiterin verlagert.

Es sind verschiedene Differenzkategorien, die Frau Meyer an die Grenzen ihrer Handlungskompetenz als Anleiterin bringen. Neben den bereits thematisierten unterschiedlichen Aufgaben und den verschiedenen Berufsbildern der Praktikant*innen stellt das Lernverhalten insbesondere älterer Praktikant*innen eine Art der Herausforderung dar, der sich Frau Meyer zu Beginn ihrer Anleitungsbiografie noch nicht stellen musste.

Ja, und im letzten Jahr mit meiner PIA, da bin ich eben an meine Grenzen gestoßen, weil sie von der Persönlichkeit her schon so (2) so fertig war irgendwie und/ oder ist. Und sich ganz schlecht bestimmte Sachen annehmen konnte. Oder kann, das (3) da, da bin ich einfach nicht vorwärts gekommen. Da hatte ich so das Gefühl, ich kann ihr gar nichts vermitteln, so. Das kommt nicht an. //ja// (5) Also einfach so diese, ihr fehlte eben so diese Offenheit für die, für die Kinder in dieser Altersgruppe. //mhm// Und die hat das irgendwie, die konnte sich nicht auf die Ebene dieser Kinder runter bewegen, sondern hat dann schön drüber weg geplant und gearbeitet, ne. Und alles TOLL gemacht und durchdacht bis zum letzten, ne. Aber schön verschult und schön von oben. Und das war (3) also es ist mir eigentlich nicht gelungen, ihr das zu vermitteln, so. Fand ich echt schade. (Quelle: Int/Meyer, Z. 197 ff)

Im gerade zitierten Interviewausschnitt dokumentiert sich die fehlende Passung zwischen Frau Meyers Anleitungshandeln und dem Lernverhalten einer älteren Praktikantin mit beruflicher Vorerfahrung, von der sie berichtet, dass

79 Kindheitspädagog*innen haben ein eigenes Berufs- und Kompetenzprofil.

sie „da [...] einfach nicht vorwärtsgekommen [ist]. Da hatte [sie] so das Gefühl, [sie] kann gar nichts vermitteln“. Mit dieser „gestandene[n]“ Frau, die immigriert ist und bereits als Lehrerin in ihrem Herkunftsland gearbeitet hat, Praxisanleitung zu machen, „ging gar nicht“. Ursächlich sieht sie hier deren „ganz andere Sozialisation“ und dass die Praktikantin „als Persönlichkeit schon so fest“ war. Im Kontrast entwirft sie eine positive Prognose zu der „viel jünger[en] Praktikantin“ des nächsten Jahres, bei der sie davon ausgeht, dass diese „noch nicht so selbstbewusst“ sein wird, sodass sie ihr „noch viel zeigen“ könne und es möglich sei, sie mehr zu „lenken“. Sie vermutet, dass diese „offener und (.) mit Lernen williger“ sein wird und noch nicht „so (.) gefestigt in ihren [...] Ansichten und so was“. Was sich hier neben einem Generationenkonflikt andeutet, ist eine Zuweisung der eigentlichen Verantwortung für den gelingenden Ausbildungsprozess an die Praktikant*innen (die Praktikantin muss „willig“ sein). Eine Änderung und Adaption der eigenen Anleitungspraxis werden jedoch scheinbar nicht in Betracht gezogen.

Ebenfalls lässt sich im zitierten Ausschnitt bereits eine Fokussierung Frau Meyers auf das praktisch-pädagogische Handeln und eine gewisse Ablehnung gegenüber dem theoretischen Wissen erkennen, auf die ich später noch detaillierter eingehe. So erlebt Frau Meyer die PIA-Praktikantin hier durchaus kompetent in Bezug auf die theoretische Ebene, was sie aber eher abwertet, wenn sie sagt, dass diese „schön verschult und schön von oben herab“ agierte. Das für Frau Meyer Wesentliche, das „sich [...] auf die Ebene dieser Kinder runter bewegen“, kann sie der Praktikantin nicht vermitteln.

Im Kontrast zu der im Interview dominierenden Unsicherheit und den Grenzerfahrungen zeigen die Tagebuchaufzeichnungen ein ganz anderes Bild von Frau Meyer als eine engagierte Unterstützerin und Begleiterin. Die im Interview reflektierten Themen, wie ihre Ausbildungskritik und das Gefühl der fehlenden Ausbildungskompetenz, erscheinen in den Tagebuchsituationen nicht relevant. Vielmehr dokumentiert sich ein systematisches und routiniertes Vorgehen im Anleitungshandeln. Die Triangulation von Interview und Fokustagebuch hat sich daher gerade im Fall von Frau Meyer als besonders ertragreich erwiesen. Während sie sich im Interview stark auf der reflexiven Ebene mit der aktuellen Ausbildungssituation auseinandersetzt, ermöglicht das Fokustagebuch Einblicke in ihre unmittelbare Interaktion mit den Praktikant*innen, und somit auch in ihre handlungsleitenden Orientierungen als Anleiterin.

Das nachfolgende Zitat aus dem Tagebuch dokumentiert Frau Meyers Handeln am ersten Arbeitstag ihrer Praktikantin. Zunächst analysiert sie, welche Informationen die Praktikantin benötigt. Dabei zeigt sie konkrete Vorstellungen davon, was notwendig ist, damit die Praktikantin das Praktikum in dieser Gruppe gut beginnen kann (beispielsweise Informationen zu Kindern, Gruppenregeln, Struktur, pädagogische Schwerpunkte).

① Die Praktikantin hatte heute ihren ersten Arbeitstag in unserer Gruppe. Wir kennen uns schon ein wenig, da sie in unserer Kita die PIA macht und nun im zweiten Jahr ist. Das erste Jahr verbrachte sie in einer anderen Gruppe. Für die Praktikantin sind daher in erster Linie die Kinder neu und die Regeln in unserer Gruppe. Da noch Ferienzeit ist, hatten wir heute bereits die Möglichkeit ein kleines gemeinsames Gespräch zu führen, in dem ich ein wenig von der Gruppe und deren Struktur erzählte, etwas über unsere Ansätze/ Schwerpunkte im Umgang mit den Kindern allgemein berichtete (auch über einige Kinder etwas spezieller). Mir war allerdings auch wichtig gegenseitige Wünsche und Erwartungen abzustecken, die im Laufe des Kiga-Jahres immer wieder ergänzt und überprüft werden können und sollen.

Folgende kleine Liste ist dabei entstanden:

Erwartungen der Praktikantin an mich/uns:

- gutes Arbeitsklima
- immer fragen können
- Situationen beobachten dürfen im Umgang mit den Kindern
- Hospitation bei Da Vinci's (Vorschulkinder)
- Ehrliche Kritik

Erwartungen von mir an die Praktikantin:

- Fragen stellen/ Situationen hinterfragen
- offenes + ehrliches Miteinander
- eigene Methoden + Wege finden (Authentizität entwickeln)

Absprache:

- Feste Besprechungszeiten alle 4 Wochen nachmittags ab 14.30 Uhr
- bei Bedarf zwischendurch (Quelle: FTB/Meyer, Z. 2 ff)

Durch die gemeinsame schriftliche Formulierung von Erwartungen und Zielen beider Seiten wird in dieser Situation eine verbindliche Struktur geschaffen. Eine vertrauensvolle Beziehungsgestaltung steht bei beiden im Vordergrund und ist durch einen offenen Umgang und konstruktive Kritik gekennzeichnet. Gerade die „Offenheit“ ist Frau Meyer wichtig, und sie reflektiert sich selbst kritisch. Doch sie scheint, wie aus ihrer Interpretation hervorgeht, recht zufrieden mit der Situation.

② Für dieses erste Gespräch in unserer Zusammenarbeit war mir das Signal zur Offenheit wichtig!

Ich denke, das ist mir recht gut gelungen. Ich spürte bei der Praktikantin bereits eine Spur von Vertrauen. Außerdem äußerte sie, dass sie es sehr gut und wichtig für sich findet, Erklärungen zum Umgang mit den Kindern, die ich ihr wohl heute schon einige Male gegeben hatte (ohne es bewusst zu merken) zu bekommen.

Die gegenseitigen Erwartungen zeigten weiterhin, dass ein offenes und ehrliches Miteinander uns beiden wichtig ist.

Für dieses offene Gespräch war förderlich, dass wir uns schon ein bisschen kannten, im letzten Kiga-Jahr ab und zu miteinander gesprochen hatten und sich da bereits so etwas wie Zugewandtheit auch Sympathie zeigte.

Ich bin mit dem Start recht zufrieden und werde in den nächsten Tagen beobachten wie ihr Kontakt zu den Kindern ist. (Quelle: FTB/Meyer, Z. 27 ff)

Frau Meyer begründet den guten gemeinsamen Start damit, dass sie an ein bereits im ersten Jahr aufgebautes Sympathieverhältnis anknüpfen könne. Für die nächsten Tage setzt sie sich ein konkretes Beobachtungsziel in Bezug auf die Praktikantin. Vom Hadern und der Unsicherheit des Interviews ist hier nichts zu bemerken. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass Frau Meyer ganz konkrete Vorstellungen hat, was ihr wichtig ist.

Das Hadern und die Unsicherheit mit der aktuellen Ausbildungssituation im Interview einerseits und das engagierte und selbstsichere Ausbilden der Praktikant*innen in konkreten pädagogischen Situationen andererseits verstehe ich als Ausdruck einer Ablehnung von wissenschaftlich-theoretischem Wissen⁸⁰, welches in den letzten Jahren massiv an Bedeutung in der Ausbildung gewonnen hat, bzw. eines fehlenden Zugangs dazu. Demgegenüber steht die Betonung des Handlungs- und Erfahrungswissens der Fachpraxis in ihrer Bedeutung für die Berufsbefähigung.

„Praxis“ als maßgeblicher Weg zur beruflichen Handlungskompetenz

Ihre Stärken als Anleiterin liegen in der Vermittlung pädagogischer Alltagspraxis, das betont Frau Meyer nachdrücklich im Interview. Sie zieht dabei eine klare Differenzlinie zwischen den Anforderungen der Schulen, die sich in den „Aufgaben“ abbilden, und ihrer Vorstellung davon, was sie vermitteln kann und will: „Also ich glaube schon, dass ich denen was vermitteln kann, aber auf einer ganz anderen Ebene als die Aufgaben da sind, so.“ Es gibt eine relevante Praxis jenseits der schulischen Aufgaben, und diese ist maßgeblich für alle Praktikant*innen. Auf mein Nachfragen hin entfaltet Frau Meyer wie folgt ihre Vorstellungen umfanglich.

Ja, mir ist einfach wichtig, dass die Kinder gesehen werden, dass die Interaktion stimmt und dass die, ja, also einfach das GeSAMTpaket. Also nicht nur der Umgang mit den Kindern, sondern auch die Eltern sind für mich total wichtig, also. Das merke ich immer wieder, wenn dann Praktikanten in die Gruppe kommen, die dann sagen: „Wie, die Eltern kommen hier rein und setzen sich dazu? Ach so und du fragst die, wie das zu Hause und so?“ „Ja das gehört doch irgendwie dazu, und das sind doch Familien, die hier sind, das sind doch nicht nur die Kinder, die wir betreuen. Ne, die Eltern sollen sich doch wohl fühlen und auch die Kinder sollen sich dann wohl fühlen, und das gehört doch irgendwie zusammen und so.“ „Ach so, ja, ja, ne, das stimmt. Mhm.“ Aber das fällt irgendwie schon auf, also das ist schon, also das ist mir halt wichtig, dass da irgendwie so eine vertrauensvolle Zusammenarbeit möglich ist und (3) und eben nicht nur sich das auf Kinder und Aufgaben und Lernen und Wissen und so etwas orientiert.//Mhm// Ja, und da denke ich, kann ich schon viel vermitteln und eben so diese ganz, ganz praktischen Sachen, ne. Dass man eben so und so Spiele macht, und dass man eben SINGT mit den Kindern, und dass man

80 Diese Ablehnung zeigt sich, obwohl Frau Meyer selbst Kindheitspädagogik erfolgreich berufsaufbauend studiert hat.

eben TURNT mit den Kindern, und nicht so viel (.) verkopfte Sachen da irgendwie vermittelt, oder. Sicher gibt es auch Schwerpunkte, das, ne, diese ganze (.)Sprach-geschichte//ja, stimmt// und die ganze Inklusionsgeschichte und so. Jetzt arbeite ich natürlich hier in einem Bereich, wo doch die (.) Kinder recht (.) gut gebildet sind, gut er/RELATIV gut erzogen sind, ne. Also so die Voraussetzungen sind ganz gut, und ich merke, mit denen kann man einfach andere Sachen machen. //mhm// Und da kann man natürlich auch so arbeiten, dass man sich, also da, da so eine, so eine offene Atmosphäre entwickelt, ne. Das ist glaube ich in anderen Einrichtungen häufiger distanzierter, einfach durch das Klientel. Kann ich mir schon vorstellen. (Quelle: Int/Meyer, Z. 120 ff)

Frau Meyer kommuniziert die Gestaltung einer systemisch orientierten Beziehungsarbeit, wenn sie von der Bedeutung der Familien und nicht nur der Kinder im pädagogischen Alltag spricht, sowie eine individuelle, aufs Kind zentrierte pädagogische Arbeit als einen wichtigen Schwerpunkt ihrer Arbeit. Diese grundlegende pädagogische bzw. professionelle Orientierung möchte sie auch als Entwicklungsziel bei den Praktikant*innen verwirklicht sehen. Ihre starke Ausrichtung auf die praktische pädagogische Arbeit drückt sich auch in dieser Textstelle erneut aus. Die Vermittlung „diese[r] ganz, ganz praktischen Sachen“, wie Spielen, Singen und Turnen, versteht sie als absolute Stärke ihrer Arbeit, die sie wieder in Kontrast setzt zu den „verkopfte[n] Sachen“, also zu kognitiv orientierten Inhalten, die inhaltlich jedoch nicht näher präzisiert werden. Sie rekurriert zwar auch auf Fachdiskurse wie Sprachförderung und Inklusion, doch scheint sie diese als eher nebensächlich für die Klientel ihrer Einrichtung einzuordnen („Sicher gibt es auch [...]“).

Frau Meyers Bekenntnis für das „wirklich praktische“ ist verbunden mit einer Abgrenzung gegenüber der (Fach)Schule.

Also denen nochmal vielleicht ein Handwerkszeug mitzugeben, oder nochmal eine Idee, weil viele Methoden kennen die ja noch nicht //ja// so wirklich praktische. Auch nochmal (2) wie soll ich sagen? Also die Praktikanten, die Aufmerksamkeit der Praktikanten dahin zu richten, was, was in der Schule ja durch die Theorie gar nicht vermittelt werden KANN, also ne. (Quelle: Int/Meyer, Z. 279 ff)

Demnach gibt es Grenzen dessen, was die Schule an Berufsbefähigung vermitteln kann, wobei Frau Meyer die Schule konsequent auf „die Theorie“ festlegt. Den Kitas als ausbildenden Einrichtungen spricht sie im Gegensatz dazu die alleinige Befähigung zur Ausbildung der beruflichen Handlungskompetenz und der Herstellung des Lebensbezuges zu.

Das die das lernen, dass da eben (.) ganz ab von dem ganzen Wissen und so, ne. Also Wissen ist ja einfach nur so was Trockenes, was noch kein, noch kein Leben hat, und da, ne, da in der Praxis da denke ich kann man das dann schon zeigen oder verknüpfen oder so. (Quelle: Int/Meyer, Z. 289 ff)

Angesichts der Tatsache, dass Frau Meyer ein berufsbegleitendes Bachelorstudium absolviert hat, ist es durchaus interessant, wie sehr sie hier sozusagen als Praktikerin und weniger als Akademikerin argumentiert und eine deutliche Differenzlinie zwischen den beiden Wissensformen zieht. Auch an

späterer Stelle im Interview beschreibt sie, wie schlecht die Studierenden im Gegensatz zu den Fachschulpraktikant*innen auf die Praktika vorbereitet seien und zeichnet somit ein eher negatives Bild der hochschulischen Ausbildung. Dabei geht es insbesondere um die Länge und Intensität der Zeit in der Praxis. Studierende im wöchentlichen Tagespraktikum spricht sie die Möglichkeit ab „wirklich zu arbeiten und wirklich was zu lernen“, im Gegensatz zu den Fachschüler*innen, die in den Schulen „anders auf die Praxis vorbereitet [werden]“. Die „neuen Richtlinien“ für die Erzieher*innenausbildung und „diese[...] neuen Anforderungen“ lehnt sie ab, findet sie sogar „erschreckend“, wohingegen sie „diesen Praxisanteil“ befürwortet und ihn „ZIELMÄSSIG gut“ findet.

Es ist eine ablehnende Haltung dem wissenschaftlich-theoretischem Wissen gegenüber, die sich auch in der jeweiligen Wortwahl dokumentiert, wenn es um die Kontrastierung von Praxis im Sinne praktischen Handelns mit theoretischen Aspekten bzw. schulischen Aufgaben geht. Beispielsweise stellt sie den „ganz praktischen Sachen“ die „verkopfte[n] Sachen“ gegenüber, die sie somit eher negativ konnotiert. Sie bezeichnet es als „ganz viel Theorie“, was heutzutage in den Schulen „passiert“, ohne dies näher zu spezifizieren und distanziert sich davon, wenn sie von „diesen theoretischen Dingen“ spricht, die „auch nie Thema in den Kindergärten“ seien. Diese Ablehnung führt jedoch zu einer gewissen Paradoxie, denn im weiteren Interviewverlauf *kritisiert* Frau Meyer scheinbar die Trennung von Theorie und Praxis. Es dokumentiert sich in ihrer Erzählung das Bild einer „Praxis“ im Sinne des Arbeitsfeldes Kita, das sich von der „Schule“ als Repräsentantin der Theorie sozusagen mit der Umsetzung der Aufgaben im Praktikum allein gelassen fühlt. So berichtet Frau Meyer von ihren Eindrücken, die sie im Rahmen einer Sitzung des Fachausschusses einer Fachschule für Sozialpädagogik⁸¹ gewonnen hat.

Mich hat das so ein bisschen erschreckt, als wir bei dem Treffen waren, (3) dass ja ganz viel Theorie in den Schulen jetzt passiert und die Praxis in die Praxis gelegt wird. Das finde ich ganz schön erschreckend und vielleicht auch/ (.) „Bua, ist das der richtige Weg?“, denke ich dann, ne. Weil da werden ja jetzt ganz andere Dinge vermittelt als noch vor zehn Jahren vermittelt wurden. Ich meine, ich kenne das jetzt aus [Name des Hochschulstandortes ihres Studiums] zufälligerweise, ne. Aber wer, also allzu viele haben sich mit diesen theoretischen Dingen noch gar nicht wirklich beschäftigt, ist auch nie Thema in den Kindergärten, oder so, ne. (4) Ich komme gerade ab, merke ich, aber @ (4) @ (Quelle: Int/Meyer, Z. 250 ff)

Es ist schwer zu erfassen, was genau Frau Meyer hier problematisiert. In meiner Lesart lässt sich die aufgezeigte Paradoxie jedoch auflösen, wenn nicht die eigentliche Trennung von Theorie und Praxis als Problem bei der Betrachtung im Vordergrund steht, sondern der von Frau Meyer empfundene

81 Sie adressiert mich hier direkt bzgl. unseres gemeinsamen Erfahrungsraumes, denn wir waren beide auf dieser Sitzung.

Rückzug der Schule aus der Vorbereitung der Aufgaben für das Praktikum. Möglicherweise sieht sie sich bzw. die Kolleg*innen in den Kitas mit der Erwartung konfrontiert, diese Vorbereitung unter Einbezug von theoretischen respektive schulischen Inhalten *anstelle* der Schule zu leisten, was sie überfordert. Frau Meyer betont, dass die „theoretischen Dinge“ respektive theoretischen und wissenschaftliche Inhalte in der Fachpraxis der Kita quasi nicht ankommen. Sie fasst ihre Überforderung wie folgt zusammen:

Also, also eigentlich finde ich schon diesen Praxisanteil ZIEMLICH gut. //mhm// Also auch in der Schule, unter schulischer Begleitung zu planen und zu überlegen und ja so eine Verknüpfung/ ich finde das jetzt eher so, so getrennter, das finde ich doof. Das finde ich richtig schwer. //ja// Also für die Praktikanten total schwer und für uns auch als Praxisanleiter. (Quelle: Int/Meyer, Z. 349 ff)

Die Konzepte der Schulen entziehen sich ihrem Verständnis und ihre Ablehnung dokumentiert sich in ihrer etwas despektierlichen Wortwahl: „Na gut, jede Schule bastelt sich ihr eigenes Ausbildungskonzept zusammen oder ihr eigenes Praxiskonzept.“ Diese bewertet sie zwar als „schon sehr ähnlich“, doch letztendlich „münden sie in verschiedene Aufgaben und Anforderungen“. Und das „raffen die Praktikanten [in der Praxis] gar nicht“. Und auch die Praxisanleiter*innen „verstehen es ja selbst oft nicht, worum es da jetzt geht“.

Die „Praxis“ wird als maßgebliche Wissensform für die Berufsbefähigung hervorgehoben und die eigene Position als Praxisexpertin gestärkt. Die Kritik an der veränderten Ausbildungsstruktur speist sich möglicherweise aus der latenten Angst vor Überforderung durch veränderte und gestiegene Erwartungen der Schule in Bezug auf die Beförderung des Theorie-Praxis-Transfers. All das kann bzw. will Frau Meyer nicht leisten, da ihre Stärken in der Handlungspraxis liegen.

In der Gruppendiskussion zeigt sich in konvergenter Form die Wahrnehmung von Theorie und Praxis als zwei sich gegenüberstehende und voneinander getrennte Wissensformen. Die Praktikant*innen mit ihren spezifischen Ausbildungsformaten, aber auch die Lernorte Schule und Kita werden diesen Wissensformen insbesondere durch die Leiterin Frau Emmer zugeordnet. Als Expert*innen des Arbeitsfeldes versuchen die Diskussionsteilnehmer*innen die ausgesprochene Relevanz der Fachpraxis für die Ausbildung zu verdeutlichen und ihre Position innerhalb der Ausbildungstriade zu stärken.

Während Frau Emmer der „Theorie“ im Sinne theoretischer Inhalte durchaus mit Offenheit und großem Interesse gegenübertritt, versuchen die anderen Teammitglieder das fachpraktische Erfahrungswissen als relevante Wissensform zu stärken. Team und Leitung haben hier deutlich divergente Einstellungen.

Ef: [...] Und deswegen, das Studium ist für mich da, aus der Sicht her nochmal interessanter als (unv.).

Erzieher, da möchte ich eher so von der Praxis, [...]“. Der Diskursverlauf endet hier mit einem rituellen „mhm“ sowohl von Frau Meyer als auch von Frau Emmer. Man hat einander akustisch verstanden, kann die Position der anderen aber nicht teilen. So lassen die beiden Frauen es auf sich beruhen.

Zu einem gemeinsamen Konsens kommt die Gruppe, als es darum geht, sich für die Bedeutung der konkreten pädagogischen Ausbildungsziele und somit für die Fachpraxis stark zu machen. Frau Sabich gibt dem Gespräch insofern eine Wendung, da sie nun explizit nach Ausbildungszielen sucht, die für die konkrete pädagogische Arbeit maßgeblich sind und die sie für *beide* Praktikant*innen in gleicher Form als verbindlich einordnet: „Also für mich wäre ja grundsätzlich bei Praktikanten oder Praktikantinnen so ganz wichtig, dass die die Kinder erst mal kennenlernen“. Etwas später bezeichnet sie dieses Ziel als das „A und O“. Gemeinsam spricht man sich dann für die praxisintegrierte Ausbildung (PIA) aus, da diese aufgrund der längeren Praxisphasen mehr Möglichkeiten bietet. Die Differenz der formalen Qualifikationen wird auf der Ebene der Praxis aufgehoben, wie sich im folgenden Beispiel zeigt.

Mf: Aber letzten Endes, unterm Strich, müssen ja beide trotzdem/

Hm: Ihre Aufgaben erledigen.

Sf: Ja

Mf: Ihre Aufgaben erledigen, und werden dasselbe, möglicherweise, ne. Nur unter anderen schulischen Voraussetzungen, eventuell. (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 186 ff)

In den konkreten fachpraktischen Ausbildungszielen wird zwischen den Praktikant*innen, die ja letztendlich für unterschiedliche Berufe ausgebildet werden sollen, nicht differenziert, genau wie wir es bereits im Fall von Frau Flieder und Kita Baumallee gesehen haben. Die beiden unterschiedlichen Ausbildungsgänge münden demnach in der Wahrnehmung des Teams in die gleiche berufliche Handlungspraxis. Lediglich die Leiterin Frau Emmer betrachtet das differenzierter und betont den unterschiedlichen Möglichkeitsraum für die beiden Praktikant*innen bzgl. der beruflichen Einmündung.

Akademisierung als blinder Fleck und implizite Ressource

Wie im vorangegangenen Abschnitt gezeigt wurde, ist Frau Meyers Handeln durch eine deutliche Ablehnung der Theorie orientiert, obwohl sie selbst neben ihrer Ausbildung auch über ein Studium verfügt. Doch dieses eigene Studium bildet quasi einen blinden Fleck und wird im Verlauf des Interviews und der Gruppendiskussion nicht weiter thematisiert. Lediglich eine kurze Textstelle im Interview nimmt indirekt Bezug darauf und gibt einen Hinweis darauf, dass Frau Meyer aufgrund des Studiums über einen anderen Zugang zu „diesen theoretischen Dingen“ als ihre Kolleg*innen verfügt.

Weil, da [in den Schulen; K.S.] werden ja jetzt ganz andere Dinge vermittelt als noch vor zehn Jahren vermittelt wurden. Ich meine, ich kenne das [Theoretische; Anm. d. Verf.] jetzt aus [Hochschulstandort] zufälligerweise, ne. Aber wer, also allzu viele haben sich mit diesen theoretischen Dingen noch gar nicht wirklich beschäftigt, ist auch nie Thema in den Kindergärten, oder so, ne. (Quelle: Int/Meyer, Z. 253 ff)

Frau Meyer bezeichnet diesen Unterschied als „zufällig“ und erkennt ihn nicht als Resultat ihrer individuellen Akademisierung und Professionalisierung. Sie scheint sich fast schon ein bisschen zu entschuldigen, dass sie über diesen Zugang zur Theorie verfügt. Dennoch gibt es mehrere Indizien in unterschiedlichen Textstellen, dass die im Studium erworbenen Kompetenzen zumindest implizit wirksam sind und sie diese offensichtlich, wenn auch scheinbar unbewusst nutzt.

Das Fokustagebuch weist beispielsweise daraufhin. Die formale Gestaltung in der Dokumentation der Situationen und ihrer anschließenden Reflexionen zeigen folgendes Muster: Zunächst wird stets ein Einblick in den situativen Kontext gegeben, dann erfolgen die Problemdarstellung und der Entwurf einer pädagogischen Intervention, deren Durchführung und eine Überprüfung bzw. Besprechung im Sinne einer Evaluation der Ergebnisse. Dieses Muster findet sich in doppelter Hinsicht zum einen in den einzelnen Situationen bzgl. der pädagogischen Arbeit selbst, in denen Frau Meyer die Praktikantin anleitet, zum anderen auch im Sinne der Anleitungspraxis Frau Meyers in Bezug auf ihre Praktikantin wieder. Und sie nutzt es ebenfalls häufig, um die Situationen im Tagebuch zu dokumentieren. Diese habitualisierte Vermittlungs- und Dokumentationspraxis könnte durchaus in ihrer akademischen Ausbildung begründet sein. Durch die folgenden beiden Tagebuchausschnitte soll dies exemplarisch veranschaulicht werden.

[XX.XX].2016

① Das kleine Mädchen M. in der Eingewöhnung orientiert sich ab und zu an einem anderen gleichaltrigen Mädchen, sucht es, schafft es aber nicht immer auf dieses zuzugehen und mit ihm in ein Spiel zu finden.

Nach dem Mittagessen beobachtete ich diese Situation wieder, sprach die beiden an u. dass ich eine gute Idee für sie hätte. Ich nahm einen kleinen Spieleteppich, legte ihn in den Flur vor unserer Gruppe und stellte den beiden eine Kiste mit bunten Bauklötzen hin und meinte, sie dürften jetzt ganz alleine hier spielen. Das funktionierte sofort und die beiden spielten mindestens 45 min gemeinsam, bauten Türmchen auf, sprachen miteinander und lachten.

Voller Verwunderung kam meine Praktikantin zu mir und fragte, wie ich das denn hinbekommen hätte? Daraufhin tauschten wir uns über den Effekt aus, die beiden außerhalb des Getümmels spielen zu lassen und nur durch diesen Impuls, die beiden zueinander finden zu lassen.

②

Günstigerweise sprach die Praktikantin mich selbst an. Ich freute mich, dass sie diese Situation beobachtet hatte, meldete ihr das auch zurück.

Nun versuchte ich mit der Praktikantin diese Situation zu analysieren, fragte sie, was sie glaubt, warum die beiden gemeinsam ins Spiel fanden.

Die Praktikantin erkannte, dass die Kinder sich möglicherweise sicherer fühlen, wenn nicht so viele Kinder um sie herum springen, toben, spielen. Sie erkannte ebenso, dass die beiden die Möglichkeit hatten, sich auf sich und die Spielfreundin zu konzentrieren und so die Spielsituation bzw. den Spielimpuls problemlos aufgreifen konnten.

Ich hatte den Eindruck, dass die Praktikantin zum einen sehr stark beobachtet, zum einen, was im päd. Alltag möglich ist (kl. Spieleteppich in den Flur legen und die beiden 3-jährigen dort alleine spielen zu lassen) und welche Wirkung bestimmte Impulse auf das Spielverhalten der Kinder haben kann und ganz speziell in Hinblick auf M., welche Möglichkeiten es noch gibt, dass M. sanft weg von den Erwachsenen hin zu den Kindern geleitet/geschoben...wird. ☺ (Quelle: FTB/Meyer, Z. 103 ff)

① *Dof[...]*

Ich habe heute mit meiner Praktikantin über ein Kind gesprochen, das seit 2 Wochen in unserer Gruppe ist, aber bereits vorher in der benachbarten U3-Gruppe betreut wurde.

Meine Praktikantin fragte nach Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit diesem Kind. Das Kind wurde in der Neuropädiatrie getestet, da es bei Reizüberflutung mit affektivem Verhalten reagiert und dann kaum zu beruhigen ist.

Wir haben über sein Verhalten gesprochen, über seine Stärken, die wir bisher beobachtet haben und Handlungsmöglichkeiten entwickelt, die dem Kind helfen, sich zu beruhigen, sich auf seine Spiele, sein Essen, seine eigenen Handlungsvorhaben zu konzentrieren. Dazu zählen Begleitung beim Essen, Spielen, Waschen, Anziehen, Aufräumen und so weiter, um einem „Ausbruch vorzubeugen“ bzw. in einer unruhigen Situation, beruhigend mit ihm sprechen, ihm den Rücken streicheln oder es beim Singkreis auf den Schoß zu nehmen, da Körperkontakt sehr hilfreich ist.

Die Praktikantin zeigte sich sehr interessiert und nahm sich daraufhin vor, sich im Umgang mit dieser Methode zu erproben.

②

In meiner Arbeit mit den Praktikantinnen und Praktikanten ist es mir wichtig zu vermitteln, dass Kinder sehr individuell sind, dass jedes Kind eigene Entwicklungsschritte macht, eigene Persönlichkeitsmerkmale hat. Dazu gehört für mich auch der Einfluss des persönlichen Umfeldes eines jeden Kindes. Deshalb spreche ich häufig mit den Prakt. darüber, was möglicherweise hinter dem Verhalten eines jeden Kindes steckt. Ich merke, dass meine Prakt. sehr interessiert ist an diesen Zusammenhängen und mit den Erklärungen ein großes Verständnis für das Verhalten der Kinder zeigt. Ihr liegt dieses neue Kind sehr am Herzen und sie war sehr motiviert, sich dem Kind vorsichtig anzunähern und es zu beobachten und nicht vor schwierigen Situationen zurückzuschrecken, sondern das Kind dabei zu begleiten. Ihre sanfte Art könnte dabei sehr hilfreich sein. Ich schlug ihr vor, weiter nachzufragen oder Hilfe zu holen, wenn sie sich in einer schwierigen Situation unsicher fühlt. (Quelle: FTB/Meyer, Z. 41 ff)

In den beiden zitierten Textstellen setzt Frau Meyer zum einen auf erfahrungsbasiertes Lernen, zum anderen auf Lernen am Modell. Dabei geht es jedoch nicht nur darum, dass die Praktikantin adäquates pädagogisches Handeln zeigt, sondern Frau Meyer sucht auch Anknüpfungspunkte, um pädagogisches Handeln zu begründen und zu reflektieren.

Als letzten exemplarischen Hinweis auf den Einfluss der akademischen Ausbildung Frau Meyers möchte ich den deutlichen Unterschied ihres Interviews zu denen der anderen Praxisanleiter*innen aufzeigen. Während alle anderen Praxisanleitungen auf den Erzählimpuls mit einer mehr oder weniger langen berufsbiografischen Erzählung reagieren, wechselt Frau Meyer sehr schnell in eine Reflexion ihrer Situation als Praxisanleiterin und führt das gesamte Gespräch in hohem Umfang auf analytisch-reflexiver Ebene.

*Professionsideale im Widerspruch beruflicher Realität und Praktikant*innen als Hoffnungsträger*innen einer besseren beruflichen Zukunft*

Grundsätzlich haben Reflexion und Begründbarkeit der eigenen pädagogischen Arbeit, aber auch im Kontext der Ausbildung, einen hohen Stellenwert; dies wird insbesondere in der Gruppendiskussion unterstrichen.

Jedoch zeigt sich ebenfalls, dass die Ausbildungssituation innerhalb der Kita geprägt ist von einer Diskrepanz zwischen dem beruflichen Ideal, mit dem spezifische Ausbildungsvorstellungen einhergehen, und dem Berufsalltag, der aufgrund der schwierigen Rahmenbedingungen wie chronischer Zeit- und Personalnot die pädagogische Arbeit und die Ausbildungsmöglichkeiten begrenzen. Hinzu kommt die Herausforderung, die Professionalität des eigenen Berufes transparent zu machen und somit die angemessene Anerkennung des Berufes zu erreichen. Frau Emmer spricht an, wie schwierig es im Alltag ist, Praktikant*innen (und sie weitet das später auch auf Eltern aus) die pädagogischen Orientierungen, die die eigene Arbeit motivieren, zugänglich zu machen.

Ef: Was mir immer wieder durch den Kopf geht, das merke ich, wenn ich Gespräche mit Praktikanten und so weiter habe, dass die unsere, unsere Arbeit nicht sehen.

Mf: DAS stimmt, schon, immer wieder, mhm

Ef: \hookrightarrow Dass die im Alltag nicht erkennen, was eine Kollegin denkt,

Mf: \hookrightarrow mhm

Ef: \hookrightarrow wenn sie etwas macht.

Sf: \hookrightarrow mhm

Mf: \hookrightarrow mhm

Fehlender Einblick in die „Hintergründe“ führe zu einer Fehleinschätzung und einem schlechten Bild des Berufes. Einigkeit besteht in der Notwendigkeit, die „Hintergründe“ zu „verbalisieren“. Jedoch fällt diese Reflexion „im Alltag [...] flach“, da viele weitere Aufgaben Aufmerksamkeit und Zeit erfordern. Frau Emmer problematisiert die fehlende Reflexion nicht nur in Bezug auf die Praktikant*innen, sondern auch bezüglich der Kolleg*innen, bei denen sie mit zunehmender Berufsdauer dadurch einen Verlust an Theoriebezug beschreibt.

Ef: [...] Ganz schwierig und mir tut es auch so leid, dass wir im Alltag nicht so zeigen können, warum wir etwas machen. Ne, also so dieses: Was mache ich und warum lasse ich dieses Kind jetzt Sachen vom (unv.) runter fallen lassen, weil es dazu gehört //I: mhm//, ne, physikalische Gesetze so zu erleben, und und und, sondern die Zeit habe ich nicht. Ich kann der Anleitung das nicht/ oder der Praktikantin das nicht erklären, ne, weil ich nicht die Zeit dafür habe, das, und ist es jeder Kollegin bewusst, was da auch noch passiert? Weil im Alltag ist man nicht mehr so in dem (.) Beruf //I: mhm// oder in der THEORIE //I: mhm// drin, ne? Man, man reagiert ja auch oft nur noch, weil man alleine mit dreiundzwanzig Kindern ist, oder sowas, ne. Man, den Beruf, den man für sich als Vorstellung hatte, kann man oft gar nicht mehr so umsetzen,

Mf: LMhm, das stimmt.

Ef: Lweil einem all das fehlt //I: mhm//. Ne, wir schreiben soviel Konzeptarbeit und und und, aber da wünschen wir uns alles, WENN alle da sind, alles gesund ist, und und und, was NIE vorkommt. //I: mhm// Es kommt nicht vor. Aber WENN, DANN kann ich das so und so machen. //I: mhm// Und das ist nicht //I: mhm// (unv.). Das finde ich so schade.

I: Ja

Ef: Trotzdem Dinge zu vermitteln: „Ihr müsst es trotzdem so machen, in eurer schulischen Ausbildung. Und ich hoffe, dass ihr es im Alltag irgendwann schafft, das auch so umzusetzen.“ (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 1533 ff)

Im Rahmen der Konzeptarbeit werden Ziele für die pädagogische Arbeit formuliert, die sich quasi nur unter Idealbedingungen erreichen lassen, aber aufgrund der Normalität von Personal- und Zeitmangel „NIE“ eintreffen; hier entsteht ein belastender Konflikt. Dennoch müssen die Praktikant*innen sich in ihrer Ausbildung an diesen Berufsidealen orientieren. Diesen Widerspruch kann das Team in der aktuellen Berufssituation nicht auflösen. Frau Emmer verlagert es ausweichend als Perspektive in die Zukunft, wenn sie die Hoffnung ausspricht, dass die Praktikant*innen die gelernten Idealvorstellungen möglicherweise „irgendwann“ umsetzen können.

Die fehlenden zeitlichen und personellen Ressourcen werden auch an anderer Stelle als Kritik an den Systemstrukturen formuliert. Sie führen neben der Einschränkung der Anleitungsmöglichkeiten auch zu einem Einsatz der Praktikant*innen, der nicht unbedingt im Sinne der Ausbildung ist. Die Normalität des Personalmangels führt zu einem Abwägungsprozess. Praxisanleitungen führen daraus resultierend lieber die Anleitungsgespräche in den

Gruppen zwischen den Kindern, als jemanden in der Betreuung der Gruppe allein zu lassen. Frau Emmer spricht vom „schlechten Gewissen“, das berichtigt werden müsse, was den Konflikt der anleitenden Fachkräfte verdeutlicht. Sie sind sich sehr bewusst, dass dies kein optimaler Ausbildungsverlauf ist. Doch als Leiterin nimmt Frau Emmer die Anleitungen in diesem Kontext aus der persönlichen Verantwortung und verweist auf die grundsätzlich schlechten Rahmenbedingungen und hohen Belastungen im sozialen Bereich. Es dokumentiert sich im weiteren Verlauf der Widerspruch zwischen der Anforderung, Zeit für die Betreuung der Praktikant*innen zu investieren und der gesetzlich verankerten Anrechnung von Praktikant*innen auf den Personalschlüssel. Herr Haller verweist auf das Risiko, dass Praktikant*innen im Falle von Personalnot wissentlich als „Lückenfüller“ für die Aufgaben eingesetzt würden, die ihnen in Bezug auf ihre Ausbildung nicht viel brächten, da Fachkräfte gezwungen seien, alle Kapazitäten zu nutzen, die sie mobilisieren könnten.

Die Gruppe arrangiert sich mit den unbefriedigenden Bedingungen, indem sie versucht, dem Ganzen etwas Positives abzugewinnen, was auf mich ironisch, ja fast schon etwas zynisch wirkt. Es handelt sich, so Herr Haller, nun mal um Berufsalltag, und es sei auch eine „interessante Erfahrung“, die Diskrepanz zwischen Ideal und beruflichem Alltag zu erleben, sowie zu lernen, dass unter Zeitmangel Prioritäten gesetzt werden müssen.

Anleitung als Investition und Gewinn für die eigene Arbeit

Sowohl im Interview als auch in der Gruppendiskussion wägen die Fachkräfte in einer Art Kosten-Nutzen-Analyse ab, welchen Aufwand sie im Rahmen von Anleitung erbringen müssen und inwiefern sie daraus einen Gewinn für sich bzw. die Kita ziehen können.

Für Frau Meyer liegt dieser Gewinn im sichtbaren Erfolg der eigenen Anleitungspraxis, verkörpert im Ausbildungserfolg „ihrer“ Praktikant*innen. Hinzu kommt der eigene Lernerfolg, da sie die von den Praktikant*innen eingebrachten Impulse für sich nutzen kann und will. Jedoch beschreibt sie im folgenden Transskriptausschnitt eine Art Schiefelage, die sich im Laufe der Zeit eingestellt hat, da sie mitunter das Gefühl hat, mehr „investieren“ zu müssen als früher.

Mf: (8) Also eigentlich sind ja die Momente am schönsten, wo ich merke, die sind zufrieden, die Praktikanten, die haben was gelernt, die fühlen sich gut und denen geht es gut. //mhm// So, also wenn das Praktikum dann abgeschlossen ist, und die haben dann gute Noten und sind total glücklich und zufrieden und dann hatte ich schon häufiger Praktikanten, die dann irgendwie klar kleine Geschenke gemacht haben, und dann noch was dazu geschrieben haben, oder noch was dazu gesagt haben und sich dann eben bedanken FÜR bestimmte Sachen dann. Ich glaube, das ist dann eigentlich so die größte Bestätigung auch dafür. Und das macht dann eben auch (.) zufrieden so, ne. Das ist dann auch schön einfach, wenn die dann, wenn man dann das Gefühl hat, die haben wirklich was gelernt. Oder die

eine Anerkennungsjahrespraktikantin, ich kann jetzt gar nicht sagen, dass ich die besonders MOCHTE, aber wir sehen uns halt ab und zu mal und die sagt dann auch: „Es war das schwerste Jahr, aber auch mit das Beste.“ Und sie hat da eben viel gelernt in dem Jahr, und das finde ich einfach dann großartig. Wenn das immer mal wieder, ne, wir treffen uns immer auf irgendwelchen Geburtstagsfeiern, und wenn das dann doch immer wieder auch gesagt wird so, ne. Das finde ich dann schon (.) großartig, ja.

I: (4) Schön.

Mf: (2) Mhm. (leise) Doch ja.

I: Ja.

Mf: Dann macht das auch Spaß. ich lerne ja auch was dabei @ (das ist)@. Meistens.

I: L@(.)@

Mf: Oder manchmal, oder. Doch kommt vor @(.)@ //@(.)@// Ja, es war/ Ich glaube das war früher mehr, dass man da was gelernt hat. Jetzt habe ich oft das Gefühl, man muss irgendwie noch mehr investieren so. Die kommen noch so unvorbereitet an, irgendwie.

Mf: (3) Ne, das, ich kann mich erinnern, damals als die Anerkennungspraktikantin da war, das fällt mir jetzt gerade so ein, die hat selber so ganz viele Ideen mitentwickelt, und eingebracht und gemacht und getan, weil sie das eben auch WOLLTE. Und jetzt habe ich das Gefühl, die sind oft so gefangen in ihren Aufgaben und voll unter Stress und. (4) Ich meine, die war auch unter Stress, aber irgendwie anders. Da kam irgendwie/ vielleicht weil es eine Anerkennungsjahrespraktikantin war. Das kann auch sein. (5) Ja. (Quelle: Int/Meyer, Z. 418 ff)

Es zeichnet sich eine gewisse Distanz zu den Praktikant*innen heutzutage ab, die ich zuvor bereits als Generationenkonflikt angesprochen habe. Frau Meyer bezeichnet in dieser Textstelle ein „Gefangen“-Sein der Praktikant*innen in den eigenen (schulischen) Aufgaben, was im Kontrast zu der Anerkennungspraktikantin steht, die „selber so ganz vielen Ideen mitentwickelt, und eingebracht und gemacht und getan“ hat. Es wird nicht explizit gesagt, um welche Ideen es sich handelt, die die Anerkennungspraktikantin eingebracht hat, doch es erscheint mir plausibel, dass Frau Meyer hier nicht von theoretischen Impulsen, sondern ganz konkreten praktischen Aktionen spricht. Aus dieser Perspektive bestätigt sich erneut die eher praktische Ausrichtung Frau Meyers, sodass sich die Distanz zu den heutigen Praktikant*innen möglicherweise in deren stärker theoretischer Ausrichtung begründet, die auf Frau Meyers ablehnende Haltung gegenüber der Theorie trifft. Theoretische Impulse durch heutige Praktikant*innen würden dann gegenseitiges Lernen eher behindern und in einen einseitigen Investitionsprozess der Praxisanleitung transformieren, welche sich dadurch quasi um den „Gewinn“ ihrer Arbeit, den persönlichen Lernerfolg, gebracht sieht.

Auch in der Gruppendiskussion wird bereits nach wenigen Minuten durch die Leitungskraft Frau Emmer der Schwerpunkt des Gespräches deutlich auf den Nutzen gelenkt, der aus der Ausbildungssituation für die Einrichtung erwächst.

Ef: Wir selber haben den Vorteil einmal Menschen kennenzulernen, die diese Ausbildung machen, das finde ich ganz wichtig, und für unsere Zukunft zu gucken, aha, man hat da jemanden im Kopf, ne, wenn der sich mal bewirbt und so. Das finde ich ist eine gute Sache für uns.

Mf:
stimmt.

└Mhm, das

Ef: Und auch also was er für einen Eindruck macht. Man bekommt noch mal mit, was die Schule erzählt, was die fordert. Das finde ich für uns ganz wichtig, ne. Und hoffe immer, dass ein Herr Beispiel und auch eine Frau Muster ganz viel an Fragen bekommen (Auto-lärm vorm offenen Fenster), wo sie das vergleichen, was sie von der Schule gesagt bekommen haben, weil der ist ja jetzt auch schon im zweiten Jahr, und ob das denn passt mit unserem Alltag. Merke aber oft, dass wir gar nicht die Zeit haben, diesen Austausch mit denen zu machen, aber ICH persönlich würde mir das wünschen, ne, an und würde selber ebent [sic!] in der Gruppe auch, was ich früher auch gemacht habe, direkt fragen: „Sag mal, was, wo siehst du den Unterschied zwischen unserem Alltag und das, was du in der Schule beigebracht bekommst.“ Ne?

Mf: └mhm

Ef: └ „Fällt dir da was auf? Erlebst du uns gar nicht?“ Ne. Das ist das, was ich da sehe. Und ich glaube, dass der Erzieher ganz anders an dieses Praktikum heran geht als die Kindheitspädagogin im Studium, ne. Die mit einem ganz anderen Fachwissen da auch noch mal dran geht und schaut, ne, Theorie und Praxis, passt das überhaupt, ne? Das sind für mich schon unterschiedliche (.) Sachen. Und ich selber jetzt aus meiner Rolle her, rede mit einer Frau Muster viel mehr über Theorie, ne, was sie in der, im Studium beigebracht bekommt, wo ich für mich nochmal hinterfrage: „Aha, ist das noch aktuell, was wir hier so haben?“; als mit Herrn Beispiel.

Mf: Mhm

Ef: Ne, weil da setze ich/ mit der Schule BIN ich im Kontakt durch verschiedene Arbeitsbereiche, da weiß ich, was die ungefähr möchten, ne. Und deswegen, das Studium ist für mich da, aus der Sicht her nochmal interessanter als (unv.). (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 69 ff)

Frau Emmer sieht einen Vorteil für die Einrichtung darin, Menschen in der Ausbildung als potenzielle zukünftige Bewerber*innen frühzeitig kennenzulernen und einen Eindruck von ihnen zu gewinnen. Über die Praktikant*innen wird zudem ein Einblick ermöglicht, „was die Schule erzählt, was die fordert“. Von besonderer Relevanz scheint dabei der Theorie-Praxis-Transfer zu sein, welchen Frau Emmer sich von den Praktikant*innen, motiviert durch die schulischen Fragen, erhofft. Sie möchte, dass diese das „was sie von der Schule gesagt bekommen“ mit der Praxis vergleichen und schauen, „ob das denn passt mit [dem] Alltag“. Sie bedauert die fehlenden zeitlichen Ressourcen für die Begleitung derartiger Reflexionen, was den bereits zuvor aufgezeigten Konflikt zwischen beruflichem Ideal und der aktuellen Realität erneut unterstreicht. Frau Emmer zieht in diesem Kontext eine deutliche Differenzlinie zwischen dem Praktikanten in der Erzieher*innenausbildung und der Studentin aus der Vignette. Von der Studentin erwartet sie ein reflexives Her-

angehen, in dem diese „mit einem ganz anderen Fachwissen“ an den Vergleich von Theorie und Praxis herangeht und nach deren Passung fragt. Frau Emmer formuliert diese Erwartung hier nicht als Option, sondern als würde sie einen konkreten Fall beschreiben, was ihre Überzeugung unterstreicht. Als Leitung („jetzt aus meiner Rolle her“) würde sie mit der Studentin zudem „viel mehr über Theorie“ und ihre Studieninhalte sprechen, als mit dem Erzieherpraktikanten, um die Arbeit der Kita respektive ihre Arbeit als Leitung auf ihre Aktualität hin zu hinterfragen. Die Studentin erscheint so als Mittlerin und Quelle theoretischen Fachwissens, die Frau Emmer die Möglichkeit zur Selbstreflexion ihrer Leitungstätigkeit eröffnet. Im Kontrast dazu steht der Praktikant, wo sie bereits einen regelmäßigen Kontakt zur Schule durch verschiedene Arbeitsbereiche hat, was auf eine Vernetzung (zumindest der Leiterin) im Bereich der Fachschule hinweist. Unterstrichen wird die am Nutzen orientierte Sicht auf Ausbildung durch den abschließenden Satz „Und deswegen, das Studium ist für mich da, aus der Sicht her nochmal interessanter [...]“.

Auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit verschiedenen Differenzkategorien wiederholt sich die beschriebene Perspektive in homologer Form. Die Suchbewegungen der Teammitglieder, die um die Frage nach der Bedeutung dieser Kategorien kreist, münden immer wieder in die Frage nach dem Gewinn für die eigene Arbeit. So in einer Passage, wo Frau Schwarz den Migrationshintergrund des Erzieherpraktikanten thematisiert und dazu feststellt: „Also ich sage mal, da kann ich mir ja auch noch was raus ziehen.“ Die Kategorie der Migration erhält ihre Relevanz auch hier durch den Aspekt des Nutzens für die eigene Arbeit. Frau Schwarz markiert das Migrationswissen des Erzieherpraktikanten als relevant für das Team im Umgang mit denjenigen Kindern, die im Alter von drei Jahren in die Kita kommen, aber „noch kein Wort Deutsch“ verstehen. Sie prognostiziert neue Erkenntnisse für das Team. Der junge Mann wird aufgrund seiner Migration diesbezüglich als kompetent erwartet. Migration wird in diesem Zusammenhang selbstverständlich mit Sprach(in)kompetenz in Verbindung gesetzt.

Die Geschlechterdifferenz wird ebenfalls unter dem Aspekt des Gewinns für die Kita aufgerufen. Frau Emmer betont, dass Männer prinzipiell „in dem Beruf“ aufgrund ihres Anders-Seins und der anderen Art, wie Kinder auf sie zugehen, unbedingt gebraucht würden. Sie hebt die kompensatorische Funktion innerhalb des Teams hervor: „Wir genießen auch die jungen Praktikanten, weil die ganz anders mit den Kindern toben, als ob jetzt Mann oder Frau, ne, als wir ALTEN Kollegen, das muss man ja auch noch mal sehen, ne.“ Herr Haller unterstreicht dies seinerseits mit einer universellen Bewertung: „Aber auf jeden Fall, das ist auch ein großer Gewinn dann für uns, oder wäre dann ein großer Gewinn.“⁸²

82 Im Einzelinterview klammert Frau Meyer das Thema aus, obwohl sie mit einem Erzieher in der Gruppe arbeitet. Auch meiner konkreten Nachfrage weicht sie aus und erklärt, dass sie

Die Gruppe verhandelt weitergehend aus verschiedenen Perspektiven und mit zahlreichen Beispielen die Bedeutung des Alters, des Ausbildungsgangs und der Vorerfahrung für den Betreuungs- und Arbeitsaufwand, den die Einrichtung, respektive die Praxisanleiter*innen bezüglich der verschiedenen Praktikant*innen leisten müssen. In der Tendenz lässt sich sagen, dass die Gruppe bei jüngeren Praktikant*innen zwar einen höheren Arbeits- und Betreuungsaufwand für sich wahrnimmt, die Abhängigkeit von Alter, Ausbildungsgang und Vorerfahrung jedoch in einer sehr verwobenen Beziehung stehen, die sich nicht endgültig auflösen lässt. Zum Ende des Gespräches innerhalb der Abschlusspassage fassen Frau Emmer, Herr Haller und Frau Meyer die eher funktionale Sicht auf Ausbildung und Anleitung noch einmal sehr pointiert zusammen, in dem sie quasi alle relevanten Komponenten noch einmal auflisten.

Ef: Wir haben auf jeden Fall immer wieder gerne Praktikanten. aber mehr um unsere Arbeit auch, ne, //I: ja// zu reflektieren, also so zu gucken,

Hm: ↳beides

Ef: ↳was gibt es Neues, und so weiter, (unv.)

Hm: ↳und es ist schon die Zukunft unseres Berufes

Mf: ↳naja, genau und was gibt es Neues, was bringen die mit.

Ef: ↳und zu Unter/ ja, und zur Unterstützung, also die sind sehr hilfreich, ne.

Mf: Ja der, die haben ja auch einfach nochmal andere Kapazitäten, weil sie eben dieses ganze drum herum nicht im Rücken haben, und dann/

Ef: ↳Absolut, ja.
(Quelle: GD/Ruhrtaal, Z. 2538 ff)

Der Nutzen liegt in der Selbstreflexion, dem Aktualitätsbezug, der Zukunftssicherung des Berufes, Impulsen für die praktische Arbeit, Entlastung der Mitarbeiter*innen und Kompensation fehlender (Zeit)Ressourcen im pädagogischen Alltag.

bisher nur mit einem Mann zusammengearbeitet habe, und sich insofern kein Urteil zu Unterschieden bilden könne. Dennoch beschreibt sie ihn im Vergleich zu ihrer Kollegin und sich selbst als „sehr weich, sehr nach@giebig@“. Sie äußert ihre Unsicherheit über die Repräsentativität dieser Beobachtung in Bezug auf alle Männer, merkt aber an, dass es sich ja bei Praktikant*innen meist um „junge Mädels“ handelt und das möglicherweise in Zusammenhang stehen könnte. Dann jedoch zieht sie sich wieder zurück und wiederholt, das sie keine Ahnung hätte und das nicht einschätzen könne. Sie scheint sich auf der reflexiven Eben mit diesem Thema noch nicht weiter befasst zu haben, möglicherweise auch, weil es in ihrem Arbeitsalltag für sie persönlich bislang noch keine bedeutsame Rolle gespielt hat.

Im besonderen Fokus: Geschlechterdifferenz

Während verschiedene Differenzkategorien im Kontext des Gewinns für die Einrichtung relativ kurz thematisiert wurden, nimmt das Geschlecht als Differenz in der Gruppendiskussion weit mehr Raum ein. Bereits am Ende der Eingangspassage wird im Konsens der Teammitglieder der Vorteil von Männlichkeit und Jugend hervorgehoben. Ein männlicher Praktikant wird „auf jeden Fall [als] großer Gewinn“ bewertet und die Bedeutung und Notwendigkeit eines männlichen Vorbildes für den Praktikanten verhandelt.

Hm: Ja, auf jeden Fall müssten die ganz viel den Alltag erst mal sehen, und auch wirklich, dass man denen die Gelegenheit gibt, am Modell quasi zu lernen, wie, wie macht, wie machen wir das,

Sf: mhm

Hm: und da ist es natürlich praktisch, wenn dann auch ein männlicher Erzieher in der Einrichtung ist.

Sf: mhm

Hm: Weil sich ein männlicher Erzieher für den Herrn Beispiel natürlich eher als/ aber nicht, es ist nicht so, dass es notwendig ist. Ich habe ja meine Ausbildung auch gemacht, ohne dass ich bei Männern die Ausbildung gemacht habe. Aber ich glaube, das wäre vielleicht gar nicht schlecht, wenn es da eine männliche (.) Vorbilds/

Ef: └Du hättest es dir vielleicht gewünscht. Genau.

Mf: └Genau, habe ich gedacht, @dass wäre sehr gut (unv.)@

Schf: └@(.)@

Sf: └Es wäre eine gute Orientierungshilfe, denke ich auch.

Hm: └Ja, weil,
weil so in der Ausbildung, da war das dann so, dass ich manchmal nicht so genau wusste, wenn jetzt meine Anleitung das ganz anders gesehen hat, ob das jetzt aus aufgrund ihrer fachlichen Erfahrung ist, oder aufgrund ihrer anderen Persönlichkeit.

Ef: Oder weil es eine Frau ist, jetzt, mhm.

Sf?: └mhm

Hm: └Ja, also, das müsste ja nicht unbedingt so sein,
weil sie eine Frau ist, aber ne, klar des, d, als Mann ist man erst einmal anders, und dann hat man andere Herangehensweisen. Sind die dann immer noch gut?

Mf: mhm

Hm: Oder muss man es GENAU so machen, wie die KollegINNEN, ne. Da, da gab es keine klare Antwort drauf. (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 385 ff)

Die Bedeutsamkeit des Geschlechts für die pädagogische Arbeit wird von der Gruppe im Konsens vorausgesetzt. Herr Haller bewertet es als „natürlich praktisch“, dass ein Erzieher (respektive er selbst) als männliches Erziehermodell in der Kita zur Verfügung steht und versucht, die Notwendigkeit des männlichen Vorbildes zu begründen. Als er jedoch die eigenen Praktikumserfahrungen als Vergleich heranzieht, beginnt seine Argumentation zu wanken und er relativiert die Selbstverständlichkeit („aber nicht, es ist nicht so, dass es notwendig ist“). Er selbst habe seine Ausbildung auch nicht „bei Männern“ gemacht. Trotz dieser Alternativerfahrung versucht er jedoch, seine Vorstellung vom gewinnbringenden geschlechtsgleichen Vorbild aufrecht zu erhalten und seine Kolleginnen stärken ihn ausnahmslos in dieser Position. Frau Emmer entwirft sogar die Theorie, dass er, Herr Haller, „es [sich] vielleicht gewünscht [hätte]“. Damit versucht sie quasi, seiner Retrospektive eine Richtung zu geben, die seine Erfahrungen als Legitimation wieder schlüssig erscheinen lassen. Auch Frau Schwarz unterstützt explizit, dass es „eine gute Orientierungshilfe [wäre]“. Herr Haller greift erneut auf seine Ausbildungserfahrungen zurück und berichtet nun von seinen Schwierigkeiten zu differenzieren, ob die sich von der Praxisanleiterin unterscheidenden Sichtweisen in der größeren „fachlichen Erfahrung“ der Anleiterin oder ihrer „anderen Persönlichkeit“ begründet waren. Wieder stärken Frau Emmer und eine weitere Kollegin die geschlechtsbezogene Perspektive, während Herr Haller die Abhängigkeit unterschiedlicher Sichtweisen vom Geschlecht in Frage stellt. Unumstößlich ist für ihn zwar, dass man „als Mann [...] erst einmal anders [ist], und [...] andere Herangehensweisen [hat]“, die automatische Konnotation männlicher Herangehensweisen mit guter Qualität hinterfragt er jedoch. Die Relevanz des geschlechtsgleichen Vorbildes bleibt auch am Ende der Passage uneindeutig. Herr Haller resümiert, dass er auf diese offenen Fragen in seiner Ausbildung „keine klare Antwort“ erhalten habe. Und scheinbar gibt es diese für ihn und dieses Team nach wie vor nicht. Für Herrn Haller ist die Frage jedoch relevant und deutet auf eine nicht abschließend bearbeitete Herausforderung in der Ausbildung männlicher Praktikanten hin.

Professionalität als mosaikartiges und diffuses Konstrukt

Im letzten Drittel der Gruppendiskussion verhandelt die Gruppe intensiv, welche Kriterien für Professionalität, was von den Teilnehmer*innen quasi gleichgesetzt wird mit beruflicher Eignung, relevant sind. Die Teammitglieder zeigen sich in der grundlegenden Tatsache einig (und diese wird umfassend und in allen Facetten verhandelt), dass es „ein großes individuelles Spektrum“ pädagogischer Handlungsmöglichkeiten in der Berufsausübung gibt, welches durch „klare Regeln“ respektive Berufsnormen begrenzt wird. Dabei gibt es keinerlei Hinweise auf eine Differenzierung zwischen Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen. Die nachfolgende Textstelle ver-

steht sich exemplarisch, jedoch auch durchaus als zentral, um dieses Spannungsverhältnis aufzuzeigen.

I: Ich würde an einem Punkt gerne nochmal nachhaken. Es ist jetzt ganz häufig gefallen, also auf der einen Seite ist die Individualität in diesem Beruf ein ganz wichtiger Faktor, aber Sie haben mehrere Situationen beschrieben, wo Sie gesagt ha/ beschrieben, wo Sie gesagt haben: Es war notwendig zu sagen, da liegt Nicht-Eignung vor. Was ist Ihre Vergleichsfolie? Auf welcher Basis, woher kommt die Entscheidung dafür?

Hm: (atmet hörbar aus) Ja.

I: Was ist der Wert, wo ich plötzlich weiß, was sind die/ verstehen Sie worauf ich hinaus will?

Hm: ^LJa, ja. Es gibt verschiedene Kriterien. Das einfachste Kriterium wäre natürlich, der Praktikant oder die Praktikantin macht etwas offensichtlich stark, grob Fahrlässiges, oder absolut Unhaltbares. Ein Kind schlagen oder so. Dann ist es natürlich ganz einfach. Ne, da kann man sagen: „Pass auf!“ Man könnte je nach Persönlichkeit oder Vorliegen könnte man demjenigen noch eine Chance geben, aber das Wahrscheinlichere wäre ja eigentlich, dass man sagt: „Du hast das jetzt gemacht, und damit bist du raus.“ //**I:** mhm// So, ganz einfach. „Du bist vielleicht kein schlechter Mensch, aber wenn du dich nicht unter Kontrolle hast, in so einer Situation, dann solltest du dir wirklich nochmal was anderes überlegen, oder erst ein (unv.) Lebenserfahrung sammeln und dann nochmal.“ Oder irgendwie so. Das wäre also ein leichtes Kriterium, und die anderen Kriterien, die sind deutlich schwieriger. Weil das eben so ein individueller Beruf ist, und weil es ein sehr intuitiver Beruf ist, auch wenn es da klare Regeln gibt, wie ähh (.) Codename habe ich vergessen,

(alle noch Anwesenden lachen leise)

Hm: diese Person

Mf: ^L@(2)@

I: ^L@(2)@

Hm: die das gerade gesagt hat, es gibt also klare Regeln, aber trotzdem gibt es ein großes individuelles Spektrum

I: Ja

Hm: Und das heißt, vieles ist so ein Bauchgefühl. Bauchgefühl im besten Fall vielleicht untermauert durch die Bauchgefühle der Kollegen, unabhängig voneinander, und so ein paar konkreten Beispielen, wie man gesehen hat, wo man, wo man in der Situation, weil man sie beobachtet hat, konkret mit der Praktikantin drüber reden kann. //**I:** mhm// „Also ich habe dich gesehen, wie du mit dem Kind gespielt hast, und du hattest überhaupt keine Interesse an dem. Du hast das Kind schlecht behandelt, //**I:** mhm// und das Kind hat das gespürt.“ //**I:** mhm// Oder irgendwie so. //**I:** mhm// Das ist ein konstruiertes Beispiel. Ja, aber manchmal kann es auch einfach Bauchgefühl sein. Aber das Problem ist, was mache ich dann, ne. //**I:** mhm// Ich habe das Bauchgefühl und denk, man denkt sich so: „N-nein.“ Das ist dieses, was ich gerade meinte,

Ef?: ^Lmhm

Hm: ^Ldas ist eben so schwer.

I: mhm

Hm: Soll man jetzt schweigen, und sagen: „Ach, der wird sich schon entwickeln“, oder „naja, seine persönlichen Probleme, die wird er bestimmt auch bald zu Hause lassen und das wird schon werden“, oder denkt man sich, irgendwann ist diese Person, wenn die von allen immer weiter gereicht wird, alleine für ganz viele Kinder verantwortlich, und wenn dann was passiert, muss ich mir quasi auf die Fahne schreiben, ich habe ihn durch gewunk/ gewunk/ gewink, wunktet? Wink, gewunken?

Mf: $\perp @ (2) @ \text{gewunken} @ () @$

Ef: ja

Hm: Ja, also die Frage ist berechtigt. Woran sieht man es genau. Das ist nämlich gar nicht so einfach zu sagen. (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 1898 ff)

Diese hier angesprochenen klaren Regeln der beruflichen Eignung stellen sich im Diskussionsverlauf keinesfalls als eindeutig heraus, sondern speisen sich sowohl aus explizierbaren und überprüfbareren Aspekten wie beispielsweise einer gewaltfreien Pädagogik („du darfst nicht Kind Sowieso hauen, oder schubsen, oder zusammenschreien“) oder gesetzeskonformen Verhaltens, als auch aus impliziten Anteilen, die sich als „Bauchgefühl“ der rationalen Beurteilung entziehen. Und auch wenn Herr Haller explizit darauf hinweist, dass es nicht gerechtfertigt sei, dass „jeder [...] quasi durchgeschleust wird“, besteht Uneinigkeit, ob es sozusagen kontextunabhängige und allgemeingültige Kriterien von Professionalität gibt.

Die Gruppe sucht nach Eigenschaften und Fähigkeiten, die sich als unabhängige Kriterien von Professionalität identifizieren lassen. Eingegrenzt wird eine Mischung aus relativ stabilen Grundvoraussetzungen, die sich der Ausbildung entziehen, und erlernbaren Wissensbeständen, die aber nicht konkret benannt werden.

Mf: Ja ich glaube man muss einfach eine gewisse Grund-voraussetzung mitbringen.

Ef: \perp haltung

Mf: Also, ne, dass man/

Hm: \perp JA, aber was genau ist es?

Mf: \perp dass man, erst einmal Lust darauf hat, mit Menschen zu arbeiten, dass man halt eine gewisse Offenheit mitbringt, dass man ein gewisses Feingefühl mitbringt, ne, also das kann man sicherlich auch zu einem gewissen Teil erlernen, aber ich glaube, das bringt man auch erst einmal mit.

Hm: Ja, also ein Mindestmaß muss man haben, sonst/

Mf: \perp Genau, und halt, ich, ich glaube diese Offenheit ist so, ist so wichtig. Also ne, um, um Menschen zu verstehen, oder um die Kinder zu verstehen, oder ne, die dort abholen zu/ oder das zu entdecken erst einmal, wo die überhaupt sind, und dann die dort abzuholen, wo sie sind und was die jetzt brauchen, und ne, so so ein Feingefühl dafür braucht man schon, und ich meine, dazu gehört natürlich

nicht nur Offenheit, sondern auch EHRlichkeit, ne, wenn ich da an unsere Situation damals denke, das war ja nun, ähm, wirklich ein Ding da

Hm: mhm

Mf: ^Lkam ein riesen Rattenschwanz hinterher, //**I:** mhm// wo wir dachten: „Oh Gott, das ist irgendwie eine Verlogenheit, das geht gar nicht, ne“. //**I:** mhm// Also ich glaube, es gibt einfach so, so bestimmte Kriterien, die die grundlegend dafür sind, und viele Sachen, ob das jetzt ein Wissen ist, oder ob das vielleicht auch bestimmte Fähigkeiten, Fertigkeiten sind, die kommen dann dazu, die kann man erlernen //**I:** mhm//, das glaube ich schon, ne. Wenn man auch offen ist und interessiert ist, und ich glaube, man sollte schon eine gewisse Begeisterungsfähigkeit haben, sonst kannst du da, also das ist, was weiß ich, die Animation, die wir da tagtäglich tun, auch nicht leisten.

I: mhm

Mf: Also das muss der halt schon auch MITbringen, also so bestimmte Sachen,

Hm: ^Lmhm

Mf: ^Lklar kannst du aus einer schüchternen Person auch eine Person/ oder die kann sich zu einer Person entwickeln, die sich vieles zutraut, aber es wird dann immer schwierig sein, und da ist ja dann immer das, ne, woran misst man das jetzt, ne. Schafft sie das nach soundso viel, oder er das nach soundso viel Wochen, da aus sich herauszukommen, und bestimmte Sachen auszuprobieren, oder eben NICHT. Diesen Praktikanten,

Hm: ^Lmhm

Mf: ^Lden ich damals hatte, der hat sich das eben nicht getraut. Der hat die Kurve halt nicht gekriegt, und hat es einfach nicht geschafft, die Kinder in dem richtigen Moment, ne, einzusammeln, also diesen Moment zu erspüren, die einzusammeln und dann mitzunehmen. Das hat er einfach nicht hingekriegt, und wenn das nicht funktioniert, dann ja da kannst du in dem Beruf nicht arbeiten, das geht eigentlich nicht.

I: mhm

Ef: mhm

Mf: Also ich denke, es gibt bestimmte Grundkriterien, man kann sich vieles aneignen, erlernen und so weiter, aber so ein bestimmtes Grundgerüst an (.)

Hm: Ja.

Mf: ^LFähigkeiten, Eigenschaften, was weiß ich, muss eben da sein. (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 1966 ff)

Im Raum steht neben dem auch eine Art der Kontextabhängigkeit von Professionalität, die sich in der Passung der jeweiligen Fachkraft bzw. Praktikant*in und der entsprechenden Kita mit ihren spezifischen Erwartungen zeigt und von der sich Frau Emmer im Gesprächsverlauf nicht abbringen lässt.

Ef: Also wir haben/ ich habe häufig im Alltag erlebt, das Prak/ gerade Berufspraktikanten oder so, die haben ein Jahr in einer Einrichtung gemacht, wo ihnen vermittelt wurde, „Ne,

wir sa/“ Ne? „du bist nicht gut, das, //I: mhm// du bist überhaupt nicht für den Beruf geeignet, und und und.“ Ne, und dann wurde gesagt: „Ich mache das Jahr nochmal. Also ich MÖCHTE diesen Beruf, ne. //I: mhm// Und ich mache das Jahr nochmal, damit ich keine schlechte Note habe.“ Und die kommen in eine andere Einrichtung und die sind begeistert. (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 1724 ff)

Während sich Herr Haller im weiteren Verlauf eher darauf konzentriert, wie die fehlende berufliche Eignung grundsätzlich kommuniziert werden sollte, liegt die Lösung für Frau Emmer quasi in einem frühzeitigen Wegberaten der Praktikant*innen in andere Einrichtungen oder sogar in andere Berufe (vgl. nachfolgender Abschnitt zur Vulnerabilität).

Ef: ↳bin ja meistens diejenige, die die Noten vergibt, ne.
Und wenn ICH einer Praktikantin sage, ich sage: „Du, ich benote dich so und so und so, aus den und den Gründen. Ich kann dir 100 %ig sagen, in einer anderen Einrichtung, mit einer anderen Leitung, die benotet das anders.

Hm: ↳Ja (.), klar das meine ich damit.

Ef: ↳Weil die genau das toll findet, dass du alles vorgibst, den Kindern. //I: mhm// Das findet die TOLL, du gibst den Kindern eine Struktur, und und und. ICH habe eine andere Erwartungshaltung, weil ICH [nennt ihren Namen] bin, mit meinen Ausbildungen und MEINEM Empfinden. Und ich gebe dir DIESE Note.“ [Belustigte Randanmerkung der Gruppe zur Anonymisierung] Ne, aber von daher, das finde ich. Und dann sage ich denen: „Ich empfinde Sie als für meinen Beruf nicht geeignet. Das meine ich aber nicht böse, anderer würde es vielleicht meinen, ICH würde dich in DEM Beruf sehen.“ (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 2157 ff)

Die verschiedenen Orientierungskomponenten zur Professionalität werden innerhalb der Diskussion nicht abschließend zusammengefügt, sondern bleiben wie ein mosaikartiges diffuses Konstrukt für sich stehen. Die Gruppe weicht aus, indem sie andere Aspekte, wie beispielsweise die Vulnerabilität der Praktikant*innen im Beurteilungsprozess in den Vordergrund rückt.

*Praktikant*innen als vulnerable Individuen – „wie drücke ich es aus, ohne ihn zu verletzen“*

Die Wahrnehmung der Praktikumszeit als vulnerable Phase und der Praktikant*innen als besonders vulnerable Personen zieht sich in homologer Form durch die Gruppendiskussion. Die Praxisanleiter*innen sehen sich gefordert, ein besonderes Fürsorge- und Unterstützungsverhalten zu zeigen, denn die Verletzlichkeit der Praktikant*innen stellt eine besondere Herausforderung dar: sie steht in einem Spannungsverhältnis zum normativen Anspruch einer ehrlichen Rückmeldung zur beruflichen (Nicht)Eignung.

Frau Schwarz verdeutlicht im folgenden Ausschnitt der Gruppendiskussion zunächst einmal, wie wichtig der Aufbau eines guten Vertrauensverhältnisses durch die Anleitung sei, damit eine Kritik bei Praktikant*innen nicht zu Versagensgefühlen führt.

Schf: Man, es gibt Momente, da kann ich das in Ruhe im Gespräch machen, dann kann ich das hinterfragen, vielleicht kommt sie durch das Gespräch von allein drauf, es gibt aber auch Momente, da musst du es in dem Moment, so. WAS dann so eine Praktik oder Praktikanten auch hemmen kann. So nach dem Motto: „Egal wie, ich mach es verkehrt“. Also ich glaube, da muss man auch/ also das ist glaube ich eine wichtige Aufgabe, so dieses Gefühl zu vermitteln: „Du musst das ja nicht alles können. Dafür bist du hier, um das bei uns zu lernen. So haben wir ja alle mal angefangen.“

I: \perp mhm

Ef: \perp mhm

Schf: \perp Ne, und ich, alsodass die eben nicht so dieses „Am besten mache ich gar nichts, und dann kann ich auch nichts verkehrt machen“ – Gefühl

I: \perp mhm

Ef: \perp mhm

Schf: \perp kriegen, ne. Also ich glaube so ein gutes Vertrauensverhältnis, von beiden Seiten, also ich mag der Praktikantin vertrauen können, ich meine bei acht Wochen ist jetzt, ne, aber //**I:** ja/ ich sage mal bei zwanzig Wochen, oder einem Jahr,

Ef: \perp mhm

Schf: ja nun mal schon, ne, von was anderem, dass man ein gutes Vertrauen aufbaut, dass die auch mit, wenn mal wirklich was anders ist, was aber sich auf die Arbeit auswirkt, dass die auch da den Mut haben dann zu kommen. \perp da reden wir

Ef: \perp mhm

Schf: \perp So.

I: \perp mhm

Schf: Und sich die Hilfe holen. Also das (.) kennen wir ja alle, ne. Also wenn privat was ist, es wirkt sich an der ein oder anderen //**I:** mhm// Stelle aus, so.

(Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 1121 ff)

Das Vertrauensverhältnis speist sich aus einer positiven Fehlerkultur, dem Zeigen von Empathie sowie dem Vermitteln grundsätzlicher Ansprechbarkeit, auch für Probleme, die eher im privaten Bereich liegen.

Die Vulnerabilität der Praktikant*innen muss jedoch mit der Verantwortung der Fachkräfte den Kindern gegenüber in Einklang gebracht werden. Den inneren Zwiespalt, der dadurch bedingt wird, zeigt Herr Haller wie folgt auf.

Hm: Also mir fällt es oft schwer, oder ja, ich habe da so, ist zumindest das Herausforderndste, wenn man dann am, wenn man dann feststellt, irgendwas in dieser Praktikantensituation stimmt ganz und gar nicht und hier muss was Grundlegendes geändert werden, also wenn man mal richtig Tacheles reden muss, wenn man Verhaltensweisen, die die der Praktikant, die Praktikantin zeigt, stark kritisieren muss, also wenn man richtig ins Eingemachte gehen

Ef: └Genau. Um den dann
zu sagen: „Ich würde dich in MEINEM Beruf nicht sehen, aus den und den Gründen, und die sind nicht böse gemeint, [...]“ (GD/Ruhrtaal, Z. 2175 ff)

Das Gebot, den anderen, hier insbesondere Praktikant*innen, durch ein kritisches Feedback nicht zu kränken und vielmehr seine Verletzlichkeit zu berücksichtigen, hat eine so große Relevanz, dass es unterschwellig stets mitgedacht wird und mitunter zu komplizierten Kommunikationsprozessen führt. Frau Emmer schildert im Dialog mit Herrn Haller fast schon am Ende der Diskussion, wie sie versucht, die Vulnerabilität zu berücksichtigen.

Hm: [...] Da das ist gar nicht so einfach, das positiv auszudrücken, ohne denjenigen dabei wohlhmöglich zu kränken.

I: mhm

Hm: Weißt du, was ich meine?

Ef: Wenn ich das Gefühl habe, da ist etwas, was ich ihm nicht sagen möchte, dann nehme ich andere Themen. Weil das wird nicht nur ein Thema sein, sondern es wird mehrere Themen sein.

Hm:

└ja, ja

Ef: Ne? Das ist, das ist meistens so. Weil dann möchte ich den nicht verletzen, ne, sondern dann würde ich sagen, ne, aus den und den Gründen. Ganz einfach.

Hm:

└ja, das

Ef: Um den auch zu schützen. Um ihm nicht weh zu tun. Um ihm das nicht zu sagen.

Hm:

└mhm

Ef: Ne, du wirst immer wieder auch noch mal was anderes finden. (Quelle: GD/Ruhrtaal, Z. 2346 ff)

Es gibt somit Verhaltensaspekte bei Praktikant*innen, die nicht akzeptabel in der Berufsausübung sind, jedoch nicht verbalisiert werden dürfen, weil sie zu verletzend sind. Frau Emmer umgeht diese Situationen, indem sie auf andere Themen ausweicht, die ebenfalls relevant sind, jedoch in ihrer Wahrnehmung nicht so kritisch. Eine vollständige und ehrliche Rückmeldung für den Praktikanten oder die Praktikantin zu den eigenen Kompetenzen bleibt dadurch aus.

Unklare Legitimationen, widersprüchliche Erwartungen und Resignation

Die Kooperation zwischen der Kita Ruhrtaal und den beteiligten Fachschulen ist gekennzeichnet durch eine Reduktion auf die unbedingt notwendige Zusammenarbeit. Im gesamten Interview wird die Fachschule (und die Hoch-

schule) auf die „Aufgaben“⁸³ [...], die sie aus der Schule haben“ reduziert. Darstellungen in Bezug auf Lehrerschaft oder einzelne Lehrkräfte bzw. auf die konkrete Gestaltung der Ausbildungstriade fehlen nahezu vollständig.

Auf meine Frage, was ihr in schwierigen Situationen (wie angesprochenen Problemen und Konflikten in der Anleitung konkreter Praktikant*innen) hilft, antwortet Frau Meyer nach einer kurzen Pause: „Mhm, ja ich denke dann ganz oft, letzten Endes müssen die die Aufgaben erfüllen, die sie aus der Schule haben.“ Die von der Schule gestellten Praxisaufgaben dienen somit als orientierende Richtschnur. Die Praktikant*innen müssen diese schulischen Aufgaben im Praktikum erfüllen, was zur Konsequenz hat, dass die Kindertageseinrichtung bzw. die einzelne Anleitung ihnen dafür den Möglichkeitsraum zur Verfügung stellen sollen. Frau Meyer elaboriert, dass sie dieser Erwartung zunächst einmal begegnet, indem sie die Praktikant*innen bei ihren Aufgaben durch Nachfragen und Reflexionsimpulse begleitet. Doch sie stößt an ihre Grenzen, wenn die Praktikant*innen ihre Aufgaben selbst nicht verstehen, da sie als Anleitung nur sehr begrenzten Einblick hat. Dieser fehlende Einblick dokumentiert sich, als sie beginnt, über die Probleme der Praktikant*innen mit den Aufgaben zu spekulieren: „Und ich glaube, dass ja auch die Ausbildung so verstrickt ist, dass das ja nicht nur in einem Fach vermittelt wird, sondern vielleicht auch übergreifend. Weiß ich nicht, könnte ich mir vorstellen, und die Praktikanten das nicht zusammenkriegen“. Es stellt sich hier die Frage, ob es tatsächlich nur die Praktikant*innen sind, die „das nicht zusammen kriegen“, denn ihre Äußerung, die Ausbildung sei „so verstrickt“ dokumentiert, dass auch sie selbst die Ausbildung letztendlich nicht durchblickt. Frau Meyer sieht sich nicht in der Lage, die Aufgaben zu erklären und überlässt die Umsetzung den Praktikant*innen: „Und dann zu erklären, wie das funktioniert, da kann ich manchmal auch nur sagen: ‚Dann mach, wie du das jetzt denkst, ich weiß es nicht‘“. Sie nimmt sich selbst aus

83 An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass ich als Interviewerin sozusagen Opfer meiner eigenen Standortverbundenheit geworden bin. In nahezu allen Interviews werden diese schulischen Aufgaben wie selbstverständlich angesprochen und auch nicht weiter ausgeführt. Und in allen Fällen unterlasse ich es in der Interviewführung, hier bezugnehmend nachzufragen. Denn als ehemalige Angehörige dieser Berufsgruppe und ehemalige Praxisanleiterin *verstehe* ich sofort, was die Interviewteilnehmer*innen damit ansprechen. Es ist ein allgemein übliches Vorgehen, dass die Fachschulen Aufgabenstellungen formulieren, die die Auszubildenden im Praktikum bearbeiten sollen. Diese Aufgabenstellungen bilden eine wesentliche Grundlage für die Notengebung, die rechtlich im Zuständigkeitsbereich der Schulen liegt. Zwar schreibt die Praxiseinrichtung eine Beurteilung, doch die abschließende Benotung liegt bei den Lehrkräften. Mitunter ähneln sich die Aufgabenstellungen unterschiedlicher Fachschulen. Inwiefern es eine Entsprechung auf hochschulischer Seite gibt, kann ich nicht beurteilen, wird hier aber auch nicht thematisiert. Es ist jedoch wahrscheinlich, dass die begleitenden Aufgaben der Hochschulen – falls welche formuliert werden – aufgrund der unterschiedlichen Formen der Theorie-Praxis-Anbindung stärker variieren und sich von denen der Fachschulen unterscheiden (vgl. Kapitel 2.1.5 und 5.1.3 dieser Arbeit).

der Verantwortung, ihnen zu sagen, wie die Aufgaben konkret – und zwar im Sinne der Schule – umzusetzen sind. In einer späteren Passage finden wir diese Haltung erneut vor, wo sie es explizit auf den Punkt bringt.

Ich lese mir das meistens nicht durch, weil (2) warum, also, ich habe (2) weder eine Ahnung, wie die vermittelt bekommen haben, wie sie es aufschreiben sollen, ne. Jeder macht es anders, der eine legt Wert drauf, der andere legt gar keinen Wert drauf, also ne die eine Schule legt da Wert drauf, was geschrieben werden muss, eine andere gar nicht und mir steht das, denke ich, nicht zu, das zu beurteilen. Also ist es mir halt einfach wichtiger, im Gespräch das mitzuentwickeln oder zu erfahren oder zu unterstützen oder so. Aber das ist zum Beispiel eine Arbeit, die ich einfach nicht mache. //mhm// Punkt. (Quelle: Int/Meyer, Z. 267 ff)

Sie hat keinen Einblick in die konkreten Anforderungen, die in Verbindung zu den Aufgaben stehen und lehnt diese „Arbeit“, respektive diesen Aufgabenbereich für sich als Anleiterin ab. Als alternative Form der Reaktion wäre beispielsweise ein aktives Zugehen auf die Lehrkräfte der Fachschule(n) denkbar, um das Wissens- und Verständnisdefizit auszugleichen. Das zieht sie aber nicht in Betracht, sondern reagiert durch Negierung der schulischen Erwartungen, die sie in diesem Kontext wahrnimmt.

Die dargestellte Ablehnung und Rückzugsbewegung muss meines Erachtens in Beziehung zu einer grundsätzlichen Verunsicherung oder Unzufriedenheit in Bezug auf die Legitimationen innerhalb der Ausbildungstriade gelesen werden. Im Interview mit Frau Meyer dokumentiert sich in homologer Weise an verschiedenen Stellen das große Bedürfnis nach klaren und verbindlichen Strukturen für ihr eigenes Anleitungshandeln. Eine prägnante Textstelle stellt diesbezüglich ihre Schilderung der eigenen Fortbildungserlebnisse mit Beschäftigten der Stadtverwaltung dar. In diesem Kontext wird Frau Meyer der Unterschied zu anderen Berufsgruppen und deren Ausbildungspraktiken deutlich wahrnehmbar.

Habe dann lustiger Weise bei [dem hiesigen kommunalen Träger] so eine, so eine Fortbildung beantragt, die nicht [vom eigentlichen Kitaträger] kommt, sondern von der Stadt kommt, Praxisanleitung. //mhm// Und ich saß dann dort, und dann saßen um mich herum Menschen aus der Stadtverwaltung, die alle irgendwelche Beamten anleiten, also angehende Beamten sozusagen, also im Innendienst. [...] Und dann dachte ich: „Ach das ist ja interessant, die haben ja ganz andere Aufgaben als wir, weil (.) wir kriegen die Aufgaben von der Schule //ja// und die haben irgendwie so einen ganz festen Ausbildungsplan //ja//, das ist bei uns gar nicht so.“ //ja// Und ich dachte immer: „Ja, wie einfach ist DAS denn. Ja, das HÄTTE ich ja gerne mal.“ //ja// Ne //ja// Also so, so stehe ich irgendwie immer zwischen den, ja, was steht mir zu? Was darf ich anleiten? Wo darf ich entscheiden, das ist jetzt wichtig für die Praxis? Und andererseits auch Aufgaben doch ernst zu nehmen und zu sagen: „Ja, das brauchst du, oder das brauchst du nicht, oder das musst du machen, weil, oder“/ Also, ich fühle mich da ganz oft ziemlich zerrissen so. (Quelle: Int/Meyer, Z. 64 ff)

Frau Meyer zieht sich in ihrer Schilderung auf eine belastigte Ebene und somit auf eine distanzierte Perspektive zurück. Dabei trifft die von ihr hier entfaltete Problematik einen scheinbar wesentlichen Kern des Spannungsverhält-

Position in der Ausbildungstriade zu stärken und die dominante Position der Schule zu hinterfragen.

Bereits in der Eingangspassage werden die Aufgabenstellungen, die die Praktikant*innen aus der Fachschule bzw. aus der Hochschule mit ins Praktikum bringen, als verbindlich und strukturgebend für die Ausbildung eingeordnet („Daran orientieren wir uns.“). Bei der Studentin wird vorausgesetzt, dass sie ebenfalls vergleichbare Aufgaben von der Hochschule bekommt („[...] was hat sie als vorgegeben. Was sie, muss sie alles machen, ne.“). Unabhängig von der Ausbildungsform werden diese Aufgaben jedoch als Einschränkung und Belastung erlebt. So argumentiert die Leiterin Frau Emmer, dass in einem achtwöchigen Praktikum aufgrund der begrenzten Zeit die Aufgaben im Vordergrund stehen. Für mögliche Ausbildungsziele, die über die schulischen Vorgaben hinausgehen, scheint in diesem Fall keine Zeit: „Bei acht Wochen erwarte ich nicht so viel, das ist nicht viel, sondern da geht es mehr darum, was hat ER für Aufgaben, und was muss er in der Zeit lösen, dass man eher daran orientiert ist.“ Als die Gruppe über die Bufdis⁸⁴ spricht, die „gar keine Schule“ und somit auch „keine Aufgaben“ haben, wird dies als „[v]iel befreiend[er] für alle“ als „viel weniger Arbeitsaufwand“ bewertet. Frau Sabich fasst es wie folgt zusammen: „Für uns natürlich auch erst einmal weniger Arbeitsaufwand. Ist klar, ne, wenn die keine Aufgaben haben, oder so, kannst du mit denen den Tag so gestalten, [...]“ Weitere Aufgaben, die den Arbeitsaufwand prägen, sind „ständig Gespräche führen“, „Lehrerbesuche planen“ und „Schriftkram“ zu begleiten.

Die Ausbildungsziele und Erwartungen des Kita-Teams gehen mit den schulischen Erwartungshaltungen bisweilen deutlich auseinander. Während die Teammitglieder die Vielfältigkeit der pädagogischen Arbeit und ein hohes Maß an Individualität und Autonomie in der Umsetzung der Lerninhalte befürworten, kritisieren sie bei den Lehrkräften insbesondere deren Notenorientierung.

Ef: \perp Lehrer haben unterschiedliche Erwartungshaltungen // **I:** mhm// und die müssen sich danach richten, die Auszubildenden, weil damit sie eine gute Note bekommen

Mf: \perp mhm

I: \perp mhm

Ef: \perp und die Praxis will das gar nicht so, wie die das machen, ne. So, alles nach vorgeschrieben und, sondern wir wollen ja partizipieren und und und, ne. Das will die Schule zwar auch theoretisch, aber der in der Praxis @wollen sie es dann doch nicht@.

(Alle lachen)

Ef: \perp Also das, das alles, ne, da

84 Praktikant*innen im Bundesfreiwilligendienst.

Mf: und dann dir nicht akzeptiert zu bekommen, oder ne, wo ich dann: „Hä? Wer sind wir denn hier? Ich meine, haben wir jetzt mit dem Menschen den ganzen Tag zu tun // **I:** mhm// und sehen und erleben das in der Praxis?“ Das war echt, auch echt hart, so. // **I:** mhm// das fanden wir schwer, ja. // **I:** mhm// (GD/Ruhrtal, Z. 1644 ff)

Die Strategie, um dieses Spannungsfeld zu handhaben, zeigt sich letztendlich in dem Versuch, die Lehrkräfte möglichst außen vor zu lassen. Die „holt man zuletzt ins Boot“.

Sf: Ja, man holt sich sowieso also die Lehrer holt man zuletzt ins Boot. Wir hatten das auch vor zig Jahren, da hat eine Anerkennungslehrpraktikantin, hier in der Gruppe, wo wir also nach einem Vierteljahr gesagt haben, es geht nicht, also kein Zugang zu Kindern, ne, und was da alles so abließ, ne. Dann holst du dir natürlich erstmal „Chefin, kannst du mal kommen, in die Gruppe? Und ein bisschen beobachten?“ Du holst dir die Kollegin, und zuletzt, ganz zum Schluss, holst du dir die Lehrer dazu, weil du genau weißt, die Lehrer wollen erst einmal ihre Leute durchkriegen. // **I:** mhm// Ich meine, ich hatte Glück, die, der Lehrer hatte es genau so gesehen, ne, aber das ist selten, weil die LEHRER wollen erst einmal gucken, dass ihre Leute da durchs Jahr kriegen. [...] Das ist wirklich Fakt. [...] Ja, das finde ich auch, ja, ich finde so etwas geht gar nicht. Dieses nicht ernst nehmen. [...] (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 1663 ff)

Unterstützung auf Gruppen- und Leitungsebene

Die Betreuung der Praktikant*innen wird in der Einrichtung „gleichmäßig verteilt“, wie Frau Meyer es schildert und nicht auf wenige Personen konzentriert.

Mf: Das betrifft nicht nur MICH, sondern alle Gruppen. Und alle Gruppen haben, also ich glaube, im letzten Jahr MINDESTENS zwei Praktikanten gehabt. //ja// Also das ist jetzt gar nicht nur auf mich fixiert, so. Das, ne das wird ganz gleichmäßig verteilt, und die Gruppen werden immer gefragt, ob sie dann noch die und die nehmen, [...] (Quelle: Int/Meyer, Z. 147)

Gruppenübergreifende Strukturen und Standards gibt es bislang erst begrenzt auf struktureller und organisatorischer Ebene (Standards zur Begrüßung und Verschriftlichungen von zentralen Informationen). Im konkreten Anleitungsverhalten und der Beurteilung verzeichnet Frau Meyer noch deutliche Unterschiede. Die Größe der Kita wirkt sich hier hemmend aus. Alles ist „irgendwie zu groß und zu weit weg so. Also [es] sind sechs Gruppen im Haus und da ist das [...] einfach schwieriger.“ Zwar „tauschen [sie sich] schon auch aus“, und es gingen „Kollegen untereinander auch zu anderen Gruppen“, doch als letztendlich relevant erlebt Frau Meyer die Zusammenarbeit im Gruppenteam, die dort „recht abgestimmt“ verlaufe, was sie auf „ähnliche Grundsätze [...] im Umgang mit den Kindern“ zurückführt. Dort habe man Routinen entwickelt, pflegt einen guten Austausch und vieles lief „unverabredet“.

Die stellvertretende Leitung stellt ebenfalls eine wichtige „Rückendeckung“ dar, insbesondere auch in Bezug auf die Beurteilungen [der Prakti-

kant*innen]: „Das finde ich dann schon im Team auch noch mal wichtig, sodass da von Leitung nochmal jemand mit drauf guckt.“

Unterstützung durch die Leitungsebene wird in der Gruppendiskussion ebenfalls als eine Entlastung in Bezug auf die Verantwortung thematisiert. Obwohl die Leiterin nicht in allen Ansichten mit den Teammitgliedern übereinstimmt und ein zum Teil fehlender gemeinsamer Erfahrungsraum bzgl. Praxisanleitung offen angesprochen wird, ist sie doch die erste Anlaufstelle, wenn Situationen herausfordernd sind und wichtige Entscheidungen wie beispielsweise den Abbruch eines Praktikums nach sich ziehen.

I: Was hilft Ihnen in solchen Situationen?

Hm: Äh, die Leitung, auf jeden Fall, die dann hinter einem steht, so es denn so ist, die dann eben sagen kann: „Wenn DU sagst, für dich ist diese Situation so, dann nehme ich das ernst und dann stehe ich hinter dir.“ Und die dann im Zweifelsfall einem auch den Rücken deckt, oder sogar quasi in die Bresche springt, und dann sagt: „Ich möchte nicht, dass du der Buh-Mann bist, deswegen entscheide ICH das jetzt, und ICH sage jetzt, der soll das Haus verlassen, und so.“ Damit der Erzieher in einer unbelasteten Situation quasi sich ganz unbelastet von dem Praktikanten verabschieden kann und die Kinder auch und so. **II:** mhm// Das hat mir dabei sehr geholfen. Und natürlich auch die Kollegen und so, mit denen man im Austausch ist. **II:** mhm// Das ist auch ganz wichtig, dass man, auch wenn man jetzt als Anleitung eingesetzt ist, ich weiß gar nicht, ob es in dem Fall so war, aber, jetzt in dem Fall, wenn man als Anleitung eingesetzt ist, heißt das ja nicht, dass man der einzige ist, der irgendwas zu diesem Praktikanten zu sagen hat. **II:** mhm// Dass man sich auch Rat holen kann, bei anderen Kollegen. (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 1602 ff)

Die eigene Berufsbiografie

Die eigene Berufsbiografie und die Erlebnisse in der eigenen Ausbildung sind auch im Fall von Frau Meyer und der Kita Ruhrtal relevante Bezugspunkte, jedoch nehmen sie in Interview und Gruppendiskussion nicht einen so großen Raum ein, wie beispielsweise im Fall von Frau Flieder (Kita Baumallee).

Bereits zuvor ist erwähnt worden, dass Frau Meyer zu Beginn ihrer Tätigkeit als Anleiterin ihre eigene Ausbildung als Orientierung für die Aufgabenstellungen der Praktikant*innen erlebt hat. Auch wenn die eigene Ausbildung an dieser Stelle nach und nach ihre hilfreiche Funktion verloren hat, zeigt sich durchaus, dass die eigenen Praktikumserfahrungen Frau Meyers Anleitungspraxis orientieren. So berichtet sie von ihrer Ausbildung „zu DDR-Zeiten“ als positive Vergleichsfolie zur Ausbildung jetziger Praktikant*innen. Obwohl ihre Ausbildung durch umfangreiche Aufgaben, eine frühe Übertragung der „gesamte[n] Verantwortung“ und „unglaublich streng[e]“, wenn auch irgendwie „liebvoll[e]“ Praxisanleitungen gekennzeichnet gewesen sei, betont sie immer wieder den Gewinn dieser Zeit, denn sie habe „da unglaublich viel gelernt“. Sie relativiert und möglicherweise idealisiert die harten Anforderungen dieser Zeit, indem sie sie als für damalige Verhält-

nisse normal darstellt und darauf verweist, dass „natürlich alles etwas autoritärer damals“ gewesen sei. Der Wert der eigenen Ausbildung soll hier meines Erachtens hervorgehoben werden.

Auch in der Gruppendiskussion zeigen sich die eigenen (berufs)biografischen Erfahrungen der Teilnehmer*innen als relevante Ressource. Sie werden häufig dann aufgerufen, wenn es gilt, Begründungen oder Legitimationen für ein spezifisches Vorgehen als Anleitung oder für die Veränderung der Ausrichtung des eigenen Handelns zu finden. Frau Schwarz betont hierzu explizit, dass man „ja immer auch aus seinen EIGENEN Erfahrungen [schöpft]“. Diese Bezugnahmen, die sich als Muster durch die Gruppendiskussion durchziehen, werden exemplarisch dargestellt.

Herr Haller berichtet nachfolgend darüber, dass ihm im Praktikum im ersten Ausbildungsjahr („Unterstufenpraktikum“) mitgeteilt wurde, er sei „eher für die Arbeit mit älteren Kindern geeignet“. Dies wurde nicht nur mit seiner Handlungsunsicherheit, sondern auch mit seiner Geschlechtszugehörigkeit begründet, was ihn zutiefst verunsichert habe. Die Beurteilungsgrundlage war für ihn nicht nachvollziehbar. Frau Emmer fordert Herrn Haller in diesem Kontext explizit dazu auf, seine eigenen Praktikumserfahrungen auf seine Anleitungspraxis zu übertragen

Ef: ↳und was nimmst du für dich dabei raus?

Hm: Mittlerweile, mit zehn Jahren Abstand/

Ef: ↳DU als Anleiter?

Hm: Ach so, als/

Ef: ↳Ne, was DU jetzt jemand anderes sagst?

Hm: ↳Ja, genau, das ist ja das, dass ich dem versuche das (.) natürlich schon zu erklären, dass unterschiedliche Ansätze an die Arbeit (3) absolut in Ordnung sind. [...] (Quelle: GD/RuhrtaI, Z. 2133 ff)

Herr Haller hat hier unmittelbare Erkenntnisse für sein Anleitungsverständnis gezogen, die seiner Reflexion auch durchaus zugänglich sind.

5 Fallübergreifende Befunde

Nachdem im vorangegangenen Kapitel die Fälle der einzelnen Praxisanleiter*innen mit ihren Teams in ihrer individuellen Fallstruktur im Zentrum der Aufmerksamkeit standen, nehme ich in diesem Kapitel nun eine fallübergreifende Komparation vor. Neben den Ergebnissen der ausführlichen Fallrekonstruktionen der vier Ankerfälle aus dem vorangegangenen Kapitel (Frau Flieder, Herr Petrol, Frau Meyer und Frau Nelke) integriere ich in diesem Schritt, wo es sinnvoll und gewinnbringend erscheint, auch Analyseergebnisse der weiteren drei Fälle der Studie, die ich nachfolgend kurz durch tabellarische Steckbriefe als Ergänzungsfälle (EF) vorstelle.

Bei meiner Darstellung setze ich drei Schwerpunkte, die sich an den aufgeworfenen Forschungsfragen (Kapitel 3) orientieren.

Zunächst entfalte ich in Unterkapitel 5.1 Merkmale eines professionellen Selbstverständnisses als Praxisanleiter*in. Diese Merkmale sind im Rahmen der Fallrekonstruktionen aus dem Material emergiert, haben sich über alle Fälle hinweg als relevant erwiesen und bieten Vergleichsmöglichkeiten jenseits der individuellen Fallrekonstruktion. Ich löse mich an dieser Stelle der Arbeit bezüglich der Begrifflichkeiten, wie bereits im Kapitel 3.6 zur Datenauswertung näher erläutert, von der Dokumentarischen Methode ab, da ich den Entwurf einer Typologie im eigentlichen Sinne hier nicht einzulösen versuche, die Verwendung der Begriffe wie Typus und Typik dieses aber assoziieren würden. So bediene ich mich hier der Begriffe der Merkmale, die jeweils Merkmalsdimensionen aufspannen und sich innerhalb dieser Dimensionen in ihren vergleichbaren Ausprägungen der verschiedenen Fälle zeigen (vgl. Müller & Krininger 2016, S. 84 ff).

Weitere bedeutsame Orientierungen, die ich nicht dem Selbstverständnis zuordne, aber allgemein für den Anleitungprozess fürbedeutsam halte, stelle ich im Unterkapitel 5.2 vor. Im Gegensatz zu den Merkmalen des Anleitungsselbstverständnisses dokumentieren sich diese Orientierungen nicht in allen Fällen der Studie.

Die Bezugspunkte und Ressourcen, die abschließend im dritten Unterkapitel 5.3 aufgezeigt werden, binden die fallbezogenen Ergebnisse sowohl in einen (berufs)biografischen als auch in einen institutionellen Rahmen ein.

Zur Unterstützung der Differenzierung der Fälle im nachfolgenden Text, kennzeichne ich die Ankerfälle durch Hinzufügen von (AF) und die Ergänzungsfälle durch (EF).

Tabelle 7: Ergänzende Fälle (EF) als Steckbriefe

Pseudonym	Alter	Qualifikation	Berufserfahrung	Praxisanleitung (Dauer)
Kita Märchenwald				
Dreigruppige Kita in freier Trägerschaft; ländlich-dörflichen Stadtteil einer Mittelstadt am Rand des Regionalverband Ruhr				
Praxisanleiterin (Interview/Fokustagebuch/Gruppendiskussion):				
Frau Alraune (Af)	49 Jahre	Erzieherin	26 Jahre	20 Jahre
Weitere Teammitglieder (Gruppendiskussion):				
Frau Laurin (Lf)/Leitung	50 Jahre	Erzieherin	31 Jahre	29 Jahre
Frau Undine (Uf)	40 Jahre	Erzieherin	4 Jahre	1 Jahr
Kita Luftkuss				
Zweigruppige kommunale Kita in einer Großstadt des Regionalverband Ruhr				
Praxisanleiterin (Interview/Fokustagebuch/Gruppendiskussion):				
Frau Kumulus (Kf)/Stellv. Leitung	34 Jahre	Erzieherin	15 Jahre	2 Jahre
Weitere Teammitglieder (Gruppendiskussion):				
Frau Puste (Pf)/Leitung	35 Jahre	Erzieherin	12 Jahre	12 Jahre
Frau Sonne (Sf)	29 Jahre	Erzieherin	6 Jahre	-----
Frau Luft (Lf)	26 Jahre	Erzieherin	4 Jahre	-----
Kita Spielekiste				
Viergruppige kommunale Kita (plusKITA) in einer Großstadt des Regionalverband Ruhr				
Praxisanleiter (Interview):				
Herr Glocke (Gm)	31 Jahre	Handwerker, Erzieher, Kindheitspädagoge B.A.	Ca. 11 Jahre	Ca. 10 Jahre

5.1 Merkmale eines professionellen Selbstverständnisses als Praxisanleiter*in

5.1.1 (K)eine Frage der Kompetenz? – Übernahme der (ersten) Praxisanleitung

Alle Befragten dieser Studie nehmen die Tätigkeit als Praxisanleiter*in als selbstverständlichen Bestandteil der eigenen beruflichen Laufbahn wahr. In keinem der Interviews gab es Hinweise auf Überlegungen, diese Aufgabe *grundsätzlich* abzulehnen oder in Frage zu stellen. Die Entscheidung darüber, ob sie selbst Praxisanleiter*in wird, trifft die Fachkraft dabei jedoch stets in Bezug auf die strukturellen Bedingungen im institutionellen Kontext und den damit verbundenen einrichtungsspezifischen Verteilungsmodus. Innerhalb der dadurch gesetzten Rahmung unterscheiden sich die Praxisanleiter*innen auf der individuellen Ebene deutlich bezüglich ihrer Motivation, eine (erste) Praxisanleitung zu übernehmen. Die Dimension, in der sich dieses Merkmal aufspannt, wird in der nachfolgenden Abbildung veranschaulicht. Die Erläuterung ihrer Merkmalsausprägungen innerhalb der einzelnen Fälle schließt sich im Text an.

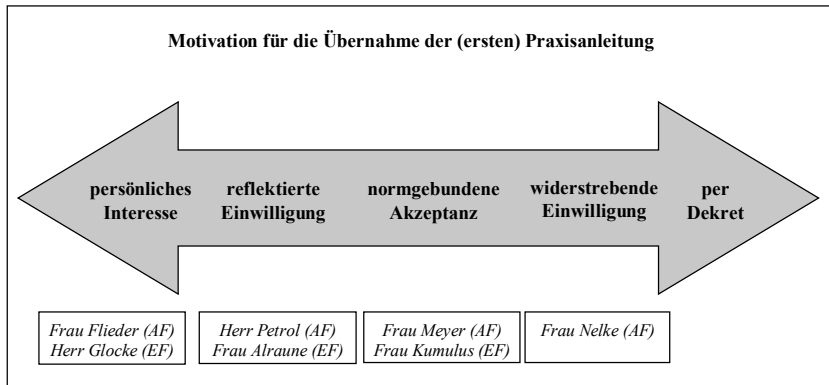


Abbildung 4: Motivation für die Übernahme der (ersten) Praxisanleitung. Grafik: eigene Darstellung

Persönliches Interesse (Flieder/Glocke)

Im Fall von Frau Flieder (AF) offenbart sich ein besonderes Maß an persönlichem Interesse. Sie hebt sich dadurch besonders hervor, dass sie aktiv die

Tätigkeit als Anleiterin sucht und ihre Bereitschaft für diese Aufgabe bekundet. Praxisanleitung ist bei ihr Ausdruck von Berufung und Idealismus.

Ff: Mhm. Ja, wie ich dazu gekommen bin, einfach aus Interesse auch. Einmal natürlich im Haus, war es schon immer auch wichtig, jemanden auszubilden, aber ich war eigentlich auch immer diejenige, die „hier“ gerufen @hat@.

I: $L@(.)@$

Ff: Die dann gesagt hat: „Ja, kann ich mir vorstellen, und ja“, und meine Leiterin sagte damals nur, ja, ich habe irgendwann mal gefragt: „Warum fragst du MICH denn jetzt schon wieder?“ „Ja“, sagt sie, „weil du da Spaß dran hast, ganz einfach.“ (Quelle: Int/Flieder, Z. 174 ff)

Das kommunizierte Kriterium der Leiterin für die Auswahl Frau Flieders ist deren „Spaß dran“, also ihre persönliche Einsatzbereitschaft und ihr Interesse.

Im Interview mit Herrn Glocke (EF) gibt es nur einen zentralen Satz, der zu diesem Thema alles sagt: „Ja, ich wurde einfach gefragt, ob ich Lust hätte, das mal zu machen, und dann habe ich halt gesagt: „Ja, auf jeden Fall!“ Das einzige Kriterium für die Übernahme einer Praxisanleitung ist in seinem Fall die Tatsache, dass er es möchte, und mit dieser Aussage ist für ihn das Thema im Interview abschließend behandelt. Leider konnte für seine Kita keine Gruppendiskussion stattfinden, die hier möglicherweise vertiefte Erkenntnisse über den institutionellen Kontext geliefert hätte. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse ordne ich auch Herrn Glocke als motiviert aus *persönlichem Interesse* ein.

Reflektiertes Einverständnis (Petrol/Alraune)

Herr Petrol (AF) wird von seiner Leitung ebenfalls gefragt, ob er „sich [...] vorstellen“ könne, eine Schülerpraktikantin zu betreuen. Seiner Zustimmung geht jedoch ein Reflexionsprozess voran, in welchem er zu dem Resümee kommt, dass die Schülerpraktikantin „ein ganz guter Einstieg“ für ihn ist, was darauf verweist, dass mit unterschiedlichen Praktikumsformaten verschiedene Anforderungen einhergehen. Eine Schülerpraktikantin traut er sich sozusagen für den Anfang zu. Die Frage nach dem Wollen scheint implizit bei dem Anleiter die Frage nach der eigenen Kompetenz auszulösen, auch wenn dies nicht offen kommuniziert wird. Es handelt sich zusammengefasst somit bei Herrn Petrol um ein *reflektiertes Einverständnis*

Aus der Gruppendiskussion ist in diesem Fall ist bekannt, dass auf der institutionellen Ebene der Wunsch der einzelnen anleitenden Fachkraft nicht ausschließlich maßgeblich ist, sondern flankiert wird von einem diskursiven Entscheidungsprozess des Teams zu Faktoren wie den schulischen Anforderungen und dem Unterstützungsbedarf innerhalb der Gruppe durch die Praktikant*innen als zusätzliche Kraft. Auch sollen Fachkräfte die Tätigkeit als

Anleiter*in übernehmen, um den eigenen professionellen Entwicklungsprozess positiv voranzubringen.

Ein ähnlicher Entscheidungsprozess findet sich auch bei Frau Alraune (EF) in Kita Märchenwald. Hier kommt zudem die explizite Kopplung der Funktionen von Gruppenleiter*in und Praxisanleiter*in.

Af: mhm. Ja, also Praxisanleitung, das ist ja ein Part, den man (.) einfach mit dazu nimmt, wenn man Gruppenleiterin auch ist. Das ist sehr früh angefangen. Ich bin also jetzt 26 Jahre im Beruf. Und Gruppenleiterin bin ich so ungefähr nach fünf Jahren geworden //mhm// nachdem ich eingestiegen bin. Und das ging dann auch recht zügig das/ also es melden sich ja ganz viele Schülerinnen und Schüler in den Einrichtungen und ja, da kommt man ganz schnell dran, dass man plötzlich Praxisanleiterin ist. (Quelle: Int/Alraune, Z. 38 ff)

Zwar fragt die Leitungskraft „Wer möchte eine Praktikantin haben?“, doch es erscheint auch hier relativ selbstverständlich, dass die Leitungsaufgabe durch das Team grundsätzlich gewährleistet wird: „Ja und dann wird meistens/ irgendeiner meldet sich meistens dann eben [...].“

Die Überlegungen, die Frau Alraune für sich selbst daran knüpft, gehen über die rein praktischen Überlegungen hinaus. Sie akzeptiert den Verteilungsmodus ihrer Kita nur so lange, wie ein bestimmtes Maß an Belastung nicht überschritten wird. Die Grenze hierfür gibt ihr subjektiver Qualitätsanspruch an die eigene Arbeit vor.

Also wenn jeder eine Praktikantin hat, das reicht dann auch. Und zwischendurch dann mal eben diese kleinen Praktika dann mit den kurzen Zeiträumen einfach auch. Die Schülerinnen eben, die reinschnuppern wollen, ne. Weil das kann man dann wirklich nicht mehr leisten, weil, ne, nein das geht nicht. Weil meistens muss man dann auch noch Beurteilungen schreiben und man brauch ja doch schon ein bisschen Zeit auch. Aus denen soll ja dann auch was werden, denen es ernst ist, und das möchte ich dann auch nicht so larifari machen. Also da hab/ halte ich dann auch nichts von, ne. Da bin will ich dann auch schon Zeit haben für. //ja// Sonst würde ich das auch nicht tun. //mhm, ja// Aber generell wird das abgesprochen im Vorfeld [...] (Quelle: Int/Alraune, Z. 559 ff)

Insofern spreche ich auch bei Frau Alraune, wie bei Herrn Petrol, von einem *reflektierten Einverständnis*.

Normgebundene Akzeptanz (Meyer/Kumulus)

Bei den beiden Fällen von Frau Meyer (AF) und Frau Kumulus (EF) stehen praktische Gesichtspunkte im Vordergrund. Im Fall von Frau Meyer (Kita Ruhrtal) nimmt das Thema im Interview an sich insgesamt wenig Raum ein und wird eher marginal erwähnt. Die in der Kita praktizierte gleichmäßige Verteilung der Praktikant*innen auf die Gruppen der Einrichtung wird als Selbstverständlichkeit verstanden.

Mf: Das betrifft nicht nur MICH, sondern alle Gruppen. Und alle Gruppen haben, also ich glaube, im letzten Jahr MINDESTENS zwei Praktikanten gehabt. //ja// Also das ist jetzt gar nicht nur auf mich fixiert, so. Das, ne das wird ganz gleichmäßig verteilt, und die

Gruppen werden immer gefragt, ob sie dann noch die und die nehmen, [...] (Quelle: Int/Meyer, Z. 147)

Die Verbindung von Gruppen- und Praxisanleitung spielt bei Frau Kumulus eine Rolle und erweist sich als Norm der Einrichtung, wie sich im folgenden Zitat zeigt. Bei der Übernahme der Position einer Gruppenleiterin ist letztendlich bereits bekannt, dass die Tätigkeit als Anleiterin irgendwann dazu kommt. Der Zeitpunkt dafür scheint jedoch nicht immer offensichtlich, denn es wird von Frau Kumulus als „plötzlich“ erlebt, und die Fachkräfte werden lediglich darüber in Kenntnis gesetzt, dass es „jetzt“ so sei. Das „gehört halt dazu“.

Kf: [...] Ja, das ist dann einfach so, ne. //mhm// Du bist jetzt Gruppenleitung und du machst jetzt auch eine @Anleitung@.

I: Das gehört dazu.

Kf: ^LGehört dazu. JA, das gehört halt dazu, ne.//mhm// (Quelle: Int/Kumulus, Z. 194 ff)

Auch werden Fachkräfte hier nicht nur aus strukturellen Überlegungen Praxisanleiter*in. Allerdings ist es für Frau Kumulus augenscheinlich nicht ersichtlich, dass ihre Leitungskraft weitere Auswahlkriterien zugrunde legt. Die im folgenden Ausschnitt der Gruppendiskussion relevanten Kriterien, die sich in den Beschreibungen der Leiterin dokumentieren, betreffen die Kompetenz und Haltung der ausgewählten Fachkraft.

Pf: (4) Für mich aus Leitungssicht

Sf: ^L@(.)@

Kf: ^L@(hm)@

Sf: ^L@(hm)@

Pf: ^List für mich das Wichtige bei einer Praxisanleitung, oder wonach ich die Praxisanleitung auswähle, ist ihre eigene Arbeitsweise, ihr eigenes Bild vom Kind, wo ich mir überlege: „Was möchtest du an die Praktikanten weitergeben?“

I: mhm

Pf: So. Vorbild zu sein, auch für die Praktikanten im Umgang mit dem Kind, in der Haltung zum Kind.

(Quelle: GD/Luftikuss, Z. 313 ff)

In den beiden Fällen von Frau Meyer und Frau Kumulus dokumentiert sich anhand der Reaktionsmuster, dass das jeweilige einrichtungsspezifische Vorgehen von den betroffenen Fachkräften als maßgebliche Norm verstanden und offensichtlich akzeptiert wird. Daher spreche ich in diesen Fällen von einer *normgebundenen Akzeptanz*.

Widerstrebende Einwilligung (Nelke)

Bei Frau Nelke (AF) zeigt die dokumentarische Analyse, wie zuvor auch bei Herrn Petrol schon dargelegt, dass die kommunizierte Frage nach dem Wunsch oder der Bereitschaft („Wer möchte“) bei ihr die implizite Frage nach der eigenen Kompetenz anstößt. Frau Nelke hat im Gegensatz zu Herrn Petrol jedoch große Bedenken, die sie auch äußert, die aber letztendlich von Leitung und Team nicht ernst genommen, sondern entkräftet werden. Ihr Versuch, die Anleitung abzulehnen, scheitert. Da Verantwortung für sie ein wichtiges Element ihres Professionsverständnisses darstellt, und sie sich durch die Übertragung von Verantwortung als Fachkraft anerkannt fühlt, stimmt sie trotz des fehlenden Kompetenzgefühls – und des dadurch entstehenden inneren Konfliktes – einer Betreuung zu, was ich hier als widerstrebende Einwilligung bezeichne.

Nf: Nee, also eine bewusste, also das war jetzt keine bewusste, das war einfach, man hat gefragt: „Wer möchte gerne einen Praktikanten haben?“ Und da an den anderen Häusern schon Praktikanten waren, und in Haus 2 halt noch nicht. Ich habe gesagt, ich möchte eigentlich noch gar nicht, weil ich muss da erst mal mit Haus 2 mich auseinandersetzen, ist ja auch der Roll(???)bereich, das ist ein Bereich, den hab ich ja noch gar nicht so intensiv erarbeitet und dann auch die Kindern, den Eltern musst man erst mal gucken und die neue Gruppenkonstellation von den Kollegium musste man ja auch noch mal neu gucken. „Ja, das ist, der macht ja einen ganz guten Eindruck“, wurde dann gesagt. Und der erste Eindruck war ja auch okay, also nach und nach wo man dann halt ihn KENNEN gelernt hat, wurde immer schwieriger, da hat man wirklich gemerkt, (2) wie er halt getickt hat. (Quelle: Int/Nelke, Z. 186 ff)

Per Dekret (kein Fall der Studie)

Prinzipiell wäre es denkbar, dass Fachkräfte per Dekret, also in Form einer Dienstanweisung, damit beauftragt werden anzuleiten. Für diesen Typus lag in den Fällen der Studie kein Fall vor.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass Fachkräfte ihre Entscheidung für eine Praxisanleitung stets im institutionellen Rahme ihrer Kita treffen. Dabei lassen die Kitas ein unterschiedlich hohes Maß an Spielraum zu.

Während in den Gruppendiskussionen mit Bezug auf die kollektive Ebene kompetenztheoretische Überlegungen eher eine nebengeordnete Rolle gegenüber den strukturellen und organisatorischen Überlegungen zu spielen scheinen, ist die Frage nach der eigenen Befähigung respektive Kompetenz für die einzelne Anleiter*in wie im Fall von Herrn Petrol oder Frau Nelke von hoher Relevanz.

5.1.2 *Abseits der Theorie? – Selbstverortung in der Praxis*

Die Verhandlung der Ausbildungs- und Anleitungsthematik durch die Studienteilnehmer*innen erfolgt in den untersuchten Fällen (bis auf den Fall von Herrn Glocke⁸⁵) unter deutlicher Bezugnahme auf die Differenz von Theorie und Praxis. Dabei subsumieren die Befragten unter diesen beiden Begriffen in erster Linie relevante Formen des Professionswissens (wissenschaftlich-theoretisches Wissen und praktisches Erfahrungswissen), welche sie ausdrücklich und teilweise selbstverständlich mit den Lernorten (Fach)Schule bzw. Hochschule und dem Lernort Kita sowie ebenfalls mit den zugehörigen Ausbildungsformaten fachschulischer Ausbildung und Studium verbinden. In ihrem Sprachgebrauch setzen die Befragten die Begriffe „Theorie“ und „Praxis“ somit je nach Kontext in unterschiedlicher und teilweise unscharfer Bedeutung als eine Art Containerbegriff ein. Der Sprachgebrauch im fachlichen Diskurs betont die Differenz von Theorie und Praxis zudem, da hier konsequent und mitunter deutlich kontrastierend der Lernort Schule (im Sinne von Fachschule bzw. Hochschule) als „die Theorie“ dem Lernort Praxis (nicht dem Lernort *Kita* oder dem Lernort *OGS*) als „die Praxis“ gegenübergestellt wird.

Das Verhältnis von Theorie und Praxis, bzw. die Vermittlung derselben, sind ureigenes Thema der Erziehungswissenschaft. Von Interesse ist im Kontext dieser Studie die Bearbeitung und Inszenierung dieses Themas durch die Praxisanleiter*innen, welche in *allen* untersuchten Fällen von Bedeutung ist. Bezüglich der Relevanz der beiden Wissensformen für die Handlungspraxis der Anleiter*innen sind jedoch deutliche Unterschiede zu konstatieren, die sich sowohl in Bezug auf die eigene Professionalisierung als auch in Bezug auf das Ausbildungsgeschehen zeigen. Dabei erscheinen diese Unterschiede in erster Linie in Bezug auf die Positionierung zum wissenschaftlich-theoretischen Wissen („die Theorie“). Die „Praxis“, respektive das praktische Erfahrungswissen zeigt sich hingegen in allen Fällen in relativ homologer Form als *die* maßgebliche Wissensform für die Berufsbefähigung. Zudem verorten sich alle Praxisanleiter*innen – auch die mit akademischem Abschluss – mehr oder weniger konsequent als Expert*innen „in der Praxis“ und versuchen, sich darüber von der Schule und den Lehrkräften abzugrenzen.

In Bezug auf das Merkmal der Bearbeitung der Theorie-Praxis-Differenz umfassen die Fälle der Studie eine Dimension, die in ihrer Ausprägung von einer interessiert-integrierenden bis hin zu einer aversiv-ablehnenden Orientierung aufgespannt wird.

85 Das Interview von Herrn Glocke beträgt nur 22 Minuten, und es liegen weder Tagebuch noch Gruppendiskussion vor, sodass es sich hier um eine ausgesprochen reduzierte Datengrundlage handelt.

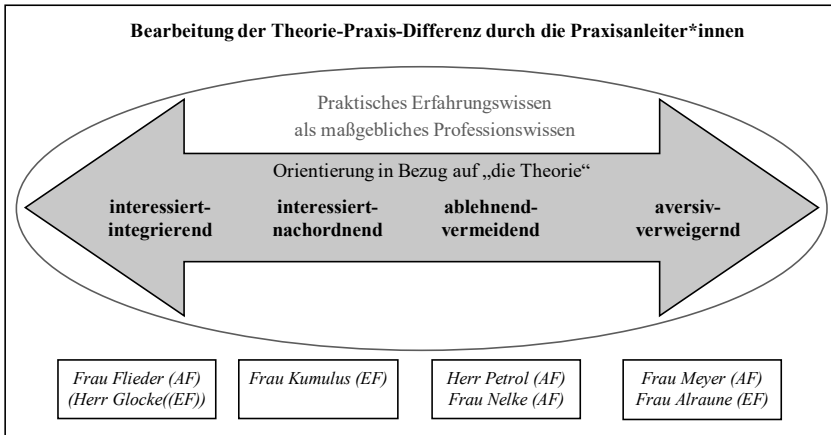


Abbildung 5: Bearbeitung der Theorie-Praxis-Differenz durch die Praxisanleiter*innen. Grafik: eigene Darstellung

Interessiert-integrierend (Flieder/Glocke)

Frau Flieder (AF) setzt in ihrer Anleitungspraxis explizit auf eine Vermittlung von erfahrungsbasiertem fachpraktischem Wissen unter Einbezug wissenschaftlich-theoretischen Wissens. Ihre eigene Vorbildfunktion nutzt sie explizit und reflektiert diese im Rahmen ihrer Methodik und Didaktik als Anleiterin. Sie beschreibt die Anleitungspraxis gemeinsam mit ihrem Kollegen Herrn Birke als eine Mischung aus „Eigenreflexion“, „ganz viel Fachwissen“ und „eigene[r] hohe[r] Methodenkompetenz“. Das Bewusstsein für die eigene Vorbildfunktion und die Verantwortung, dieses Vorbild professionell zu gestalten, ist auch bei den Teammitgliedern vorhanden, wobei insbesondere der Kollege Herr Birke im Diskurs hervortritt. Dabei geht es bei dem Lernen am Modell nicht um ein quasi fehlerfreies Kopieren des Handelns der Anleiter*in (wie beispielsweise bei Herrn Petrol zu finden), sondern letztendlich um eine reflektierte Einordnung des Beobachteten. Ergänzt werden soll dies durch eigenes exploratives Lernen der Praktikant*innen, welches die Möglichkeit der Krisenbewältigung beinhaltet.

Bm: Ich denke, es ist so eine Mischung aus irgendwie Lernen am Vorbild, ne, hatte ich gerade schon gesagt, ne, dass die a/ irgendwie exemplarisch mal was sehen können, wo sie sagen: „Okay, an dem Schema kann ich mich orientieren, und, ne, das funktioniert so ganz gut.“ Da kann man halt ja auch Arbeitsweisen übernehmen, ist ja jetzt auch nichts Schlechtes, zu kopieren @(.)@, also nicht immer,

Alle?: @(2)@

Bm: und, ne, und dann aber auch zu sagen, ne: „Gut ich habe halt einen Raum, wo ich mich selber ausprobieren kann, ne, und ich muss jetzt auch mal eine Krise irgendwie bewältigen oder so.“

Ff: Ja, auch eine Krise bewältigen zu dürfen.

Bm: ↳Äähm. ↳Das ist halt auch schon schwierig, ja.

Ff: Das ist eine Herausforderung für Praxisanleitung (unv.) (Quelle: GD/Baumallee, Z. 1091 ff)

Frau Flieder und ihr Team unterscheiden sich insbesondere dahingehend von den anderen Fällen, dass gerade die Verbindung von praktischem Erfahrungswissen und wissenschaftlich-theoretischem Wissen, die Frau Flieder als eine Mischung aus „innere[m] Empfinden“ und „Fachlichkeit“ beschreibt, als wesentliches Merkmal der eigenen Professionalität verstanden wird. Es ist ausdrückliches Ausbildungsziel, dass Praktikant*innen pädagogische Arbeit „fachlich begründet planen und umsetzen [können]“ wobei „das theoretische Wissen [...] die Grundlage des Handelns sein [soll]“. Dabei wird explizit auch wissenschaftlich-theoretisches Wissen aufgerufen, wie Weiterbildung (Kinderschutzfachkraft) und Impulse seitens der Fachschule und Universität. Dennoch gibt es eine erkennbare Höherbewertung des praktischen Erfahrungswissens in ihrer Bedeutung für die Berufsbefähigung. Hinzu kommt eine eindeutige Aufgabebeschreibung an die Lernorte.

Ff: [...] Also das kann eine theoretische Sache gar nicht, also die Schule nicht leisten. Die muss sicherlich den Input geben, oder beziehungsweise auch die, ja, wirklich die Theorien liefern, ne. Oder auch Methoden. Das kann man sicherlich auch schulisch besser erarbeiten. //mhm// Aber in der Praxis [...] (Quelle: Int/Flieder, Z. 675 ff)

Die Herstellung des Anwendungsbezuges zum wissenschaftlich-theoretischen Wissen obliegt aufgrund der den Lehrkräften zugeschriebenen Praxisferne explizit der Kita. Die Schule hat die Aufgabe, Theorien und Methoden zu „liefern“. Die Praxisanleiter*innen müssen den Anwendungsbezug „am lebenden Beispiel“ herstellen, denn „das kann [...] die Praxis ganz gut“. Dabei wird die Herausforderung vor allem in der didaktischen Gestaltung des Prozesses wahrgenommen, denn theoretisches Wissen kann nicht „automatisch auf die Praxis“ angewendet werden, sondern bedarf der vermittelnden Reflexion. Wenn Frau Flieder darüber berichtet, dass bei der Einstellung der Berufspraktikant*innen in erster Linie die Kontaktaufnahme zu den Kindern ausschlaggebend sei, und sie nicht „unbedingt auf einen Notendurchschnitt von Einskomma irgendwas“ achten, zeigen sich dabei ihre Prioritäten ebenso wie in Bemerkungen darüber, dass es im Umgang mit Menschen „ganz anderer Qualitäten [bedarf], als einer, eine geschriebene (Ausarbeit)“. Die Aufgaben der Unterstützung der Theorie-Praxis-Vermittlung werden in diesem Fall, wie sich auch in der Gruppendiskussion in konvergenter Form zeigt, von den Anleiter*innen angenommen und aktiv gestaltet. Der Lehrplan wird berücksichtigt, schulische Aufgaben jedoch dahingehend überprüft, inwiefern

sie „auch mit der Praxis verknüpf[t]“ werden können. Dabei wird für die verschiedenen Praktikant*innen eine scheinbar universelle Berufspraxis angestrebt. Die Studierenden wirken auf mich als Forscherin dabei in der Darstellung des Teams sozusagen wie Sorgenkinder, um die man sich in besonderer Form kümmern muss. Ihre hochschulische Ausbildung wird kritisch als „sehr theoretisch aufgebaut“ eingeordnet, und man geht davon aus, dass sie „keine Idee [haben] wie, ja Praxis funktioniert“. Der Erwerb von „Handwerkszeug“ steht bei ihnen daher absolut im Vordergrund, während Praktikant*innen der Fachschule Fachwissen und Begründungsfähigkeit lernen sollen, was bei ihnen aber nicht weiter problematisiert wird.

Die interessierte und integrierende Haltung theoretischem Wissen gegenüber deutet sich auch im Fall von Herrn Glocke (Kita Spielekiste) (EF) an. Die Ergebnisse aus seinem Interview betrachte ich aufgrund der reduzierten Datenlage mit Vorbehalt. Es zeichnet sich hier zunächst einmal die grundsätzliche Bereitschaft ab, sich mit den Anforderungen respektive den Aufgaben, die von der Fachschule kommen, aktiv auseinanderzusetzen („da muss man sich eigentlich jedes Mal aufs Neue so ein bisschen in die Ar/ Aufgaben rein arbeiten“). In seiner Haltung gegenüber den damit verbundenen theoretischen Inhalten dokumentiert sich neben dem Interesse auch die Bereitschaft, diese in die eigene Arbeit zu integrieren.

Und sowas macht mir halt auch Freude, wenn ich dann halt gucken kann. Das hält einen auch selber so ein bisschen im Kopf noch so ein bisschen fit, was so die ganzen schulischen Anforderungen etcetera angeht, dass man dann da halt so ein bisschen drüber spricht, und dann halt auch fachlich ein bisschen ins Gespräch kommt, und wenn das dann angenommen wird, das, das ist immer gut. (Quelle: Int/Glocke, Z. 433 ff)

Interessiert-nachordnend (Kumulus)

Frau Kumulus (EF) zeigt sich im Vergleich der Fälle zwar interessiert an den schulischen Aufgaben und theoretischen Inhalten, jedoch wirkt sie diesbezüglich verunsichert in ihrer Haltung. Denn obwohl sie sich bemüht, die Aufgaben der Fachschule in ihrer Anleitungspraxis zu berücksichtigen, dokumentiert sich sowohl im Interview als auch in der Gruppendiskussion, dass zahlreiche ungelöste Verständnisfragen und fehlende Kommunikationsstrukturen zur Fachschule bestehen.

Und das habe ich ihr aber auch/ ich habe das meiner Praktikantin auch ganz klar gesagt: „Wenn du mir nicht sagen kannst, was erwartet wird, ich weiß es nicht, weil deine Schule/“ ganz böse, ich habe gesagt: „Sag es bitte auch in der Schule noch mal. Ich konnte, meine Praxisanleitung konnte mich nicht unterstützen, weil sie nicht weiß was/“ (Quelle: Int/Kumulus, Z. 845 ff)

„Das Schriftliche“ (wie die schulischen Aufgaben auch von Frau Nelke pauschal bezeichnet werden), wird vermutlich aufgrund dieser Uninformiertheit nachrangig behandelt und auf das Notwendige begrenzt. Dabei drückt sich

bei Frau Kumulus durchaus eine Bereitschaft aus, theoretisches Wissen (hier in Form schulischer Aufgaben und Planungskonzepte) einzubeziehen, doch behandelt sie dieses nachgeordnet und ordnet es ihrem erprobten praktischen Erfahrungswissen unter.

Also ich lasse dann den Praktikanten auch immer die Möglichkeit, ihre Aktionen einmal //mhm// VOR der Planung einfach/ „Du hast eine Idee im Kopf und mach mal. //mhm// Jetzt schreib keine Planung, geh da rein und mach mal aus dem Bauchgefühl raus. Das machst du später auch. //mhm// Ne? //mhm// Du hast ja deinen Plan im KOPF. //mhm// Du stellst dir ja die Aktion vor //ja// und jetzt mach das mal! Und da draus merkst du dann, welche Wege du gehen kannst. Und dann schreibst du bitte die Planung, sonst muss ich (klatscht) die nämlich @fünfmal@ lesen.“ //@(.).@// JA also, //jaja// es wirkt, ja, //jaja// es wirkt wirklich, ne. So, die habe dann ihr Raster, sie müssen dann schon irgendwie da //mhm// was geschrieben haben irgendwie, aber das ist so //mhm//, ne. //mhm// Learning by doing sag ich immer. (Quelle: Int/Kumulus, Z. 293 ff)

In dem zitierten Interviewausschnitt empfiehlt Frau Kumulus der Praktikantin für ihr pädagogisches Angebot quasi den umgekehrten Weg, über die Praxis zur Planung. Die Praktikantin soll demnach ihr pädagogisches Handeln nicht auf Basis ihres expliziten Fachwissens planen, sondern sich auf ihr „Bauchgefühl“, ihr implizites Handlungswissen verlassen und das, was an Handlung schließlich funktioniert, später reflektiert verschriftlichen. So ist es letztendlich auch nur konsequent, dass Frau Kumulus sich an anderer Stelle im Interview für die neuere praxisintegrierte Ausbildung (PIA) ausspricht. Maßgebliches Lernen geschieht in ihrer Wahrnehmung in der Praxis.

Kf: Ne? Ja, sie müssen es irgendwie lernen, aber irgendwie, ich finde diese, diese Art der PIA-Ausbildung jetzt gang, ganz (.) praktisch. Also DAS ist wirklich irgendwie LERNEN. Ne, ein bisschen Theorie in der Schule, und das dann direkt ausprobieren und nicht irgendwie so: „Jetzt hast du Praktikum, fünf Wochen, aber ich brauche von dir eine Situationsanalyse, nönönönön.“ (Quelle: Int/Kumulus, Z. 355 ff)

Frau Kumulus' Haltung bezüglich des wissenschaftlich-theoretischen Wissens und seiner hier relevanten Repräsentationen bezeichne ich zusammenfassend als interessiert-nachordnend.

Ablehnend-vermeidend (Petrol/Nelke)

Die Forderung von mehr Praxis und eine Stärkung der praxisintegrierten Ausbildung findet sich ebenfalls bei Herrn Petrol (AF), der über den fachschulischen Ausbildungsteil urteilt, dass in diesem „einfach nicht ausreichend auf den Beruf vorbereitet wird“. Eine höhere Anwesenheit in der Praxisstelle verspricht in seiner Wahrnehmung einem besseren Einblick in den Beruf. Jedoch speist sich die Forderung nach mehr Praxis bei Herrn Petrol aus anderen Motiven als bei Frau Kumulus.

Sein eigenes Scheitern im Studium und seine schwierige Beziehung zum eigenen Lehrer der Fachschule interpretiert Herr Petrol als kommunikatives

Problem zwischen der Praxis und der Schule respektive der Theorie. Aufgrund der Bestärkungen, die er selbst durch Menschen wie beispielsweise seine eigene Praxisanleiterin erfahren hat, hat er sich „durch [s]eine Arbeit einfach hier immer bestätigt gefühlt, in [s]einem Tun und Handeln“. Er sieht sich als Experte in der Praxis und unterstellt Lehrkräften eine gewisse Praxisferne, die zu Unverständnis zwischen den Lernorten führt. So geht es ihm selbst in seiner Anleitungspraxis auch nicht um eine Vermittlung von theoretischem Wissen und praktischer Handlungskompetenz, sondern darum, Praktikant*innen ein gutes Vorbild funktionierender Praxis zu bieten, welches diese für ihr eigenes Handeln als Blaupause nehmen können und sollen. Der schulische Ausbildungsanteil ist für ihn quasi ein unumgänglicher Ausbildungsanteil, den er jedoch eher als Hemmnis erlebt und gerne aufs Nötigste reduzieren möchte: „Klar die Praktika, wie gesagt, das ist okay, aber so eine betriebliche Sache über drei Jahre würde ICH persönlich einfach besser finden. Mit einem bisschen Schule dabei, oder halt Block Schule [...]“ Auch in der Gruppendiskussion zeigt sich in Ansätzen, dass die Mitarbeitenden eher erleichtert sind, wenn sie sich um den „Schreibkram“ der Studierenden nicht kümmern müssen. Die Universität erwarte dies nicht und daher zeigten sie hier auch kein eigenes Engagement, sondern stünden nur für Fragen zur Verfügung.

Die Haltung des Herrn Petrol in Bezug auf „die Theorie“ fasse ich als ablehnend-vermeidend zusammen, und in gleicher Weise ordne ich auch Frau Nelke (AF) ein. Auch Frau Nelke formuliert ihre Ablehnung gegenüber dem „Schriftlichen“, mit dem sie stets „Probleme“ gehabt habe und distanziert sich von „dieser Schulzeit“, die sie als unabhängig vom „wirkliche[n] Leben“ versteht. Sie setzt sich mit den schriftlichen Aufgaben der Praktikant*innen nur so weit wie nötig auseinander.

Da musste ich die Sachen [Praxisbetreuung; Anm. d. Verf.] dann halt übernehmen und war dann auch ein bisschen erst mal überfordert, weil (.). Die Sachen zu schreiben, denk ich, ich weiß so gut, wie (unv.) man das machen kann, aber man ist dann sich trotzdem unsicher, weil man sich denkt, ich, ich hab da ja keine Erz/ in dem Sinne keine Erzieherausbildung, weil man einfach noch nicht so im Kopf drin hat. (Quelle: Int/Nelke, Z. 38 ff)

Mittlerweile hat ihre Kita (Blumenbeet) grundsätzlich ein gesplittetes Arrangement bzgl. der Praxisanleitung. Die Leiterin übernimmt „diesen schriftlichen Part“ in der Betreuung der Praktikant*innen und Frau Nelke bzw. anderen Praxisanleiter*innen die „Praxis“, was Frau Nelke merklich entgegenkommt. Über ihre eigene Praxisexpertise versucht sie sich von den Lehrkräften, zu denen sie seit ihrer eigenen Ausbildung im Spannungsverhältnis steht, abzugrenzen, wie beispielsweise bei einem Besuch einer Lehrkraft, wo sie sich für ihre Praktikantin stark macht und in der Argumentation ihr eigenes Praxiswissen hervorhebt.

Und hab auch oft das Ruder ein bisschen rumgerissen, wo ich dann sage, gesagt hab, wo der das auch ankreiden wollte, weil das dann nicht situationsorientiert war. Sag ich: „Durch

die offene Arbeit muss man halt nochmal ein bisschen anders gucken.“ Und (2) und dann, dann entstehen solche Sachen halt auch. Ja, also dann musst ich dann auch nochmal mit ihm auseinandersetzen. Und dann ist das dann eigentlich dann auch ganz gut gewesen, von der Reflexion her, für die Schüler auch. (Quelle: Int/Nelke, Z. 699 ff)

Der hier implizit formulierte Vorwurf der Praxisferne gegenüber den Lehrkräften wird in konvergenter Form in der Gruppendiskussion unterstrichen. Dort bezweifelt eine Kollegin, „dass die [Lehrkräfte; Anm. d. Verf.] das so alles hier verstehen“, und bringt ein Beispiel, in dem der Tagesablauf bei der Terminplanung der Lehrkräfte quasi missachtet wird. Von dem Gros der Lehrkräfte urteilen sie, dass ihnen „so ein bisschen der Einblick ins Arbeitsfeld fehlt“.

Aversiv-verweigernd (Meyer/Alraune)

Den stärksten Kontrast in Bezug auf den Umgang mit der Differenz von Theorie-Praxis sehe ich zwischen den bereits als interessiert-integrierend eingeordneten Fällen von Frau Flieder (AF) und Herrn Glocke (EF) einerseits und den Fällen von Frau Alraune (EF) und Frau Meyer (AF) andererseits, die ich als aversiv-verweigernd bezeichne.

Bei beiden letztgenannten Praxisanleiter*innen zeigt sich eine starke Ablehnung respektive Aversion gegenüber wissenschaftlich-theoretischem Wissen und dessen Repräsentationen, beispielsweise in Form von Praktikumsaufgaben der Fachschule und Hochschule.

Bei Frau Alraune (EF) sehe ich im Umgang mit dem Fokustagebuch ein deutliches Dokument ihrer Verweigerungshaltung (siehe auch nachfolgend Kapitel 6), die sie auch im Interview ganz offen formuliert. Obwohl sie im persönlichen Kontakt betont, dass es für sie kein Problem darstellen würde, das Tagebuch zu schreiben, verfasst sie auf minimalistische Art und Weise lediglich vier Kurzbeobachtungen, die wenig aussagekräftig bzgl. der Praxisanleitung sind und sich ausschließlich auf das Handeln der Praktikantin, nicht aber auf ihr eigenes Handeln beziehen. Nur ein einziger Satz kann als Ansatz einer Reflexion interpretiert werden. Auf diese Art und Weise verweigert sie quasi indirekt die Zusammenarbeit in Bezug auf das Tagebuch.

Wenn Frau Alraune im Interview und der Gruppendiskussion über schulische Inhalte spricht, so spricht sie von „Aufgaben“ und dem „Schreiben“. Dabei stellt sie fest, dass die „Schülerinnen“ früher weniger schreiben mussten als heute, sie selbst als Praxisanleiterin jedoch viel stärker involviert gewesen sei, weil dies von Seiten der Fachschulen auch so erwartet wurde. Diese Erwartung hat sich geändert und nun müssten die Praktikant*innen zwar mehr schreiben, sie selbst sieht sich dabei aber als Anleiterin nicht mehr inhaltlich gefragt. So reduziert sie ihre Betreuung bzgl. der Aufgaben auf eine rein organisatorisch-formale Ebene.

Ganz anders als es, als es vor zwanzig Jahren oder vielleicht auch vor zehn Jahren noch war, ne. Da also die struktuierten immer sehr, sehr viel um, und ich habe jetzt schon wieder gehört, dass die wieder umstrukturieren, und dass die sich da auch @wieder nicht ganz@ so einig sind, wie es jetzt laufen soll, aber (.) da sind die auch immer wieder drin. //ja// Und da komme ich auch manchmal schon gar nicht mehr wirklich mit. Ich kann aus meiner Erfahrung SCHÖPFEN, ich kann das so den, den Schülerinnen weiter vermitteln, da liegt man nach wie vor auch immer richtig, aber immer jetzt dem nachzukommen, wie was die Lehrer wollen, also das verfolge ich auch schon gar nicht mehr. Das müssen die Schülerinnen, die gehen zur Schule, das müssen die selber wissen auch. Ich lese mir das durch, damit ich weiß, was rausgeht eben aus datenrechtlichen Gründen und ansonsten müssen die dafür selber gerade stehen, //mhm// ne. Ob das jetzt inhaltlich richtig ist, oder ob sie die Frage richtig verstanden hab, also das kann ich einfach nicht mehr verfolgen. //mhm///mhm// Das wäre auch zu viel Aufwand, ich denke für jede andere Praxisanleiterin auch //ja// und das geht einfach nicht mehr. (Quelle: Int/Alraune, Z. 244 ff)

Der proklamierte Zeitmangel der Anleiterin wirkt auf mich in diesem Kontext ein bisschen wie eine Trotzreaktion darauf, dass sie sich vom Prozess der Ausbildungsentwicklung letztendlich doch ausgeschlossen fühlt. Es handelt sich um ein vorgeschobenes Desinteresse aufgrund eines erlebten Kompetenz- und Legitimationsverlustes, was sich an anderen Stellen des Interviews als aversive Verweigerungshaltung gegenüber den schulischen Aufgaben ausdrückt.

Diese Ablehnung zeigt sich ebenfalls in ihrem pädagogischen Alltag, in welchem sie den gestiegenen Dokumentationsaufwand kritisiert, dessen Notwendigkeit ihr nicht ersichtlich scheint. Auch hier könnte es sich um ein Problem der gestiegenen fachlichen Ansprüche handeln, die sie nicht erfüllen kann oder auch nicht erfüllen will.

In der Gruppendiskussion wird sie in dieser Haltung von ihrer Kollegin (Uf) unterstützt und distanziert sich auch hier von der inhaltlichen Begleitung der schriftlichen Aufgaben.

Af: und dann weiß ich das für mich. Klar, will ich die Planung dann auch sehen, aber das interessiert mich auch nicht mehr.

Uf: ↳Naja klar.

Af: ↳Da, also das müssen die selber alleine verantworten. Hauptsache ich, ich weiß worum es geht, welche Kinder, sind die Eltern eventuell informiert? Welche Räumlichkeiten (Quelle: GD/Märchenwald, Z. 629 ff)

Die Leiterin begegnet Frau Alraunes Unsicherheit bzgl. ihrer eigenen Kompetenz in der Betreuung der Studentin aus der Vignette der Gruppendiskussion dadurch, dass sie Frau Alraunes Praxisexpertise hervorhebt und die Bedeutung der schulischen Aufgaben relativiert und „die Praxis, das Leben“ als maßgebliches Professionswissen betont. Die drei Frauen sind sich einig darin, dass sie sich in Bezug auf das wissenschaftlich-theoretische Wissen wenig kompetent sehen und ihre Beratungskompetenz explizit in der „Praxis, [dem] Leben“ liegt. Genau wie bei Frau Flieder und der Kita Baumallee trifft

man sich auch hier auf der Ebene einer universellen Berufspraxis, die für alle Praktikant*innen relevant ist, und die sowohl an die Fachschüler*innen als auch an die Studierenden vermittelt werden soll.

Uf: ↳Ja, das ist ganz wichtig,
denke ich auch. Einfach diese Motivation auch bei den Menschen zu sehen, ne. Dass sie wirklich auch Interesse zeigen und das ist ganz wichtig. Klar, so was, was im, im Endeffekt, was sie für eine Ausbildung haben oder machen, das ist eigentlich nicht ausschlaggebend. Ich meine klar, hinterher ist natürlich, was für Aufgaben haben sie von der Schule. Das ist natürlich da, das wird wahrscheinlich individuell sein. Kindheitspädagogik oder Erzieher sind zwei verschiedene Paar Schuhe, da ist es, da kommt es immer darauf an, was die da für Aufgaben von der Schule bekommen, aber trotzdem denke ich, so wie [Frau Laurin] und [Frau Alraune] das schon gesagt haben @(.).@ sollte man, ne, dass sie halt wirklich nah beim Kind sind erst mal, und so sehe ich das eigentlich auch.

Af: ↳Obwohl ich für mich meine,
dass ich vielleicht dem Praktikant eher helfen kann durch meine Praxiserfahrung. Ich weiß ja nicht, ich habe ja jetzt nicht studiert, und ich weiß ja nicht, was die von der Schule erwarten auch, ne. Das ist vielleicht ein bisschen höher gestellt, was ich gar nicht weitergeben kann, irgendwie, wo sie ihre Erfahrungen/ weiß ich nicht.

Lf: ↳Das glaube ich gar nicht mal, weil Praktika wäre für mich jetzt eher erst einmal das Erfahrungsfeld Kita.

Af: ↳Erfahrungen sammeln, ne? Hh, das kann sein.

Lf: ↳Und ob mir jetzt jemand gegenübersteht, der vielleicht später studierter

Af: hh

Lf: ist als ich, aber die Praxis, das Leben, ich denke, da kannst du beide gleich gut beraten.

Af: ↳Das kann sein ↳das kann vielleicht sein.

Uf: ↳Das stimmt.

Lf: ↳Die dürfen nur nicht mit Fremdwörtern kommen, da gebe ich dir Recht @(.).@.

Af: @(.).@ Dann sind wir aufgeschmissen.

Lf: ↳Ja @(.).@

Af: ↳@(.).@ (.). Ja.
(Quelle: GD/Märchenwald, Z. 234 ff)

Im Fall von Frau Meyer (Kita Ruhrtal) (AF) zeigt sich die Aversion gegen „die Theorie“ und ihre Repräsentationen in meiner Wahrnehmung am deutlichsten. Sie zieht eine klare Differenzlinie zwischen Theorie und Praxis und verortet sich, trotz ihres akademischen Abschlusses, explizit in der Praxis. Hier sieht sie ihre Stärken, die sie auch als Anleiterin einsetzen will. „Also ich glaube schon, dass ich denen was vermitteln kann, aber auf einer ganz

anderen Ebene als die Aufgaben da sind, so.“ Diese „ganz andere Ebene“ konkretisiert sie im Verlaufe des Interviews. Es ist die Vermittlung „ganz praktischer Sachen“ wie Spielen, Singen und Turnen, die sie kontrastiert zu den „verkopfte[n] Sachen“ respektive kognitiven Inhalten der Ausbildung, die sie aber nicht weiter eingrenzt. Sie nimmt ebenfalls eine Zuordnung der beiden Lernorte zu den Begriffen Theorie und Praxis vor, wenn sie betont, dass es ihre Aufgabe sei, Praktikant*innen „Handwerkzeug“ und „wirklich praktische“ Methoden mitzugeben und „die Aufmerksamkeit der Praktikanten dahin zu richten, was in der Schule ja durch die Theorie gar nicht vermittelt werden KANN“. Die Schule dient der Vermittlung des Wissens, als was „Trockenes, was noch kein [...] Leben hat“. Erst die Kita als Ort der Praxis befähigt zur beruflichen Handlungskompetenz über die Herstellung des Lebensbezuges. Während diesbezüglich zum Vergleich Frau Flieder die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis ihrem Aufgabenspektrum als Anleiterin zuordnet, distanziert sich Frau Meyer jedoch davon. Sie nimmt wahr, dass der Umfang des theoretischen Wissens in der Fachschule zugenommen hat, und „die Praxis in die Praxis gelegt wird“. Diese Trennung findet sie zwar nicht gut, doch sie fühlt sich auch nicht berufen, die notwendige Verknüpfung herzustellen. Stattdessen zieht sie sich auf ihre individuelle Anleitungspraxis zurück, die die schulischen Anforderungen weitestgehend außen vor lässt, da „jede Schule [...] sich ihr eigenes Ausbildungskonzept zusammen[bastelt]“. In ihrem Fokustagebuch finden sich dementsprechend auch ausschließlich Situationen der Interaktion von Praktikantin und Anleiterin und keinerlei Bezugnahme zur Fachschule.

Auch in der Gruppendiskussion wird die Differenz von Theorie und Praxis betont. Insbesondere die Leiterin der Kita nimmt eine explizite Zuordnung der Lernorte zu den Wissensformen vor und verortet die Studentin der Vignette in der Theorie und den Auszubildenden in der Praxis. Im Gegensatz zu den anderen Teammitgliedern zeigt die Leiterin jedoch ein deutliches Interesse an der Theorie und versucht, theoretische Impulse von außen für die eigene Arbeit nutzbar zu machen, ähnlich wie es bei Frau Flieder zu finden ist. Sie steht mit ihrer individuellen Haltung abseits der Teamorientierung. Konsens besteht im Team wiederum in der Bedeutung der Fachpraxis für Studentin und Auszubildenden. Auch hier geht es wieder um den Zugang zu einer universellen Berufspraxis.

Mf: Aber letzten Endes, unterm Strich, müssen ja beide trotzdem/

Hm: ↳ ihre Aufgaben erledigen.

Sf: ↳ Ja

Mf: Ihre Aufgaben erledigen, und werden dasselbe, möglicherweise, ne. Nur unter anderen schulischen Voraussetzungen, eventuell. (Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 186 ff)

Lediglich bei der Leiterin zeigen sich Ansätze dafür, dass sie für die beiden Ausbildungsformate (Studium und Ausbildung) unterschiedliche Möglichkeitsräume beruflicher Einmündung in Betracht zieht.

5.1.3 Hierarchie und Anerkennung in der Ausbildungskooperation

In diesem Abschnitt vergleiche ich die Orientierungen der Praxisanleiter*innen in Bezug auf die Beziehungen der Beteiligten innerhalb der Ausbildungskooperation. Rechtlich gesehen liegt die Ausbildungsverantwortung bei den Fachschulen und Hochschulen, die über die Notenhoheit verfügen und die formale Verantwortung für die Praxisanbindung tragen (vgl. auch zuvor Kapitel 2.1.5). Diese rechtliche Rahmung bildet somit die für die Kooperationsbeziehung relevante institutionalisierte Rollenbeziehung bzw. Norm, zu denen die anleitenden Fachkräfte sich verhalten müssen. Bei den Analysen zeigen sich in diesem Kontext spezifische Orientierungsmuster.

Zunächst einmal lässt sich feststellen, dass es sich bei der Ausbildungs- triade grundsätzlich um ein Spannungsfeld handelt, indem sich die beteiligten Akteur*innen bewegen. Die Dominanz der Fachschule (und ich beziehe hier für die entsprechenden Fälle auch die Hochschule mit ein) wird von allen Praxisanleiter*innen und Teams aufgerufen und mehr oder weniger intensiv verhandelt. Dabei sind sowohl die Inszenierung der jeweiligen Beziehungen als auch Anerkennungsprozesse untereinander von Relevanz. In der nachfolgenden Komparation der Fälle lege ich den Schwerpunkt auf die handlungsleitenden Orientierungen der Anleiter*innen in ihrem Verhältnis zu den Lehrkräften.

Alle Anleiter*innen und ihre Einrichtungen kooperieren letztendlich in irgendeiner Form mit der entsprechenden Fachschule bzw. Hochschule, denn es finden beispielsweise in den Praktika Besuche der Lehrkräfte statt und die Praktikant*innen können ihre Aufgabenstellungen umsetzen, auch wenn sie dabei äußerst unterschiedlich von den Anleiter*innen unterstützt werden. Dabei variieren die Fälle bzgl. des Engagements und der Bereitschaft, mit den Lehrkräften oder Dozent*innen zusammenzuarbeiten. Die Fachschule bzw. Hochschule wird im Ausbildungsprozess von den Anleiter*innen in einer dominanten Position in einem hierarchischen Verhältnis der Kooperationspartner*innen wahrgenommen.

Die spezifische Bearbeitung dieses Verhältnisses verweist auf die verbindende Merkmalsdimension der Systemkonsolidierung bzw. -modulation, denen sich die Fälle zuordnen lassen und die sich wiederum in unterschiedlichen Ausprägungen zeigen, wie in Abbildung 6 veranschaulicht.

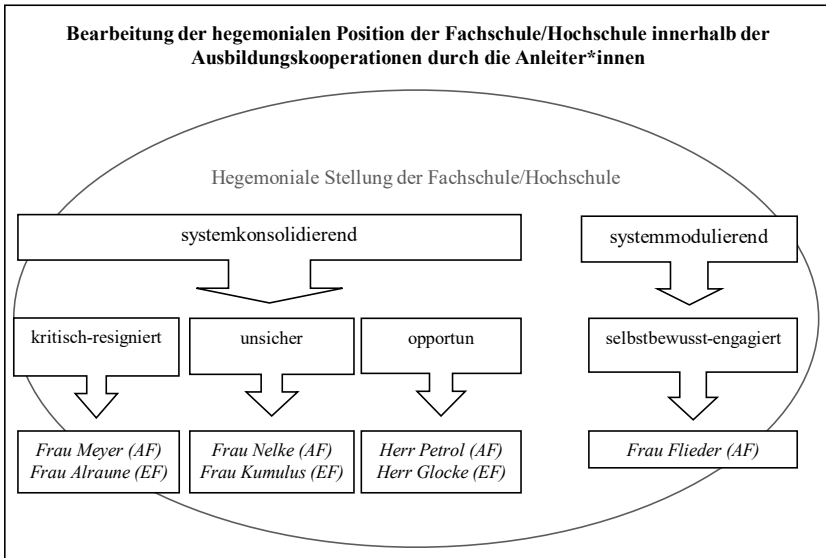


Abbildung 6: Bearbeitung der hegemonialen Position der Fachschule/ Hochschule durch die Anleiter*innen. Grafik: eigene Darstellung

Systemkonsolidierend

Sechs der sieben Fälle bewegen sich in einer Merkmalsdimension, die ich als systemkonsolidierend beschreibe. Trotz ihrer Unterschiedlichkeit bzgl. ihrer Haltung zur Ausbildungssituation und -kooperation unterstützen und stabilisieren diese Anleiter*innen letztendlich das bestehende Ausbildungssystem. Dabei zeigen sie unterschiedliche Ausprägungen.

Kritisch-resigniert (Meyer/Alraune)

Die Fälle von Frau Meyer (AF) und Frau Alraune (EF) sind von einer deutlichen Kritik am System und den Rahmenbedingungen geprägt. Doch mündet ihre Unzufriedenheit nicht in Veränderungsbestrebungen, sondern bei beiden in eine Rückzugsbewegung, weshalb ich sie als *kritisch-resigniert* bezeichne.

Bei Frau Meyer stehen vor allem die unklaren Legitimationen im Verhältnis von Fachschule/Hochschule und Kita im Vordergrund. Sie beneidet im Kontext einer Fortbildungsveranstaltung die Stadtverwaltung um ihren „ganz festen Ausbildungsplan“ und kommuniziert ihre Unsicherheit bzgl. der eigenen Rolle.

Mf: [...] Ja, wer hat denn jetzt die Verantwortung? Die Schule oder wir in der Praxis, oder wer? Wer ist es denn hier eigentlich, wer hier was vorgibt oder, ne? Uns wird die Verantwortung in der Praxis übergeben, dass, dass wir die Praktikanten anleiten sollen, aber die Verantwortung liegt nicht wirklich bei uns, sondern in der Schule, weil die von der Schule da/ Hää?? //mhm// Also das ist für mich irgendwie/ (Quelle: Int/Meyer, Z. 507 ff)

Doch statt Eigeninitiative zu entwickeln und die Zusammenarbeit aktiv zu gestalten, reagiert sie eher resigniert: „Mhm, ja ich denke dann ganz oft, letzten Endes müssen die die Aufgaben erfüllen, die sie aus der Schule haben.“ Aus der Betreuung der schulischen Aufgaben zieht sie sich jedoch weitestgehend zurück und konzentriert sich auf ihre Stärke, die Praxisvermittlung (das „wirklich praktische“).

Ich lese mir das meistens nicht durch, weil (2) warum, also, ich habe (2) weder eine Ahnung, wie die vermittelt bekommen haben, wie sie es aufschreiben sollen, ne. Jeder macht es anders, der eine legt Wert drauf, der andere legt gar keinen Wert drauf, also ne die eine Schule legt da Wert drauf, was geschrieben werden muss, eine andere gar nicht und mir steht das, denke ich, nicht zu, das zu beurteilen. Also ist es mir halt einfach wichtiger, im Gespräch das mitzuentwickeln oder zu erfahren oder zu unterstützen oder so. Aber das ist zum Beispiel eine Arbeit, die ich einfach nicht mache. //mhm// Punkt. (Quelle: Int/Meyer, Z. 267 ff)

Auch in der Gruppendiskussion von Kita Ruhrtal zeigt sich diese Orientierung in konvergenter Form. Die Schule⁸⁶ wird in ihrer Dominanz bzgl. der Notenhoheit anerkannt und ihre Strukturierungsvorgaben über die Aufgabenstellungen für das Praktikum akzeptiert („Daran orientieren wir uns.“). Doch es besteht Unzufriedenheit. Das Team beurteilt es als „[v]iel befreiend[er] für alle“ und als „viel weniger Arbeitsaufwand“, wenn es beispielsweise wie bei den Praktikant*innen im Bundesfreiwilligendienst verläuft, die „gar keine Schule“ und „keine Aufgaben“ haben. Es dokumentiert sich als Belastung oder zumindest als Einschränkung „ständig Gespräche [zu] führen“, Lehrerbesuche [zu] planen“ und „Schriftkram“ zu begleiten.

Die Lernziele der Kita unterscheiden sich von denen der Schule und die Erwartungen der Lehrkräfte untereinander auch noch einmal. Doch statt in eine aktive Auseinandersetzung zu gehen und zu versuchen, die Beziehung nach eigenen Vorstellungen (mit) zu gestalten, zeigt sich auch auf der kollektiven Ebene, wie auch schon im Interview mit Frau Meyer, Resignation.

Ef: └Lehrer haben unterschiedliche Erwartungshaltungen //I:
mhm// und die müssen sich danach richten, die Auszubildenden, weil damit sie eine gute Note bekommen

Mf: └mhm

86 In dieser Gruppendiskussion bildet die fachschulische Ausbildung zwar den Bezugspunkt, doch wird die Studentin der Vignette durchaus berücksichtigt. Dabei gehen die Diskussionssteilnehmer*innen jedoch davon aus, dass das Praktikum der Studentin durch die Hochschule analog über Aufgaben strukturiert wird.

(Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 1667 ff)

Frau Alraune, ebenfalls kritisch-resigniert, verweist auf einen anderen grundlegenden Kritikpunkt, der sie als Praxisanleiterin schon viele Jahre in Bezug auf die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften begleitet. Sie kritisiert die Uneinigkeit und Unstimmigkeit der Lehrkräfte untereinander, die dazu führe, dass sowohl die Praktikant*innen als auch die Praxisanleiter*innen mit wechselnden Erwartungshaltungen konfrontiert würden.

Was mir auffällt bei den Schülern/ ne, bei den Lehrern, schuldigung, ist so, dass die sich nicht/ auch nicht immer ganz so einig sind //mhm//, das habe ich jetzt, jetzt erst wieder festgestellt, weil es gibt Lehrer, die unterrichten //mhm//, (.) Methodik-Didaktik, und dann kommt aber eine andere Praxislehrerin rein. Und dann sind die zum Beispiel sich wieder nicht einig. Wir hatten das jetzt gehabt mit der Zielsetzung.

I: Ja.

Af: Ne, die Praktikantin hat ganz viele zu den Bereichen Zielsetzung aufgeschrieben, so habe ich es auch vor vielen Jahren gelernt, //mhm// die Praxisanleitung sagt aber, aber diese ganzen Ziele, das ist ja völliger Quatsch, die kann man ja eigentlich gar nicht/ man braucht eigentlich EIN Ziel, was man erreichen möchte //mhm//, und daraufhin sollte man eben seinen Schwerpunkt legen //mhm//. Das sehe ich mittlerweile auch so //mhm//, das ist so. //mhm// Und da sind sich zum Beispiel die Lehrer nicht einig, wo die, die, die Praktikantin sagte: „Ja aber so habe ich es ja gelernt. So wurde uns das ja beigebracht.“ //ja// „Ja“, sagte die dann, „da sind wir uns auch noch nicht so einig //@(.)@//, da müssen wir nochmal drüber sprechen, und. Eigentlich ist es nicht so angedacht, dass Sie so viele Ziele aufschreiben müssen. Es reichen ein, zwei, die Sie verfolgen. Und das reicht ja auch, wenn man das“. Und da sind immer so diese Unstimmigkeiten, das erfahre ich eigentlich, also wirklich seit, seit über zwanzig Jahren, dass da immer nicht die Einigkeit war. Zu meiner Zeit war es noch so, dass DIE Lehrerin, die unterrichtet hat auch meine Praxis anleitet, ne. Und da, da konnte man besser mit umgehen //mhm//, aber dieser Wechsel jetzt immer //ja//, der eine unterrichtet, der andere geht dann da, das so RICHTIG funktionieren tut das nicht wirklich,

I:

↳ Das erlebe Sie schwierig.

Af: ↳ weil da sind Ungereimheiten. [...]

Ne, dass die auch besser sich untereinander irgendwie abstimmen müssen //ja//. Schon für die Schülerinnen dann einfach auch, ne. Also das stelle ich immer wieder fest //mhm// von der Schule her. //mhm// Es funktioniert, ja, klar, aber (2) könnte besser sein @natürlich@. (Quelle: Int/Alraune, Z. 143 ff)

Frau Alraune wünscht sich diesbezüglich insbesondere für die Praktikant*innen eine Verbesserung und mehr Abstimmung auf schulischer Seite. Die Tatsache, dass heutzutage die Praxislehrkraft nicht automatisch die Lehrkraft des Faches Didaktik-Methodik ist, hält sie für ursächlich für problematisch. Jedoch bleibt es bei der Feststellung des Missstandes und der Formulierung des Wunsches. Es fehlt der Ansatz, modulierend einzuwirken. Stattdessen findet sie sich seit Jahren damit ab, dass es irgendwie „funktioniert“, obwohl es besser sein könnte.

Die direkte Zusammenarbeit mit den Lehrkräften findet immer nur dann statt, wenn Praktikant*innen in der Praxis betreut werden und Lehrkräfte sie dort besuchen: „Zusammenarbeit haben wir natürlich immer nur dann, wenn natürlich Schülerinnen dann auch hier sind.“ Diese Lehrkraftbesuche empfindet sie als akzeptabel, aber dennoch als Zusatzbelastung. Sie erlebt die Lehrkräfte kooperativ in der Terminvereinbarung: „Entweder kommt Sie um neun oder um elf, ne, und ne, das geht. Also das klappte diesmal ganz gut. //mhm// Ach eigentlich immer, das geht.“ Dennoch wird deutlich, dass diese Besuche und die damit verbundenen pädagogischen Angebote, die die Praktikant*innen durchführen müssen, den üblichen Alltag unterbrechen und das Team seine üblichen Routinen daran ausrichten müssen.

Af: [...] Und die Lehrerin jetzt, die war jetzt zweimal da gewesen und (.) ja das nimmt jetzt auch nicht SO SEHR VIEL Zeit in Anspruch. Das geht/ das hält sich noch im Rahmen, also man ist jetzt nicht den ganzen Morgen damit beschäftigt das da auszudiskutieren hinterher, wenn die Übung gelaufen ist, sondern die halten sich schon relativ kurz, und, das geht dann auch und man kriegt das eigentlich auch hin vom Zeitlichen, [...] Aber man muss schon gucken, dadurch dass wir auch (.) sehr strukturiert arbeiten tatsächlich, wann kann die Schülerin tatsächlich ihre Gruppenarbeiten //ja// auch durchführen //ja//. Oder, habe ich denn dann jemand, wenn ich jetzt rausgehe, noch jemand in der Gruppe, der die anderen Kinder beaufsichtigt, das ist wirklich manchmal durch Krankheit, Fortbildung, Urlaub, ist das manchmal SO eng tatsächlich gefächert hier, dass man sagt: (imitiert gestressten Tonfall) „O, gut, also du hast jetzt aber auch NUR dann //@(3)@// von halb zehn bis viertel nach zehn, kriegst du denn das dann hin? Weil das müsstest du doch dann schaffen, weil, ne.“ Dann ist das wirklich so. //ja// Das war jetzt auch wieder gewesen (.) oder muss eine andere Kollegin aus der Gruppe kommen, und: „Bleib doch noch mal eine Viertelstunde, weil das brauchen wir jetzt mal eben dann auch noch zum Reflektieren, ne.“ //mhm// Da muss man schon wirklich gucken, einfach auch, ne. Also das ist jetzt nicht immer, dass wir freie Zeit wirklich so zur Verfügung haben, sondern, das muss man richtig auch gut organisieren, mit der Praktikantin, und planen: „Also du kannst Donnerstag Freitag und dann vielleicht in der NÄCHSTEN Woche dann noch mal den Donnerstag, ne, //das verstehe ich// sonst geht es nicht, ne.“ Also das muss gut durchdacht werden. Das hat sich also geändert auch //ja// jetzt im Laufe der Zeit. //ja// Dass man nicht immer so (.) die Zeit hat. //mhm// Oder die, die Schülerin schon mal so Vorarbeit alleine macht @irgendwie, ne@, und dann vielleicht noch mal/ ja also das ist schon ein bisschen schwieriger vom Zeitlichen jetzt her geworden. Mhm. (Quelle: Int/Alraune, Z. 184 ff)

Trotz des Aufwandes und der begrenzt erlebten Zeitressourcen versucht das Team dieser Kita, die Vorstellungen der Schule umzusetzen und konsolidiert das übliche Vorgehen und somit das bestehende System.

Rückzug und Resignation mache ich bei Frau Alraune an ihrem Umgang mit den schriftlichen Aufgaben der Schule fest. Zum einen berichtet sie davon, dass der Umfang schriftlicher Aufgaben zugenommen habe. Die damit verbundenen strukturellen Veränderungen in der Ausbildung erschließen sich Frau Alraune jedoch nicht. Einerseits scheint sie dabei als entlastend zu erleben, dass sie sich nicht mehr so umfänglich einbringen muss, weil die

Schule das nicht mehr wünscht, andererseits könnte sie den Umfang auch gar nicht mehr leisten, selbst wenn sie es wollte.

[...] Aber die strukturieren ja auch immer wieder um, die Schule.//ja// Und ja probieren sich aus, wie klappt was besser, wie kann man das besser vermitteln oder und also die müssen schon viel schreiben, finde ich auch. Und (3) also von den Schülerinnen selbst her/ ich denke mal, sie sind ein bisschen selbständiger geworden, als früher. Da kamen sie wirklich so mit jedem bisschen noch an (und?) wo man sich mit den Schülerinnen hinsetzen musste. Ich habe da MEHR Zeit investieren müssen.//mhm// Was jetzt so gar nicht mehr ist, was die Lehrer auch gar nicht wollen. Also es war früher immer so gewesen: „Also das müssen Sie ALLES mit der Praxisanleitung absprechen. A L L E S.“ Das ist jetzt nicht mehr so. //mhm// Das ist wichtig, dass ich am Ende des Black/Blockpraktikums die Mappe lese, damit wegen Datenschutz und so weiter, das ist richtig, aber es ist jetzt nicht mehr so, dass ich jeden Schritt, sage ich mal so, bewache, //okay// und ein Auge darauf habe. Das war früher so. Das war auch so gefordert, das sollte so sein (Telefon dudelt im Hintergrund), das ist jetzt nicht mehr, das ist eher eine Selbständigkeit, dass wenn es fertig ist, wird es durchgelesen. Und dann wird noch mal korrigiert, ne. Und dann kann es dann an die Schule raus und das wissen die Lehrer auch, dass man da gar nicht mehr so ein Auge draufhaben kann, weil das auch so viel mittlerweile geworden ist. Ich habe jetzt im letzten Jahr eine Schülerin, also eine Praktikantin gehabt im Anerkennungsjahr, und das war auch immens viel, was die schreiben musste. Das hätte ich in meiner Arbeitszeit gar nicht schaffen können. [...] (Quelle: Int/Alraune, Z. 220 ff)

Frau Alraune fühlt sich von den Weiterentwicklungsprozessen in der Ausbildung im schulischen Kontext ausgeschlossen, das zeigt sich deutlich an ihrer distanzierten Haltung zum Geschehen. „Die“ strukturieren um, und „die“ sind sich wieder nicht einig. Und sie selbst kommt „auch manchmal schon gar nicht mehr wirklich mit“.

Da also die struktuierten immer sehr, sehr viel um, und ich habe jetzt schon wieder gehört, dass die wieder umstrukturieren, und dass die sich da auch @wieder nicht ganz@ so einig sind, wie es jetzt laufen soll, aber (.) da sind die auch immer wieder drin. //ja// Und da komme ich auch manchmal schon gar nicht mehr wirklich mit. (Quelle: Int/Alraune, Z. 245 ff)

Diesem Spannungsfeld aus verlorenem Anschluss an die Weiterentwicklung und Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit im Kontext gestiegener Anforderungen sowie eigener Qualitätsansprüche („und das möchte ich dann auch nicht so larifari machen, also da halte ich dann auch nichts von, ne“) begegnet Frau Alraune, genau wie Frau Meyer, durch eine Rückbesinnung und Rückzug auf die eigenen Stärken, die in der Vermittlung des praktischen Erfahrungswissens liegen. Hier fühlt sie sich kompetent und sicher. Aus der Betretung der schriftlichen Aufgaben zieht sie sich so weit wie möglich zurück und überträgt die Verantwortung für das Gelingen auf die Praktikantin. Und sie versucht nicht mehr, den unterschiedlichen Erwartungen der Lehrer „nachzukommen“.

Ich kann aus meiner Erfahrung SCHÖPFEN, ich kann das so den, den Schülerinnen weitervermitteln, da liegt man nach wie vor auch immer richtig, aber immer jetzt dem nachzu-

kommen, wie was die Lehrer wollen, also das verfolge ich auch schon gar nicht mehr. Das müssen die Schülerinnen, die gehen zur Schule, das müssen die selber wissen auch. Ich lese mir das durch, damit ich weiß, was rausgeht eben aus datenrechtlichen Gründen und ansonsten müssen die dafür selber gerade stehen. //mhm// ne. Ob das jetzt inhaltlich richtig ist, oder ob sie die Frage richtig verstanden hab, also das kann ich einfach nicht mehr verfolgen //mhm///mhm// Das wäre auch zu viel Aufwand, ich denke für jede andere Praxisanleiterin auch //ja// und das geht einfach nicht mehr. Und da ist dann wirklich die Selbstständigkeit und Eigenständigkeit der, der Schülerinnen auch gefordert mittlerweile auch. Aber ich denke, dass wer das wirklich will, diesen Beruf ergreifen möchte, also die tun das auch. //ja// Die, die schaffen das auch. Die haben also Willensstärke und das läuft dann auch ganz gut. (Quelle: Int/Alraune, Z. 248 ff)

Unsicher (Nelke/Kumulus)

Frau Nelke (AF) und Frau Kumulus (EF) verkörpern eine Variante, die ich als *unsicher* bezeichne und die sich dadurch hervorhebt, dass durch ihre Vertreterinnen das hierarchische System nicht nur gestützt, sondern auch prinzipiell nicht kritisiert oder hinterfragt wird. Vielmehr geht es den beiden Anleiterinnen darum, innerhalb des Systems so zu agieren, dass sie durch den schulischen Kooperationspartner in ihrer Position als Praxisanleiterin anerkannt werden. Dabei zeigen sie sich in Bezug auf die schulischen (insbesondere schriftlichen) Anforderungen und die Erwartungen an die Praktikant*innen, aber auch an sich selbst, als Anleiterin tendenziell verunsichert.

Wenn Frau Nelke über die Zusammenarbeit mit den Lehrkräften spricht, dann liegt der Fokus stets auf dem Ringen um Anerkennung. Im Kontext all jener Aspekte, die mit den schulischen Aufgaben und Erwartungen zusammenhängen, geht es in erster Linie darum, die eigene Unsicherheit als Anleiterin nach Möglichkeit nicht Preis zu geben („Hoffentlich fragt er nicht Dinge, die ich nicht beantworten kann“. Und dann ist man erst einmal ein bisschen unsicher“). Die Kooperation verläuft gut, wenn sie sich hier kompetent zeigen kann („Also ich konnte auch viele Sachen, auch sofort benennen“). Dabei geht es meines Erachtens in erster Linie nicht um die tatsächliche eigene Kompetenz, sondern darum, sich sozusagen gut zu präsentieren. Bezüglich der praktischen Arbeit fühlt sich Frau Nelke hingegen tatsächlich sicher und kompetent und setzt sich dem Lehrer gegenüber durch. („[...] wo der das auch ankreiden wollte, weil das dann nicht situationsorientiert war. Sag ich: ‚Durch die offene Arbeit muss man halt nochmal ein bisschen anders gucken‘.“)

Frau Nelkes Bereitschaft, das bestehende System mit seinen Routinen zu konsolidieren, zeigt sich eindrucksvoll in ihrem Verhalten während der Lehrkraftbesuche. In dem Moment, wo die Lehrerin ihrer Praktikantin in die Situation vor Ort eintritt, zieht sich Frau Nelke in eine beobachtende Situation zurück und zwingt sich selbst dazu, nicht einmal zu intervenieren, als der Junge im pädagogischen Angebot die Praktikantin provoziert. Sie akzeptiert in diesem Kontext, dass die Lehrerin in diesem Besuchsetting die dominante

Rolle inne hat und räumt ihr für die Dauer ihrer Anwesenheit quasi das Feld, obwohl sie sich nicht wohlfühlt dabei („Für mich war die Situation [...] schwer auszuhalten [...]“). Es scheint einen stillschweigenden Konsens zu geben, dass die Praktikantin in der eigentlichen pädagogischen Angebotssituation nicht durch die Praxisanleiterin unterstützt werden darf.

Für mich war die Situation mit dem Jungen 2,3 schwer auszuhalten, weil ich ja nur den Part als Stillerbeobachter hatte und er es ziemlich schnell raus hatte, provozierte er mit seinen Handlungen die Praktikantin. Ihm irritierte es auch anfangs, dass ich nichts zu seinen Handlungen gesagt habe.

Er wurde immer übermütiger und hatte sichtlich Freude dabei.

Die Praktikantin brauchte Sicherheit und blickte aufgrunddessen öfters zu mir Rüber, wegen dieser Situation.

Sie viel schneller ihm klar machen müssen, dass es so nicht geht.

Als Stiller Beobachter darf man ja nicht eingreifen, aber ich hätte ihr gerne in dieser Situation geholfen, da das Kind es wirklich noch provoziert hat. (Quelle: FTB/Nelke, Z. 51 ff)

Auch auf der Teamebene werden die unterschiedlichen Erwartungen der Lehrkräfte thematisiert. Die Bereitschaft, das Praktikum auf Basis der jeweiligen Anforderungen zu gestalten, ist grundsätzlich da, jedoch bestehen Grenzen der Umsetzungsmöglichkeiten. Die Teammitglieder bedauern, dass die Praktikant*innen so unterschiedliche Maßstäbe erfahren („Ist leider so.“), und dass Aufgaben mitunter so anspruchsvoll sind, dass die Fachkräfte das „auch in [ihrem] Alltag gar nicht alles meistern können“. Die Versuche, auf die Lehrkräfte diesbezüglich einzuwirken, beziehen sich in erster Linie auf den Umfang und sind eher von begrenzter Reichweite. Zudem merken die Anleiterinnen an, dass ihnen Aufgaben viel zu oft unklar sind, sodass Praxisanleiter*innen nicht die gewünschte Unterstützung geben können. Doch trotz konkreter Vorstellungen, was für den gemeinsamen Ausbildungsprozess hilfreich wäre und trotz der eigenen Unzufriedenheit arrangiert man sich mit dem begrenzten Handlungsspielraum: „Das habe ich bis jetzt mit den Lehrern aber/haben wir auch immer irgendwie geschafft, aber das finde ich ja gerade so schade, dass das immer von uns aus dann irgendwie geschafft werden muss.“

Frau Kumulus ist prinzipiell sehr motiviert, mit der Fachschule zusammenzuarbeiten und deren Aufgaben mit den Praktikant*innen umzusetzen. Jedoch stößt sie dabei an ihre Grenzen, weil sowohl für sie selbst als auch für die Praktikant*innen die Aufgabenstellungen nicht verständlich und eindeutig sind. Anders als sie es im Praktikum selbst erlebt hat, möchte sie ihre Praktikantin unterstützen und möchte vieles anders machen, nur ist dies „schwierig, wenn sich die Ausbildungen ändern und man gar nicht weiß, was da so hinter steht, ne“. Trotz des kommunizierten Bedarfes nach mehr Unterstützung durch die Schule in Bezug auf Erläuterung der Praxisaufgaben blei-

ben hier weitergehende Angebote durch die Schule aus. „Also wie sich die Schule das manchmal vorstellt, weiß ich auch nicht, ne.“ Frau Kumulus nutzt wiederholt den Kommunikationsweg über die Praktikant*innen, um den Lehrkräften mitzuteilen, dass sie als Anleiterin nicht ausreichend informiert ist: „Sag es bitte auch in der Schule noch mal. Ich konnte, meine Praxisanleitung konnte mich nicht unterstützen, weil sie nicht weiß was/“. Ihrer Unsicherheit begegnet sie, indem sie sich in der Betreuung auf das praktische Vorgehen mit der Praktikantin konzentriert. Sie rät ihr, die Planung und somit die schriftlichen Anforderungen der Fachschule im Arbeitsprozess zunächst zurückzustellen und „aus dem Bauchgefühl raus“ zu arbeiten, was man „später auch“ mache. Im Anschluss wird die Planung dann an die praktischen Ergebnisse angepasst. Dieses Vorgehen zeigt, dass Frau Kumulus trotz ihrer Unsicherheit versucht, das bestehende System zu bedienen. Es ist ihr wichtig, dass die Schule nicht den Eindruck hat, sie würde ihre Praktikant*innen nicht angemessen unterstützen („Ne, sonst kommt so der Gedanke, ah da hat die Praxisanleiterin nicht drüber gelesen und mal ein bisschen geholfen irgendwie.“). Sie möchte ihre Aufgabe innerhalb der bestehenden Ausbildungstriade gut machen, doch fehlt es ihr schlicht an Unterstützung, die sie sich beispielsweise durch eine „Erzieher-Praxisanleiter-App“ wünschen würde. In der Gruppendiskussion zeigt sich die Orientierung in konvergenter Form. Das Team ist bereit, nach den Vorstellungen der Schule zu arbeiten, fühlt sich aber zu wenig informiert. Sie erkennen die hegemoniale Position der Fachschule im Ausbildungsprozess an, erwarten damit verbunden jedoch auch, dass diese konkrete Vorgaben macht.

Sondern die müssen uns schon Dinge an die Hand geben, wo für uns klar ist, das erwartet die Schule von uns, dahin gehend sollen wir anleiten. weil jetzt gibt es eigentlich kein Konzept dafür. (Quelle: GD/Luftkuss, Z. 911 ff)

Opportun (Petrol)

Die dritte Variante, opportun, wird durch Herrn Petrol (AF) verkörpert. In seinem Fall wird die Bedeutung von Hierarchie innerhalb der Ausbildungstriade besonders deutlich. Herr Petrol ordnet sich selbst zwischen Fachschule und Praktikant*in in das hierarchische System ein und besteht auf die strikte Einhaltung und Anerkennung dieser Beziehungsstruktur. Seine Position gegenüber den Praktikant*innen dokumentiert sich sehr prägnant im folgenden Interviewausschnitt.

I: Ja (.) mhm. Was ist noch wichtig als Praxisanleiter?

Pm: (2) Ähm, ich glaube erst einmal, dass, dass die Praktikanten wissen, dass ich der Praxisanleiter bin, der Erzieher, der Ausgebildete. Und die sind Praktikanten //mhm// und die haben nichts selber zu entscheiden, außer ich sage: „Du entscheidest heute, zum Beispiel im Morgenkreis, selber, was du machst.“ Dann können die das. Und ja aber vorher, wenn die was selber entscheiden müssen, haben die zu fragen. //mhm// Die handeln hier

weder bei mir auf eigene Faust, noch irgendwie, wie gesagt, ich lasse sie ja auch nicht alleine im Raum, weil das mir einfach zu KRITISCH ist, und das auch nicht fair denen gegenüber wäre, der sind hier nicht angestellt als Erzieher. Ich glaube, denen das bewusst zu machen, und trotzdem denen so viel Freiraum zu geben, zu ermöglichen, dass die sich entfALTen können hier und ausprobieren DÜRFEN auch, diesen Spagat zu schaffen, ist schon manchmal kritisch und aber auch wichtig, dass man den schafft. (Quelle: Int/Petrol, Z. 235 ff)

Wie im vorangegangenen Unterkapitel bereits dargelegt wurde, zeigt Herr Petrol dem schulischen Ausbildungsteil und dem theoretischen Wissens gegenüber eine ablehnend-vermeidende Haltung. Hinzu kommt ein Verhältnis zu den Lehrkräften, das sich im biografischen Verlauf immer wieder als angespannt bezeichnen lässt. Sowohl er selbst als auch seine Teamkolleginnen aus der Gruppendiskussion haben die Ausbildungssituation mit den Lehrkräften als belastend empfunden und waren froh, als sie „auf der anderen Seite“ angekommen waren und sich der Kontrolle und dem Druck nicht mehr aussetzen mussten. Dennoch halten sie an der hierarchischen Struktur fest. Herr Petrol nutzt die übergeordnete Position der Lehrkräfte für seine Zwecke, um seine eigene Dominanz gegenüber den Praktikant*innen durchzusetzen, weshalb ich seine Haltung auch als opportun bezeichne.

„Gut, dann möchte ich mal mit deinem Lehrer reden. Dann besorg mir mal die Telefonnummer.“ Die hatte ich damals nicht, vom Lehrer. „Besorg die mir mal, und dann rede ich mal mit dem Lehrer, ob ihr das wirklich so machen sollt.“ Mhm, macht sie. Nächsten Tag sitzt sie wieder mit dem Block. „Ja, hast du die Telefonnummer“, sag ich, „von deinem Lehrer?“ „Ne, habe ich nicht.“ Ich sag: „Ja, dann leg den Block weg.“ „Aber ich muss das doch fertig kriegen.“ „Nein.“ Das hat sich dann die ganz Woche so durchgezogen, dass sie morgens mit ihrem Block da saß. Also ich hatte da auch keinen Frühdienst, sie kam ein bisschen eher als ich, und immer wieder. Hinter her habe ich dann mit dem Lehrer, dann kam der auch, der Lehrer. (unv.: „Das geht glatt?“ ??) „Äh, nein“, sagt der Lehrer, „wenn SIE IHR gesagt haben, sie soll den Block weglegen, hat sie den Block wegzulegen.“ Der war ja Gott sei Dank auf meiner Seite. //ja// Was ich mir auch schon gedacht habe, dass das nicht geht, da sage ich auch zu ihr: „Du, das, das geht so nicht weiter jetzt. Also (.) ich sage dir was und du, @du@ machst das einfach nicht. (Quelle: Int/Petrol, Z. 410 ff)

Der Lehrer festigt hier die Position des Anleiters in der Triade und erkennt ihn dadurch gleichzeitig als Praxisexperten an.

Systemmodulierend

Eine weitere Merkmalsdimension, die ich hier als systemmodulierend bezeichne, kennzeichnet das hohe Maß an Gestaltungsbereitschaft innerhalb der Ausbildungsbeziehungen. Die rechtliche Position der Fachschule wird zwar nicht explizit in Frage gestellt, doch es besteht große Motivation, den eigenen Handlungsspielraum zu nutzen und so zu gestalten, dass das Ausbildungsgeschehen aktiv nach den eigenen Vorstellungen beeinflussbar wird.

Es dokumentiert sich nur ein einziger Fall in dem Sample dieser Studie als systemmodulierend, und es stellt sich daher die Frage, welche anderen

Ausprägungen gedankenexperimentell möglich wären. In weiterführenden Untersuchungen wäre hier ein Ansatzpunkt, weitere mögliche systemmodulierende Ausprägungen im Sinne eines theoretical sampling zu identifizieren.

Selbstbewusst-engagiert (Flieder)

Die hier vorliegende Ausprägung fasse ich als selbstbewusst-engagiert. Frau Flieder bemüht sich bereits zu Beginn ihrer Laufbahn darum, ihre Vorstellungen in die Kooperation mit der Fachschule einzubringen und geht dabei auch Wege, wie sie berichtet, die nicht immer dem von ihr wahrgenommenen Standard entsprachen („Was zu der Zeit noch nicht immer so üblich war“). So setzt sie ihre Teilnahme an den Gesprächen von Praktikant*innen und Lehrkräften durch.

Was zu der Zeit noch nicht immer so üblich war, manchmal sind Lehrer auch alleine mit den Schülern ins Gespräch gegangen, aber ich habe mich da eigentlich mit rein ge/gedrängt, oder beziehungsweise es als wichtig empfunden. (Quelle: Int/Flieder, Z. 78 ff)

Auch wenn dieses Verhalten recht offensiv anmutet, so dokumentiert sich – anders als in den anderen Fällen – bei Frau Flieder eine offene und kooperative Haltung in Bezug auf die Lehrkräfte.

Die Bereitschaft, gemeinsam „eine Beratung auf Augenhöhe“ zu erreichen, wird gerahmt durch das ausgeprägte Selbstbewusstsein in Bezug auf die eigene Ausbildungsaufgabe. Die Vorgaben der Schule werden anerkannt, doch es gibt durchaus auch eigene Vorstellungen relevanter Ziele.

Und wir haben immer wieder versucht auch [...] eine Beratung auf Augenhöhe hinzukriegen mit den Lehrern. Immer wieder zu sehen, was braucht der, die Schülerin jetzt im Moment und um da auch eine Entwicklung weiterzugehen. Nicht dass wir den Lehrplan außer Acht gelassen haben, auf alle Fälle schon, aber eben halt auch geguckt, wie kann man individuell jemanden weiter mit begleiten, und wir auch in der Praxis, es begleiten. (Quelle: Int/Flieder, Z. 137 ff)

Die Bereitschaft, Ausbildungsverantwortung zu übernehmen und die Ausbildung zu gestalten drückt sich auch im eigenen Selbstverständnis als „Praxis“ aus. Die Schule muss Theorien und Methoden „liefern“, und die Praxisanleiter*innen der Kita als Vertreter*innen der „Praxis“ gewährleisten den Anwendungsbezug.

Dabei verläuft der Kooperationsprozess zwar nicht immer konfliktfrei, doch zeugt er an verschiedenen Textstellen des Gruppendiskussion und auch des Interviews von einer konstruktiven Auseinandersetzung.

Bm: Ich wollte gerade sagen, darüber hinaus hatten wir ja auch schon Situationen, wo dann irgendwie mit Lehrern auch Unstimmigkeiten waren, also jetzt gar nicht unbedingt in Bezug auf die SchulaUFGABEN, sondern auch, dass die Schüler mit dem Lehrer aneinandergeraten sind, sag ich mal. Und man dann auch als Praxis so dazwischen steht.

I: mhm

Bm: Und wo wir auch ein Gespräch hatten, wo ja ich mich auch sehr mit dem Lehrer auseinandergesetzt habe, über die Art und Weise, wie sich so ein Praktikant entwickelt, oder entwickeln sollte und wie man dann auch vielleicht auf Schüler-Lehrer- Seite miteinander kommuniziert und wir da eher so eine schlichtende Position einnehmen mussten irgendwie oder eingenommen haben, also da auch dann zu vermitteln, so ein bisschen zu gucken, ja so auch wie stellt sich Schule das vor?

I: mhm (Quelle: GD/Baumallee, Z. 1307 ff)

Und letztendlich, so betont Frau Flieder, habe sie mit den Lehrkräften stets „gut verzahnt gearbeitet“, auch wenn diese „noch so eigenartige @Einstellungen@ hatten“.

Nicht nur in der Beziehung zu den Lehrkräften, sondern auch in der Interaktion mit den Praktikant*innen wendet sich Frau Flieder von der hierarchischen Ausbildungsstruktur ab und strebt ein symmetrisches und kollegiales Verhältnis an. So werden Praktikant*innen konsequent als Kolleg*innen bezeichnet. Zudem sieht sich Frau Flieder im Ausbildungsprozess selbst auch als Lernende („die meiste Zeit kann man wirklich voneinander so viel mitnehmen“), wodurch der Lernprozess der Ausbildung wechselseitig wird. Zwar wird den Praktikant*innen eine gewisse Vulnerabilität in der Ausbildung zugestanden, doch ist der Ausbildungsprozess so angelegt, dass es sich um die Begleitung eines individuellen und vor allem eigenverantworteten Bildungsprozess der Praktikant*innen handelt. Sie haben nicht nur die Möglichkeit, ihre eigenen Vorstellungen und Erwartungen zu formulieren, sondern es wird auch von ihnen erwartet.

Ja so, so bearbeiten wir im Grunde genommen alle Aufgaben, die dann kommen von der Schule. Aber auch so ganz wichtige Frage natürlich auch in diesem ersten Gespräch: „Wie bist du angekommen? Was hast du für Wünsche, für Vorstellungen? Und, ja, wie können wir dich begleiten einfach. Was, und was stellst du für Ansprüche an uns, oder was möchtest du mitnehmen, aus diesem Praktikum?“ Das ist auch so eine ganz wichtige Frage. //mhm// Und wenn dann, ich hatte auch schon Praktikanten, da kommt gar nichts, @(.)@ //@(.)@//, wenn dann halt gar nichts kommt, dann schaut man so, welche Aufgaben sind in der Schule und arbeitet sich so ganz langsam vor. (Quelle: Int/Flieder, Z. 402 ff)

Der Fall von Frau Flieder und der Kita Baumallee hebt sich somit insbesondere dadurch hervor, dass die hegemoniale Position der Fachschule zwar nicht offen in Frage gestellt wird und Aspekte wie schulische Aufgaben und Notenhoheit offensichtlich anerkannt werden, dem hierarchischen System jedoch eine Praxis entgegengesetzt wird, die auf eine Symmetrisierung der Beziehungen und eine Stärkung der Position der „Praxis“ ausgerichtet ist. Dem schulischen Ausbildungskonzept werden eigene konzeptionelle Vorstellungen nicht unter-, sondern mindestens nebengeordnet.

Tabelle 8: Merkmale eines professionellen Selbstverständnisses als Praxisanleiter*in

		Merkmalsdimension in ihren spezifischen Ausprägungen					
Merkmale eines professionellen Selbstverständnisses	Frau Meyer / Kita Ruhrtal	Frau Alraune / Kita Märchenwald	Herr Petrol / Kita Pinselklecks	Frau Nelke / Kita Blumenbeet	Frau Kumulus / Kita Luftkuss	Herr Glocke / Kita Zauberklang	Frau Flieder / Kita Baumallee
	Motivation für die Übernahme der (ersten) Praxisanleitung	Reflektierte Einwilligung	Reflektierte Einwilligung	Widerstreben- de Einwilligung	Normgebundene Akzeptanz	Persönliches Interesse	Persönliches Interesse
Bearbeitung der Theorie-Praxis-Differenz durch die Praxisanleiter*innen	Aversiv-verweigernd	Aversiv-verweigernd	Ablehnend-vermeidend	Ablehnend-vermeidend	Interessiert-nachordnend	Interessiert-integrierend	Interessiert-integrierend
	System-konsolidierend/ kritisch-resigniert	System-konsolidierend/ kritisch-resigniert	System-konsolidierend/ opportun	System-konsolidierend/ opportun	System-konsolidierend/ unsicher	System-konsolidierend/ opportun	System-modulierend/ selbstbewusst- engagiert
Bearbeitung der hegemonialen Position der Fachschule/Hochschule innerhalb der Ausbildungsk Kooperationen durch die Anleiter*innen							

5.2 Weitere handlungsleitende Orientierungen im Kontext von Praxisanleitung

5.2.1 Differenzen und ihre Bearbeitung im Kontext von Anleitung

Die auf Differenzen bezogenen Orientierungen der Praxisanleiter*innen stellen mich in Bezug auf die Darstellung der Befunde vor besondere Herausforderungen, die ich nachfolgend in einer kurzen Einführung zu diesem Unterkapitel darstellen möchte.

Meine Gestaltung der exmanenten Nachfragen in den Leitfäden zu Interview und Gruppendiskussion sollen den interviewten Anleiter*innen Raum lassen, ihre persönlichen Relevanzen in diesem Kontext zu setzen. Dennoch zeigt sich in der Analyse, dass ich als Forscherin bereits, auch wenn die Fragen zunächst offen formuliert sind, Fokussierungen auf einzelne Differenzdimensionen durch meine immanenten Nachfragen vornehme und so den Anschluss an mögliche Diskurse über Vielfalt, gendersensible Pädagogik, Männer in Kindertageseinrichtungen usw. begünstige, wenn nicht sogar provoziere. Nachfolgend ein Beispiel aus einem Interview, wie ich durch die immanente Nachfrage die Geschlechterdifferenz fokussiere.

I: Sie haben vorhin gesagt, dass der erste Praktikant, den Sie angeleitet haben, das war ein Mann, ne, oder ein Junge, je nach Alter.

Nf: Ja, 22, ein junger Mann.

I: Können Sie einen Unterschied ausmachen? Also, macht es einen Unterschied, ob Sie einen Mann oder eine Frau anleiten? Ist das in der Ausbildung für Sie als Praxisanleitung, spielt das eine Rolle? (2) Erleben Sie das anders? (Quelle: Int/Nelke, Z. 599 ff)

Im Gegensatz zum offenen Interviewleitfaden zielt meine Konstruktion der Vignette und die exmanenten Nachfragen im Leitfaden der Gruppendiskussion jedoch beabsichtigt und konkret auf die Differenzen Bildungsgang, Alter, Geschlecht und Migration in der Vorstellung, dass sich die Teilnehmer*innen spätestens durch die Nachfragen zu diesen Aspekten verhalten müssen, wenn sie es nicht bereits im Einzelinterview thematisch initiiert haben. Die Auswahl der Differenzdimensionen muss also als durch mich als Forscherin beeinflusst verstanden werden.

Was sich in der Analyse offenbart, ist die große Bedeutung des Themas jenseits der Dimension von Praxisanleitung. Die Ergebnisse tangieren grundsätzliche Fragen des pädagogischen Alltags und nehmen dabei den Aspekt der Praxisanleitung eher beiläufig wahr. Im Rahmen dieser Dissertation begrenze ich mich konsequent auf die Darstellung der Ergebnisse, die die Ausbildung und Praxisanleitung betreffen. Ergebnisse, die darüber hinausgehen, bieten sich für weitere Forschungsvorhaben an.

Ebenfalls wird in der Analyse die Komplexität und Verwobenheit verschiedener Differenzdimensionen deutlich. Die Bearbeitungsformen der Anleiter*innen und ihrer Teams gestalten sich diesbezüglich äußerst unterschiedlich. Während die einen versuchen, die verschiedenen Dimensionen auseinander zu dividieren, verhandeln die anderen deren Abhängigkeit zueinander. Diese Vielschichtigkeit habe ich bereits in den einzelnen Fallrekonstruktionen des voran gegangenen Kapitels 4 versucht abzubilden. Die Befragung durch mich bei der Erhebung ist nicht immer stringent erfolgt, sodass ich von einem fallübergreifenden Vergleich, zumindest was die wechselseitige Abhängigkeit der Differenzdimensionen angeht, absehe.

Im Rahmen dieses Kapitels 5, im fallübergreifenden Vergleich, konzentriere ich mich auf ein Phänomen, welches erst im Verlauf der Analyse an Bedeutung gewinnt und für mich zunächst nicht so offensichtlich erschien. So zeigt sich in verschiedenen Fällen ein deutliches Spannungsfeld zwischen dem, was die Praxisanleiter*innen aus ihrem Alltag berichten bzw. was sich an Handlungspraxis dokumentiert und dem, was sich an normativer Orientierung auf der kommunikativen Ebene offenbart. Dieses Spannungsfeld zeigt sich in unterschiedlichen Ausprägungen, die ich nachfolgend vorstelle.

Alle Fälle lassen sich in einer Art Kontinuum verorten, welches sich zwischen der deutlichen Betonung und der Negierung der Relevanz von Differenzen bewegen. Allen Fällen gemein ist, dass die kommunizierte Haltung im Kontext eines pädagogischen Alltags entfaltet wird, der sich in den Erzählungen als durchaus von Differenzen geprägt darstellt.

Differenzen werden als irrelevant kommuniziert (Negierung)

Zunächst nehme ich die vier Fälle in den Blick, in denen Differenzen vorwiegend als *irrelevant kommuniziert* werden (Frau Nelke, Herr Petrol, Herr Glocke und Frau Flieder). Auffallend ist, dass sich über die Hälfte der untersuchten Fälle hier wiederfinden. Es lassen sich dabei jedoch verschiedene Ausprägungen beobachten.

Die erste Variante, die ich als *diffus-vereinheitlichend* bezeichne, zeigt sich im Fall von Frau Nelke (Kita Blumenbeet). In diesem Fall macht sich in der Analyse bemerkbar, dass Frau Nelke bei der Gruppendiskussion nicht anwesend war. Ich beginne in diesem Fall daher von der Gruppendiskussion aus, die auf die Teamorientierung verweist und somit den Kontext bildet, vor welchem Frau Nelke agiert, bzw. zu welchem sich Frau Nelke mit ihrer Orientierung verhalten muss.

Die Auseinandersetzung der beteiligten Fachkräfte mit den verschiedenen Differenzdimensionen empfinde ich wie ein Hin- und Herschwingen zwischen einem explizit formulierten Gleichheitsprimat im Umgang mit den Praktikant*innen und den tatsächlichen Differenzenerfahrungen, die sich in den Erzählungen und Beschreibungen offenbaren, aber im Erleben der Fachkräfte

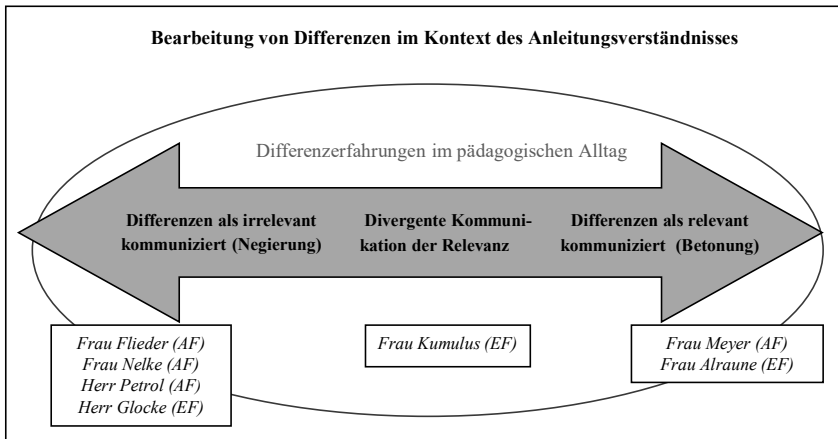


Abbildung 7: Bearbeitung von Differenzen im Kontext des Anleitungsverständnisses. Grafik: eigene Darstellung

scheinbar nichts mit der eigenen Anleitungsaufgabe zu tun haben. In Auseinandersetzung mit der Vignette verhandelt die Gruppe beispielsweise den Umgang mit dem Praktikanten, der als Kind aus der Türkei immigriert ist. Bestätigt durch ihre Kolleg*innen betont Frau Bellis zunächst, dass sie der Migrationshintergrund „jetzt per/persönlich erst mal überhaupt nicht interessieren“ würde. „Das wär mir/das ist GENAU SO ein Praktikant, wie alle anderen auch“. In diesen Worten drückt sich deutlich der normative Anspruch aus, alle gleich zu behandeln, weshalb ich diese Variante auch als *vereinheitlichend* bezeichne. Das Differenzmerkmal der Migration wird als irrelevant für die Anleitung erklärt. Bereits in ihrem nächsten Wortbeitrag macht Frau Bellis dann jedoch auf mögliche sprachliche Schwierigkeiten aufmerksam und fügt hinzu, dass sie „solche Kollegen“ sehr begrüßt, da sie das eigene „kulturelle[.] Verständnis“ erweitern, und wichtig für die „türkischen Jungs“ sein können. Es bleibt jedoch beim reinen Aufzeigen dieser Differenzschreibungen.

Bezüglich der Geschlechterdifferenz findet sich ein ähnliches Muster. Frau Tulpe weist zunächst darauf hin, dass mittlerweile ein Mann in ihrer Gruppe arbeitet und es deshalb nicht mehr „unbedingt SO“ auffällt. Das Geschlecht habe dadurch an Bedeutung verloren. Auch Frau Bellis versucht zu betonen, dass es ein pädagogisches Handeln jenseits der Geschlechtszugehörigkeit gibt: „[A]ber wenn das Herz dabei ist [...], dann ist es egal@ob man Junge oder Mädchen ist@“. In der gleichen Passage wird jedoch ebenfalls über geschlechtsbezogene Differenzen und stereotypes Verhalten berichtet, und es dokumentiert sich die Ambivalenz zwischen dem, was kommuniziert

Im Fall von Herrn Petrol und dem Team Pinselklecks werden Erfahrungen zu Differenzen in Bezug auf verschiedene Dimensionen berichtet, sowohl im Einzelinterview als auch in der Gruppendiskussion. Dabei werden diese aber stets in ihrer Bedeutung relativiert. Herr Petrol entwirft beispielsweise eine Theorie, dass Erzieher einen kompensatorischen Effekt bei Kindern haben, wo in der Familie „das männliche Vorbild“ fehlt. Auch seinen persönlichen Erfolg bei den Kindern in seiner Zeit als Praktikant erklärt er über seine Geschlechtszugehörigkeit (siehe Fallrekonstruktion). Geschlechtsbezogene Unterschiede werden durch ihn als schlichtweg gegeben eingeordnet und nicht weiter hinterfragt. Männer und Frauen sind „wie sie halt nun mal sind“, das heißt in der Wahrnehmung von Herrn Petrol „generell verschieden“ im Umgang mit Kindern.

Und dann wurde damals gesagt: „Ach, guck mal, ist auch ein Junge, junger Mann.“ Der war auch gerade in meinem @Alter@ //mhm// und wie gesagt, deshalb kann ich da nicht so die Unterschiede festmachen. Ich sehe es halt, wenn wir andere PraktikantEN haben, bei denen (.) die Unterschiede halt in, in Männern und Frauen, wie sie halt nun mal sind, wie die auch mit den Kindern umgehen, wie/ ich glaube, das machen Männer und Frauen generell verschieden. //mhm// Das sehe ich halt bei uns auch wie wir mit den Kindern spielen und so, und das sehe ich auch schon bei den Praktikanten und Praktikantinnen. //mhm// Dass ähm da dieses. Mit den Praktikanten wird eher geTOBT und mit den Praktikantinnen eher gekUSCHELT und die Praktikantinnen werden eher zum Malen dazu geholt und die PraktikantEN eher zum Bauen und Fußballspielen und im Sand buddeln und dreckig machen. Also da sehe ich eher die Unterschiede. Und wie gesagt, da ich eh nur eine, einen PraktikantEN hatte als Praxisanleitung, kann ich da nicht so die Vergleiche ziehen, und gerade, weil er halt jetzt auch nicht geeignet war für den Beruf. (Quelle: Int/Petrol, Z. 697 ff)

Herr Petrol bezieht sich ebenfalls auf die Differenz von Studierenden und Auszubildenden, beschreibt eine „irgendwie“ größere Handlungssicherheit der Studierenden und formuliert einen höheren Anspruch an deren Selbständigkeit, dessen Begründung ihm aber schwerfällt. Er spekuliert über eine klarere Vorbereitung auf die Aufgaben im Studium und versucht, einen Zusammenhang mit dem höheren Alter anzustellen. Letztendlich belässt er es bei der pauschalen Allgemeinfeststellung, dass von Studierenden auch mehr zu erwarten sei: „Meine Meinung ist einfach, dass man das aber auch von Studierenden erwarten DARF, dass die da so handeln.“

Auf Migration geht Herr Petrol im Interview selbst nicht ein. Im Kontext mit den bearbeiteten Differenzen sind an keiner Stelle im Interview Hinweise darauf zu finden, dass Herr Petrol seine Beobachtungen oder Feststellungen in Beziehung zu seinem Handeln als Anleiter setzt.

In der Gruppendiskussion findet sich ein ähnliches Muster, jedoch mit der wiederholten expliziten Feststellung, dass die jeweils recht detailliert beschriebenen Differenzenerfahrungen als unbedeutend für die Praxisanleitung eingeordnet werden. Bezogen auf das Geschlecht werden in der Gruppendiskussion Situationen geschildert, die deutlich auf geschlechtsstereotypes

Auch Herr Glocke nimmt eine geschlechtsbezogene Differenz im Verhalten zwischen Kindern und Praktikant*innen wahr und spricht von „Persönlichkeitsunterschieden, die Männer halt eventuell mit sich bringen“, betont aber, dass es für ihn „keinen Unterschied“ mache, und er diese Unterschiede „nicht für groß relevant“ halte und „jetzt eigentlich auch gar nicht SO hoch hängen“ möchte.

Eine weitere Ausprägung der Negierung der Bedeutsamkeit von Differenzen bezeichne ich als *individualisierend*. Sie zeigt sich im Fall von Frau Flieder und der Kita Baumallee. Dieser Fall ist durchzogen von zahlreichen Orientierungskonflikten und Widersprüchlichkeiten, was es mir lange Zeit recht schwer gemacht hat, ihn gut einzuordnen. Bei Frau Flieder ist als grundlegendes Muster zu erkennen, dass sie die Bedeutung der Differenzen, die sie durchaus wahrnimmt und beschreibt, vor dem Hintergrund ihrer Professionalität und ihrer „Fachlichkeit“ für ihr Anleitungshandeln als irrelevant kommuniziert. Dabei werden die Differenzen so weit individualisiert, dass sie an spezifischer Bedeutung verlieren und ihnen mit einer Art universeller Professionalität und einem einheitlichen Berufsbild begegnet werden kann.

Ein Textbeispiel aus dem Interview bezieht sich auf den Strukturkonflikt zwischen Studierenden und nichtakademisch ausgebildeter Praxisanleiterin.

Und ich habe eigentlich diejenigen [Studierenden; Anm. d. Verf.] immer als sehr offen empfunden. Und auch nicht, dass ich/dass da irgend ein, ja so ein Gefälle ist //mhm//. Das habe ich nicht erlebt. //mhm// Aber ich glaube auch, dass es daher kommt, weil wir einfach dann auch fachlich argumentieren können. Weil in allen wir (unv.) eine große Fachlichkeit haben. (Quelle: Int/Flieder, Z. 768 ff)

Ein anderes Beispiel fokussiert die Geschlechterdifferenz.

Es geht da um Fachlichkeit, es geht um Professionalität, ne. Es geht also wirklich da, wie fit bin ich und wie gestalte ich den Alltag und beziehungsweise ich möchte den Beruf lernen, was ist eigentlich meine Aufgabe auch? Da gibt es auch ein Positionspapier mittlerweile, ne. Was ist im Stellenprofil des Erziehers oder auch Kinderpflegerin oder der Erzieherin. Und da gibt es nicht ein männliches und weibliches, sondern das ist einfach ein Berufsbild. (Quelle: Int/Flieder, Z. 751 ff)

Auch in der Gruppendiskussion finden sich derartige ausweichende Muster, um sich einer konkreten Positionierung zu den einzelnen Differenzdimensionen in ihrer Bedeutung für Anleitung zu entziehen. Die nachfolgende Textstelle stellt eine immanente Nachfrage dar, die sich daraus ergibt, dass die Gruppe im Gesprächsverlauf zuvor bereits wiederholt von den konkreten Dimensionen auf einen individuellen Ansatz gewechselt ist. Doch auch hier wird der Auseinandersetzung mit der Geschlechterdifferenz ausgewichen.

I: Ich hab vorhin so ein bisschen heraus gehört, oder, oder es ist nicht ein bisschen eigentlich deutlich herausgehört, dass geguckt wird, was bringen die Praktikanten an, an Stärken auch mit, wo können wir ansetzen. Ich würde gerne noch mal schauen, gibt es einen Unterschied zwischen Männern und Frauen im Praktikum? (.) Macht das einen Unterschied in der Anleitung? Gibt es da unterschiedliche Erfahrungen?

Ef: Ich würde jetzt nicht Männer und Frauen per se sagen. Ich glaube das kommt doch sehr stark auf die Person an.

I: mhm

Sm?: \downarrow Ja.

Bm: (4) Würde ich auch so sagen.

Sm: \downarrow Ja.

Ef: \downarrow mhm ja

Bm: \downarrow Also wir hatten schon viele auch gut Praktikanten, also männliche Praktikanten, wir hatten auch schon genau so SCHLECHTE männliche Praktikanten.

Ef: \downarrow mhm (leise).

Bm: Wir hatten sehr gute WEIBLICHE Praktikanten und wir hatten auch schon sehr SCHLECHTE weibliche Praktikanten.

Ef: \downarrow mhm (leise)

I: \downarrow mhm

Bm: \downarrow Praktikantinnen.

Sm: \downarrow Das muss man wirklich individuell gucken, wer kommt da an, weil es kommen auch Leute, auch immer ersch/ kommen die von der Fachschule, kommen die einfach nur in neunte Klasse, zehnte Klasse Praktikum,

Bm: (zustimmendes Raunen)

Sm: \downarrow auch DA, aber selbst da kann man doch nicht sagen: „Die sind alle schlecht, die sind alle gut.“ Sondern es kommt wirklich individuell auf denjenigen an. HAT er Lust? WILL der das machen? HAT der überhaupt Spaß an Kindern, oder sitzt der auf dem Stuhl? (Quelle: GD/Baumallee, Z. 1479 ff)

Zusammenfassend wirkt diese starke Individualisierung im Umgang mit Differenzen auf mich wie eine grundlegende Strategie, um sich einer Positionierung in Bezug auf das erlebte Spannungsfeld von normativem Anspruch (verkörpert durch den Fachdiskurs) und individuell erlebten Erfordernissen des Arbeitsalltages zu entziehen.

Divergente Kommunikation der Relevanz

In zwei Fällen werden Differenzen mal als relevant, dann wieder als irrelevant für die eigene Anleitungspraxis kommuniziert. Während sich dies bei Frau Kumulus und Kita Luftkuss (EF) noch an einzelnen Differenzdimensionen festmachen lässt, stellt sich im Fall von Frau Alraune und Kita Märchenwald (EF) die ganze Argumentationslinie als inkonsistent und widersprüchlich dar.

Im Interview mit Frau Kumulus (EF) spielen Differenzen eine eher untergeordnete Rolle. Sie berichtet, dass es weder Erfahrungen mit Studierenden noch mit männlichen Praktikanten im eigenen Arbeitskontext gebe. Allerdings wurde sie in ihrem Hortpraktikum von einem Erzieher als Anleiter betreut, den sie positiv anders, als die anderen Anleiterinnen erlebt hat, da er ihr zum einen konkretere Unterstützung im Schriftlichen, aber auch mehr Freiraum in der pädagogischen Arbeit gegeben hat. Diese Differenz Erfahrung in Bezug auf ihre eigene Anleitung macht sie hier durchaus am Geschlecht fest, was für sie aber scheinbar eine logische Konsequenz der Tatsache ist, dass „Männer [...] ja eh anders in diesem Beruf [sind]“.

Kf: Äh, ne. Aber als @Praxisanleiter@ (lacht).

I: Als @PRAXISanleiter@?

Kf: ↳Ja. Als Praxisanleiter in, in einem Hort.

I: Ja.

Kf: Das war im zweiten Ausbildungsjahr, mussten wir in eine Hortgruppe und da war ich halt auch in diesem sozialen Brennpunkt. In der Nachbareinrichtung, wo ich dann nachher gearbeitet habe. Und das war richtig cool @(.).@.

I: ↳Erleben Sie da einen Unterschied?

Kf: Ähm (2) Ja Männer sind ja eh anders in diesem Beruf, ne. Also das ist, äh, ja es war ein Unterschied. Also es war/ er hat/ es war der Einzige, der wirklich gelesen hat. //mhm// Wo ich es gemerkt hab.//mhm//. Wo dann einfach kam: „Guck mal. Wie wäre es denn, wenn du das noch ein bisschen drehst? //mhm// Und machst. Und vielleicht von der Anichts-weise mal heran gehst?“ Und es war ja eh Hort, war eine ganze andere/ //mhm// man hatte vormittags einfach Zeit dafür. Ne, das war so, wo dann, wo man sich dann auch mal zu zweit an den PC gesetzt hat und dann, wo er dann direkt immer sagte (flüstert): „Komm, hier, schreib das so.“ Ne, so das. //@(.).@// (Schmalzt) Soll er nicht, aber hat er gemacht und (.) der war auch ehrlicher. //mhm// Der war ehrlicher und (4) und nicht so. Der war gerade raus. Das war, war ganz gut. (2)

I: Konnten Sie gut mit umgehen?

Kf: Kann ich gut mit umgehen. Vor allem, er, das war halt irgendwie bei diesen ersten/ ich musste halt ein Projekt aufziehen und beim ersten Angebot war er halt mit dabei und sagte dann halt: „Naja ich komm dann irgendwie nächste Woche noch mal mit.“ Ne, und hab den Rest dann halt alleine machen können. Und damit ich dann aber auch so viel freier irgendwie ausprobieren können, ne. Gerade Hortkinder haben ja einfach einen @anderen Anspruch@ und gerade im sozialen Brennpunkt ja sowieso

I: ↳ Ja (bestätigend).

Kf: ↳und mich da in meiner Rolle zu finden und auch durchzugreifen //mhm// und nicht irgendwie die Sandkasten-Bastel-Praktikantin zu sein, sondern einfach: „Jetzt setz dich hin und du bleibst jetzt sitzen und jetzt hörst du mir zu!“ Ohne dass da ein Anleiter bei ist, wo man denkt: „Ha, war das der falsche Ton vielleicht?“ Das hat richtig gutgetan. Und bei den anderen war es halt IMMER (2) so gluckenmäßig jemand dabei, ne? //ja, ja// Und ja. Das hat ganz gutgetan.

I: Mhm (2) mhm

Kf: Mhm. Aber so als selber als, als Praktikant hatte ich noch keinen. (Quelle: Int/Kumululus, Z. 547 ff)

In der Gruppendiskussion nehmen die Teammitglieder konsequent die Differenzdimensionen der Vignette auf und verhandeln, inwiefern das Anleitungshandeln entsprechend ausgerichtet werden müsste. Dabei stehen Alter, Theoriewissen bzw. Praxiserfahrung (in Studium bzw. Ausbildung) und Praktikumsdauer zunächst im Vordergrund, und es wird explizit formuliert, dass diese Differenzen unterschiedliches Anleitungsverhalten implizieren. So würde jede*r „seinem Alter nach auch unterschiedlich begleitet werden“. Man würde nicht „beide in einen Topf stecken“, sondern sie nach ihren Voraussetzungen und (hoch)schulischen Anforderungen „getrennt“ respektive differenziert betrachten.

[...] da denke ich, sind auch auch ganz andere Sachen auch für das Studium wichtig als in der Ausbildung. Da geht es wahrscheinlich dann auch noch einmal um ganz andere Dinge als nur um den Lehrerbesuch, sondern auch wahrscheinlich um ganz viele pädagogische Angebote mehr, die dann auch ja vielleicht auch schon auf die Förderung und so mehr eingehen. In der Schule ist ja eher, dass da unterschiedliche Angebote, Freispielsituationen und so geprobt werden müssen. Ich denke, das ist im Studium dann noch ein bisschen detaillierter auch, ja stattfindet. (Quelle: GD/Luftikuss, Z. 158 ff)

Im Kontrast zu dieser offen kommunizierten Notwendigkeit, Differenzen im Anleitungshandeln zu berücksichtigen, findet wenig später in Bezug auf die Differenzdimensionen Migration und Geschlecht ein Umschwenken statt. Auch wenn in den damit verbundenen geschilderten Handlungsbeschreibungen die Differenzierung weiterhin deutlich hervortritt, wird in der Kommunikation nunmehr betont, dass diese beiden Dimensionen keine Rolle spielen. Es entstehen teils widersprüchliche divergente Aussagen, die auf Orientierungskonflikte verweisen. Es scheint somit einen Unterschied zu machen, um welche Dimension von Differenz es sich jeweils handelt.

Bf: Und dieses/ ich bin immer bei diesem Satz „Herr Beispiel ist als Kind aus der Türkei immigriert“. Da sind wir jetzt gar nicht drauf eingegangen, weil es völlig irrelevant ist, wo er herkommt.

Kf: Es sei denn, er kann was mit einbringen, aus seiner Kindheit.

Bf: Ja.

Lf: Ja.

Kf: ↳Dann nehmen wir das gerne mit auf, ja.

Lf: ↳Ja.

I: ↳mhm

Bf: ↳Wär jetzt wahrscheinlich in einer Einrichtung im [Brennpunkt der Stadt] interessant, wenn der aus der Türkei kommt, was Sprache betrifft, der würde wahrscheinlich dann auch mehr Elterngespräche führen,

I: Lmhm

Kf: LJa

Bf: Lwenn er länger in der Einrichtung wär, oder mal als Dolmetscher fungieren. Für uns jetzt (.) völlig, völlig egal.

Kf: Der hätte tanzen können (im Herbst?) (lacht)

Bf: L@Ja@

Lf: L(lacht)

I: L(lacht leise)

Bf: Ja.

?f: hm

I: Macht es einen Unterschied, ob das Männer oder Frauen sind, die in der Ausbildung sind?

Kf: Leheh

I: Haben Sie da verschiedene Erlebnisse?

Bf: Also GENERELL macht es KEINEN Unterschied. Es ist für die Kinder nur ja auch immer ein Highlight, wenn ein Mann da ist. Und man muss auch ganz klar so sagen, dass ein Mann einen anderen Zugang zu den Kindern hat, und auch von seinen Angeboten her, ja, anders ist als eine Frau. Ich erwarte das @schon@, dass der

Lf: L@(.)@

Bf: LFußball spielt,

I?: L(lacht leise)

Lf: L@(.)@

Bf: Lund

dass er vielleicht auch mal so ein paar handwerkliche Dinge macht.

Kf: hm

Bf: Ich meine, wir holen auch mal die Laubsäge raus, aber das wir jetzt sagen: „So, komm,

Lf: L@mach mal@

Bf: Lwir bauen ein Baumhaus“, das sehe ich dann doch @eher@ so in der, in dem männlichen Rolle.

Kf: LAber das Geschlecht würde bei einer Zu- oder Absage einer Praktikumsstelle keine Rolle spielen. Also das wär.

Bf: LNein, gar nicht. (.) Obwohl es ja heutzutage so, so ist, dass Männer doch tatsächlich auch bevorzugt werden, weil wir einfach immer noch eine Rarität in unseren Arbeitsfeld sind.

Sf: L@(.)@

Kf?: Lhm

Bf: Ich find es für die Kinder auch wichtig,

I: mhm

Bf: dass sie da noch mal so ein männliches Vorbild haben. Viele Kinder sind 45 Stunden in der Woche in der Einrichtung. Viele bei uns Eltern sind voll berufstätig, Väter sind in der Woche vielleicht nicht hier vor Ort und nur am Wochenende da und. Unser Beruf ist eine Frauendomäne. (Quelle: GD/Luftkuss, Z. 441 ff)

Im Fall von Frau Alraune und der Kita Märchenwald (EF) werden Differenzen ebenfalls sehr divergent in Bezug auf die eigene Anleitungspraxis kommuniziert. Grundsätzlich ist sowohl im Interview als auch in der Gruppendiskussion eine Orientierung zu erkennen, die die Bedeutung von Differenzen vor dem Hintergrund der Motivation und des Interesses am Kind relativiert. So stellt Frau Alraune im Interview fest: „Es sind nicht alle gleich, die zeigen nicht alle gleich Einsatzbereitschaft, die Schüler.“ Mit Blick auf diese Differenzlinie der Motivation schildert sie ihr Handeln als Anleiterin in Bezug auf die verschiedenen Praktikant*innen und kommt dann, wie folgt, auf die Geschlechterdifferenz zu sprechen.

Af: [...] Und (.) ja, das ist einfach immer wieder/ und es gibt auch Unterschiede zwischen Schölerin und Schüler natürlich auch.

I: Ja?

Af: Ja, doch auch. Das auf jeden Fall. Also so Schüler gehen ja auch noch mal ganz anders damit um. Die haben, ja ich weiß auch nicht, also die sind noch ein bisschen @oberflächlicher@ //@(..)@//. Auch, aber das sagen die Lehrer dann selbst auch //ja//. Auch in/ also die brauchen also stramme Zügel einfach auch, die brauchen so eine bestimmte Richtung //ja//, die muss man mehr führen //ja// einfach auch. Blockpraktika, was sie machen sollen, //ja// was sie tun sollen. Also da muss man immer wieder: „Guck mal siehst du das? Und mach doch mal dies.//ja// Mach doch mal das.“ Das entfiel jetzt GANZ bei dieser Schölerin. Die, die wusste das einfach, die wusste wirklich, was gefragt ist. Die hat das sofort drin gehabt und/ aber auch wenn man das schon zehn Mal gesagt hat, also so Schüler muss man dann immer wieder noch mal und „dann hol jetzt mal den Teewagen //ja// und kannst vielleicht die Tische noch mal abputzen, @weil die dreckig sind@, ne.“ //ja// Und so ist das eben, die Wahrnehmung auch unterschiedlich von jedem.

I: Das merken Sie schon da (unv.)

Af: ↳Das auf jeden Fall, ja. (Quelle: Int/Alraune, Z. 116 ff)

In ihrer Wahrnehmung gibt es grundsätzliche Unterschiede zwischen den Schölerinnen und Schölern, die nicht in Frage gestellt werden, auf die aber als Anleiterin unterschiedlich zu reagieren ist, bei den Schölern beispielsweise mit „stramme[n] Zügel[n]“.

Aber das sind die feinen Unterschiede dann so auch so, SchölerINNEN sind da gewissenhafter einfach drin //mh, ja//. Also für diesen Beruf speziell auch. Also ich will nicht alle über einen Kamm scheren //ja//, es gibt bestimmt ganz tolle Erzieher auch, ne, aber wie gesagt, viele wissen vielleicht wirklich tatsächlich nicht, was sie werden wollen, und dann: „Naja, mache ich eben zwei Jahre eine Schule, ne.“ (Quelle: Int/Alraune, Z. 284 ff)

In der Gruppendiskussion des Teams nehmen die Teilnehmerinnen die Differenzdimensionen der Vignette systematisch auf. Diese werden zunächst jedoch erst einmal als irrelevant eingeordnet.

Lf: (16) Also für mich sind sie erst einmal beide vom Start her gleich.

I: mhm

Lf: Für beide ist die Einrichtung fremd, für beide ist die Räumlichkeit fremd, das Klientel ist fremd, die Menschen sind UNS fremd. Also für mich hat jetzt erst einmal nicht der Stellenwert Kinder/ Kindheitspädagogik, Fachschule, Studium,

I: mhm

Lf: Oder jüngerer Mensch, nur Erzieher, vielleicht noch Migrationshintergrund, also das ist erst einmal für mich bei dieser Marschrichtung unverbindlich. Ich denke so, die Anleitung als solches hängt für mich ganz gravierend davon ab, was auch letztendlich diese beiden Menschen in dieser Zeit einholen SOLLEN.

(Quelle: GD/Märchenwald, Z. 172 ff)

Die Aussagen der Leiterin werden von Frau Alraune und Frau Undine später dahingehend gestützt, dass man gemeinsam einen Gegenhorizont entfaltet und die eigentlich relevanten Differenzlinien bezüglich des Maßes der Motivation und des Interesses am Kind zieht. So werden insbesondere Studium und Ausbildung vor dem Hintergrund unterschiedlicher Aufgabenstellungen durchaus als „zwei verschiedenen Paar Schuhe“ kommuniziert, doch ist man sich einig, dass sich diese Unterschiede in der unmittelbaren Arbeit „nah am Kind“ und in der notwendigen Motivation relativieren. Frau Alraune stellt fest: „Ob der jetzt studiert oder nicht, das spielt für mich keine Rolle“. Doch nur wenig später wird deutlich, dass es für sie durchaus relevant ist, ob es sich um eine Studentin oder einen Fachschüler handelt. Denn sie stellt diesbezüglich ihre Kompetenz als Anleiterin in Frage.

Af: ^LObwohl ich für mich meine, dass ich vielleicht dem Praktikant eher helfen kann durch meine Praxiserfahrung. Ich weiß ja nicht, ich habe ja jetzt nicht studiert, und ich weiß ja nicht, was die von der Schule erwarten auch, ne. Das ist vielleicht ein bisschen höhergestellt, was ich gar nicht weitergeben kann, irgendwie, wo sie ihre Erfahrungen/ weiß ich nicht.

Lf: ^LDas glaube ich gar nicht mal, weil Praktika wäre für mich jetzt eher erst einmal das Erfahrungsfeld Kita.

Af: ^LErfahrungen sammeln, ne? Hh, das kann sein.

Lf: ^LUnd ob mir jetzt jemand gegenübersteht, der vielleicht später studierter

Af: hh

prägnant, weil er die permanente Widersprüchlichkeit innerhalb der Argumentationsstränge so deutlich macht.

Differenzen werden als relevant kommuniziert

Im Folgenden gehe ich nun auf den einzigen Fall ein, in dem Differenzen für das Anleitungshandeln explizit als relevant markiert werden.

Im Fall von Frau Meyer und der Kita Ruhrtal (AF) dokumentiert sich ein ressourcen- und nutzenorientierter Umgang mit Differenzen. In der Fallrekonstruktion wird dargelegt, dass das Handeln als Praxisanleiter*in in diesem Fall als eine Investition und ein Gewinn für die eigene Arbeit bewertet wird. Dabei werden Praktikant*innen grundsätzlich im Kontext ihrer Ressourcen betrachtet, wobei auch Differenzen hier in erster Linie als gewinnbringende Ressourcen verstanden werden. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Differenzdimensionen erfolgt dabei in homologer Form im Kontext der Frage nach dem Gewinn für die eigene Arbeit. So wird in der Bearbeitung der Vignette der Gruppendiskussion dem Praktikanten mit Migrationshintergrund selbstverständlich eine Sprachkompetenz in Bezug auf das Türkische zugeschrieben, die man für die Kinder nutzen möchte, die mit drei Jahren in die Kita kommen, aber „noch kein Wort Deutsch“ verstehen. Dabei hofft die Kollegin Frau Schwarz: „Also ich sage mal, da kann ich mir ja auch noch was rausziehen.“

Männlichen Mitarbeitenden wird aufgrund ihres Anders-Seins eine kompensatorische Funktion zugeschrieben, und sie werden „auf jeden Fall“ als „ein großer Gewinn“ bezeichnet.

Das Besondere an diesem Fall und darin drückt sich aus, dass Differenzen als relevant für die Anleitungspraxis eingeordnet werden, ist die professionelle Reflexion der Bedeutung des Geschlechts im Verhältnis von Praktikant*in und Anleiter*in. Im Gegensatz zum Fall von Frau Flieder (Kita Baumallee), wo eine Vermeidungsstrategie in Bezug auf die weitergehende Auseinandersetzung mit Differenzen erkennbar ist, lässt sich das Team der Kita Ruhrtal auf einen tiefere Reflexionsprozess ein, in welchem quasi ein Ringen um die Bedeutung eines geschlechtsgleichen Vorbildes (hier explizit eines männlichen Vorbildes für Praktikanten) stattfindet. Auch wenn in dem vorliegenden Diskussionsausschnitt letztendlich „keine klare Antwort“ auf die offene Frage der Notwendigkeit eines geschlechtsgleichen Vorbildes gefunden wird, so erkennt das Team dennoch die Relevanz dieser Frage für die eigene Anleitungspraxis an.

Hm: Ja, auf jeden Fall müssten die ganz viel den Alltag erst mal sehen, und auch wirklich, dass man denen die Gelegenheit gibt, am Modell quasi zu lernen, wie, wie macht, wie machen wir das,

Sf: mhm

Hm: und da ist es natürlich praktisch, wenn dann auch ein männlicher Erzieher in der Einrichtung ist.

Sf: mhm

Hm: Weil sich ein männlicher Erzieher für den Herrn Beispiel natürlich eher als/ aber nicht, es ist nicht so, dass es notwendig ist. Ich habe ja meine Ausbildung auch gemacht, ohne dass ich bei Männern die Ausbildung gemacht habe. Aber ich glaube, das wäre vielleicht gar nicht schlecht, wenn es da eine männliche (.) Vorbilds/

Ef: └Du hättest es dir vielleicht gewünscht. Genau.

Mf: └Genau, habe ich gedacht, @dass wäre sehr gut (unv.)@

Schf: └@(.)@

Sf: └Es wäre eine gute Orientierungshilfe, denke ich auch.

Hm: └Ja, weil, weil so in der Ausbildung, da war das dann so, dass ich manchmal nicht so genau wusste, wenn jetzt meine Anleitung das ganz anders gesehen hat, ob das jetzt aus aufgrund ihrer fachlichen Erfahrung ist, oder aufgrund ihrer anderen Persönlichkeit.

Ef: Oder weil es eine Frau ist, jetzt, mhm.

Sf?: └mhm

Hm: └Ja, also, das müsste ja nicht unbedingt so sein, weil sie eine Frau ist, aber ne, klar des, d, als Mann ist man erst einmal anders, und dann hat man andere Herangehensweisen. Sind die dann immer noch gut?

Mf: mhm

Hm: Oder muss man es GENAU so machen, wie die KollegINNEN, ne. Da, da gab es keine klare Antwort drauf. (Quelle: GD/Ruhrtaal, Z. 385 ff)

5.2.2 Berufliche Eignung als Passung

In zwei Fällen, bei Frau Nelke und Herrn Petrol, dokumentiert sich eine Orientierung in Bezug auf die Praktikant*innen, die mir beruflich in der Fortbildung von Praxisanleiter*innen ebenfalls wiederholt begegnet ist. Sie ist gekennzeichnet durch die Beurteilung der Praktikant*innen im Kontext der Überlegung, dass es sich dabei um potenziell zukünftige Kolleg*innen handelt, mit denen man selbst möglicherweise zusammenarbeiten wird. Diese Vorstellung bildet die Basis oder zumindest eine maßgebliche Vergleichsfolie, um sozusagen das Qualitätssiegel der beruflichen Eignung auszusprechen.

Dabei verläuft diese Entscheidung häufig auf Basis höchst impliziter Prozesse, die den Anleiter*innen selbst nicht immer zugänglich sind.

Was bei den beiden Einrichtungen aus dieser Studie dabei auffällt, ist die Tatsache, dass es bei dieser Entscheidung über die berufliche Eignung in diesem Kontext nicht um die Erfüllung übergeordneter allgemeingültiger beruflicher Kompetenzen geht, sondern um die Herstellung einer Passung zwischen der Person der Praktikantin bzw. des Praktikanten mit der spezifischen Kita, dem Team und/oder den potenziellen zukünftigen Kolleg*innen. Das übergeordnete Ausbildungsziel ist die Ausbildung der Kolleg*innen von morgen. Wenn es für das jeweilige Team vorstellbar ist, mit dem- bzw. derjenigen gewinnbringend zusammenzuarbeiten, dann ist die Ausbildung positiv verlaufen.

Als erstes Beispiel zitiere ich eine Textstelle aus dem Interview mit Frau Nelke/Kita Blumenbeet. Hier berichtet Frau Nelke von ihrem Gespräch mit einem Praktikanten.

[...] Und mir geht's darum, dass du dein Anerkennungsjahr hinkriegst. Und, aber ich kann das nicht durchgehen lassen. Weil ich muss so denken, wenn du jetzt hier fertig bist, hab ich dich in ein, zwei Jahren als Kollegen da und dann bist du mein Kollege, und es bringt mir dann nichts, dann hab ich aber jemanden, den ich dann mitschleifen muss und ich selber stehe dann auf der Strecke dann. Und das bringt mir nichts.“ Klar hat jeder mal seine Probleme, ne, dann hat man gute Phasen und schlechte Phasen. [...] (Quelle: Int/Nelke, Z. 84 ff)

Frau Nelke beurteilt den Praktikanten vor dem Hintergrund einer Alltagspraxis, in der jede Fachkraft volle Leistung bringen muss. Sie kann es sich sozusagen nicht leisten, jemanden „mit[zu]schleifen“, weil dies letztendlich zu ihrem unmittelbaren Nachteil führt. Dies ist eine rationale Kosten-Nutzen-Abwägung, die keinen Raum für Emotionalität lässt, denn „es bringt [ihr] nichts, wenn derjenige lieb ist, wenn der nicht den Alltag bestehen kann.“ Und so lautet ihr Urteil in diesem Fall: „Ja und da ist nicht viel bei rumgekommen. [...] Das geht nicht. [...] Also den als direkten Kollegen hätte ich auch nicht gewollt.“

In der Gruppendiskussion ihres Teams wird die Passung zwischen der jeweiligen Praktikantin bzw. dem jeweiligen Praktikanten und der spezifischen Kita fokussiert. Dabei spielt das Einrichtungskonzept eine besondere Rolle. Die fehlende Passung zwischen Praktikant*in und Konzept scheint eine Art Ausschlusskriterium zu sein, die auch nicht durch Ausbildung überwunden werden kann. „Also ich glaube manche Menschen sind so von der Person her eher für kleinere, vielleicht auch konfessionellere (2) Einrichtungen (.) besser geeignet, sag ich mal“, bringt eine Teamkollegin ein und eine andere stellt fest: „Aber das ist auch eine persönliche Sache, denke ich mal, ob man mit der Konzeption klarkommt, oder nicht. Manche tun es, manche nicht, aber es braucht manchmal dann doch schon Zeit.“ Interessanterweise wird der eigenen Einflussmöglichkeit als Praxisanleiter*in keine bzw. nur eine begrenzte Rolle zugesprochen, sodass die Hauptverantwortung für die Passung bei den Praktikant*innen liegt. Die damit verbundenen Hoffnungen und die persön-

liche Betroffenheit bringt insbesondere die Leitungskraft Frau Bellis im folgenden Textausschnitt auf den Punkt.

Bf: Was ich auch immer schön finde, also oder (.) positiv finde, wenn/ das sind ja eigentlich die Kollegen von Morgen.

I: mhm

Tf: L_{mhm}

Bf: Ne. Ich stelle mir also immer, wenn ich eine Praktikantin oder eine Praktikantin habe vor: „So mit der sollst du demnächst zusammenarbeiten.“ Kann mir ja passieren.

I: ja

Bf: So. Und dann denke ich immer: Jou. Also das finde ich schön, wenn ich sagen kann: „Ja (klatscht), mit der würde ich. Also das könnte ich mir vorstellen, mit der also als zukünftige Praktikantin zusammenzuarbeiten.“ Das sind dann die positiven Erlebnisse. Dann gibt es natürlich das auch andersherum, und da hoffe ich mir dann immer, dass es das nicht so oft ist. Dass ich mir denke: „Oh Gott, wenn du mit/ ne als Praktikantin, jetzt später als Kollegin.“ Da versuche ich dann wirklich oder denke ich immer nur: „So jetzt versuch einfach nur so viel wie möglich mit auf den Weg zu geben. Was anderes kannst du jetzt nicht machen, ne.“ Aber schön ist immer, wenn ich denke: „Och ja, das könnte ich mir vorstellen. DIE demnächst vielleicht bei dir in der Gruppe, ja.“

I: mhm

Tf: $\text{L}_{\text{Schön ist ja auch, wenn es dann so ist, ne. Wie die [Lia] zum Beispiel.}}$

Bf:

L_{Ja}

I:

$\text{L}_{\text{@(.)@}}$

Tf: Die war ja (jetzt?) im Anerkennungsjahr,

I: ja

Tf: vorher als Vorpraktikantin irgendwann mal.

Bf:

L_{mhm}

I:

L_{ja}

Tf: Das sind doch schöne Sachen.

I: ja

Mf: Das stimmt.

I: mhm (Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 1155 ff)

Auch im Fall von Herrn Petrol und der Kita Pinselklecks werden Praktikant*innen als potenzielle zukünftige Kolleg*innen wahrgenommen. Herr Petrol ist somit auch bereit, „eine bisschen Mehrarbeit“ zu investieren, wenn er dann „echt (.) FERTIGE Erzieher“ bekommt. An der Vorstellung der gelungenen Passung macht sich dann auch der persönliche Erfolg als Anleiter und die damit verbundene Zufriedenheit fest.

Pm: Ich, ich glaube wirklich bei fast allen Praktikanten, bei denen man mit so einem Gefühl raus geht: Die kann ich mir als Kollegin oder als Kollegen vorstellen,

Kf:

└JA

I:

└Mhm

Pm:

immer so SCHÖNE Momente.

└das sind

Cf: Mhm

I: └Mhm

Pm: Halt wie die Kollegin schon sagte, bei den beiden war das so. Ich habe die jetzt acht Wochen mal/ äh acht Monate nicht mitgekriegt. Ne, gar nicht, das war gar nicht so lange, aber ist auch egal jetzt gerade. So ich hätte auch mir die, wenn die die Ausbildung fertig gehabt hätten, als Kolleginnen vorstellen können, einfach nach dem Jahr. Das war einfach schön, zu sehen, dass die sich hier so entwickelt haben, das war eigentlich von Beginn an so, dass die so toll waren (.) dass die sich so gut entwickelt haben, dass man sich die als Kolleginnen vorstellen könnte. Das sind dann immer die sehr schönen Momente, finde ich. (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1702 ff)

Die Feststellung der Passung zeigt sich genau wie bei Kita Blumenbeet auch hier bei Kita Pinselklecks als ein höchst implizit verlaufender Beurteilungsprozess, der sich quasi als Intuition offenbart, wie im folgenden Textauschnitt deutlich wird.

Kf: └Ich meine, aber positiv ist, ich, ich kann das nur von mir sprechen. Ich weiß, wenn man Praktikanten lange begleitet, es gibt so einen Moment, der kann ganz alltäglich sein, beim Frühstück, bei/ in einer Spielsituation, da merkt man auf einmal: „Ja das passt.“ Und die Praktikantin oder der Praktikant KANN das, und ist für den Beruf geeig/ das ist, das gibt mir immer ein gutes Gefühl. Dann weiß ich: „Jetzt kannst du nach Hause gehen, und das ist gut und du hast die auf einen guten Weg gebracht, vielleicht auch nochmal.“ (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1777 ff)

Die hier aufgezeigten Orientierungsmuster in Bezug auf die Einschätzung von beruflicher Eignung zeigen sich im Kontext der Diskussion um die Beurteilungsprozesse im Ausbildungsprozess als relevante Faktoren.

5.3 Bezugspunkte und Ressourcen der eigenen Anleitungspraxis

5.3.1 Biografische Gegenhorizonte

Insbesondere in den Einzelinterviews stellen die (berufs)biografischen Erlebnisse der Praxisanleiter*innen einen starken Gegenhorizont und somit Bezugspunkt zu ihrer Tätigkeit als Anleiter*in dar. Während die meisten Praxisanleiter*innen der Studie in reflektierter Form auf ihre Erfahrungen Bezug nehmen und ihnen durchaus bewusst ist, dass ihre eigene Anleitungspraxis durch ihre Biografie geprägt ist, findet diese Bezugnahme im Fall von Frau Nelke überwiegend auf impliziter Ebene statt. Im Fall von Frau Alraune wird der Bezug zu den eigenen Ausbildungserfahrungen allenfalls marginal thematisiert. Unabhängig davon, ob die Fachkräfte sich rigoros distanzieren oder ihre Erfahrungen als Vorbild nutzen, stets stellen ihre Biografien eine deutliche Ressource für die heutige Anleitungstätigkeit dar.

Innerhalb der Dimension der berufsbiografischen Bezugnahme ordne ich die Fälle der Studie vier maßgeblichen Ausprägungen zu: der *reflektierten Abgrenzung*, der *reflektierten Identifikation*, der *impliziten Identifikation* und der *unspezifischen Bezugnahme*. Da sich die Orientierungen in den Einzelinterviews mitunter divergent zu denen in den Gruppendiskussionen zeigen, betrachte ich sie daher hier getrennt voneinander. Die genannten Ausprägungen sind in keinem der Fälle als absolute Reinform zu verstehen, sondern als erkennbare Schwerpunkte der Ausprägung.

Reflektierte Abgrenzung (Flieder/Kumulus/Glocke/ Team Kita Blumenbeet)

Im Fall von Frau Flieder (AF) wird die Relevanz der eigenen biografischen Erlebnisse besonders hervorgehoben. Sie berichtet in mehreren Passagen von eigenen Praktikumserlebnissen und reflektiert diese. Ihre Erfahrungen motivieren ihr Handeln als Anleiterin, was sie wiederholt explizit darstellt. Ihre Erlebnisse als Praktikantin schildert sie unter Verwendung starker Metaphern, die ihre emotionale Betroffenheit unterstreichen. Maßgeblich ist in ihrem Fall ein Schlüsselerlebnis mit einer Praxisanleiterin, welches geprägt ist von massiver Überforderung und dem Gefühl, sich selbst überlassen zu sein (vgl. Fallrekonstruktion). Daraus zieht sie das Fazit: „Da habe ich mir irgendwann einmal gesagt, und so soll es niemand haben, der in/da in der Ausbildung ist und ja den ich begleite. Weil das waren schon (.) schreckliche Zeiten.“

Die Schilderungen von Frau Kumulus (EF) sind nicht ganz so prägnant wie die von Frau Flieder, doch auch bei ihr bilden die eigenen negativen Ausbildungserlebnisse die Motivationsgrundlage für ihre eigene Anleitungspraxis. Allerdings erlebt sie sich in ihrem Handeln durchaus als begrenzt in

der Umsetzung ihres Anleitungsselbstverständnisses. Sie möchte es anders und besser machen, fühlt sich aber aufgrund der Veränderungen in der Ausbildung verunsichert und gebremst.

Also wenn man so zurückdenkt, meine Praxisanleiterinnen, [...]. Da wurde nicht irgendwie mal gemeinsam besprochen oder Tipps oder Hilfestellungen. Im Endeffekt war ich da immer auf mich allein gestellt, und das fand ich eigentlich immer recht schade, weil die halt schon Erfahrungen haben, die man ja auch weiter geben darf und sollte, ne. Und das war leider bei mir selber nicht so und das möchte ich halt gerne anders machen, ne. Ist nur schwierig, wenn sich die Ausbildungen ändern und man gar nicht weiß, was da so hintersteht, ne. (Quelle: Int/Kumulus, Z. 103 ff)

Als ich sie im Interview danach befrage, woher sie ihre Vorstellungen darüber ziehe, was Praktikant*innen brauchen, erwidert sie, dass sie ihr Anleitungshandeln durchaus auch intuitiv gestaltet: „Bauch. (lacht) Oder das einfach das, was ich/ was mir gefehlt hat. Was ich hätte gerne gehabt hätte. [...] das versuche ich halt weiterzugeben.“

Auch Herrn Glocke (EF) dient das „Negativbeispiel“ seiner anleitenden Fachkraft als Orientierung, um es „besser zu machen“ und die eigenen Anleitungspraxis anders zu gestalten.

Ähm (2) ja ich hatte halt in einem Praktikum, hatte ich eine Anleitung, die generell ein bisschen von oben herab war, und das hat mir halt generell nicht gefallen. War halt ein bisschen anstrengend, immer Fragen zu stellen und //mhm// immer einen über den Deckel zu kriegen, und da habe ich mir halt vorgenommen, das WENN MÖGLICH, nicht so zu machen, wie die. Also eher so, da habe ich mich eher so an so ein Negativbeispiel entlang gehandelt, um das dann halt auf jeden Fall DIE Sachen besser zu machen, als es mir da widerfahren ist. (Quelle: Int/Glocke, Z. 479 ff)

Die Diskussionsteilnehmerinnen des Teams der Kita Blumenbeet (Frau Nelke, AF) zeigen sich unterschiedlich kritisch in Bezug auf die eigene Ausbildung. Frau Bellis grenzt sich vor allem von der damaligen Beurteilung von Fleiß und Ordnung ab: „[A]lso ich bin schon froh to/also wenn bin ich wirklich froh, dass ich jetzt dreißig Jahre weiter bin“. In ihren Augen haben diese Aspekte zu viel Bedeutung in der Notengebung gehabt: „Aber das war wirklich, wenn du ganz viel gemacht hast, gezeigt hast, dass du/dann warst du FLEISSIG und dann hast du da dein, deine N-Note bekommen, aber f/nein, ich bin froh, dass es heute nicht mehr so ist.“ Und auch die Kritik an den Fachschulen, die heute noch so wie damals ausbilden, und denen sie vorwirft „hinter dem Mond“ zu leben, zeigt deutlich ihre Abgrenzung.

Ihre Kollegin Frau Tulpe formuliert auf Basis eigener Leitungserfahrungen als Praktikantin in der stationären und offenen Kinder- und Jugendarbeit als normativen Anspruch, dass Anleitung mehr umfassen muss als „die Anleitung dann auch wirklich nur [zu sehen], um Praxisaufgaben zu besprechen“. Und selbst bei der Kollegin Frau Mohn, die noch nicht als Anleitung fungiert, besteht ein Verständnis der eigenen Leitungserlebnisse als Identifikations- oder Abgrenzungsmodell.

Reflektierte Identifikation (Petrol/Meyer)

Herr Petrol (AF) hat seine Praxisanleiterin vor allem zu Beginn bei der Bewältigung der „Anfangsschwierigkeiten“ als hilfreiche Unterstützung erlebt. Sie konnte ihm „persönlich echt Sicherheit“ geben. Dieses Sicherheitsgefühl dokumentiert sich im Interview mit Herrn Petrol wiederholt als wichtiges Moment und stellt für seine eigene Anleitungspraxis ein starkes Motiv dar. Bewusst versucht auch er, seinen Praktikant*innen diese Sicherheit zu vermitteln, sodass seine eigene Anleiterin für ihn zur Identifikationsfigur geworden ist.

Um denen einfach die Sicherheit, ich wollte denen immer die Sicherheit geben, die mir gegeben wurde, halt, [...]. Aber erst einmal habe ich probiert, denen die Sicherheit zu geben, auch dass ich im Raum mit war, und Sachen begleitet habe.[...] Also, ich glaube dann, das hat aber ganz gut geklappt bis jetzt immer, dass die Praktikantinnen und Praktikanten sich sicher gefühlt haben, auf jeden Fall. (Quelle: Int/Petrol, Z. 188 ff)

Von Aspekten seines eigenen Verhaltens als Praktikant distanziert sich Herr Petrol jedoch. In der Retrospektive hält er es nicht mehr für erstrebenswert und versucht seinen Praktikant*innen zu vermitteln, dass sie durchaus auch „Schwächen eingestehen“ dürften, da sie sich noch in der Ausbildung befänden und noch nicht alles können könnten.

Bei Frau Meyer (AF) nehmen die Schilderungen um ihre eigene Berufsbiografie und Ausbildung einen vergleichsweise kleinen Raum ein. Obwohl ihre Ausbildung „zu DDR-Zeiten“ wie sie sagt „natürlich [...] etwas autoritärer damals“ gewesen sei, und sie ihre Praxisanleitung als „unglaublich streng“ aber auch irgendwie „liebervoll“ erlebt habe, so hebt sie doch den Gewinn ihrer eigenen Ausbildung hervor, denn sie habe doch „unglaublich viel gelernt“. Ihre eigene Ausbildung hat ihr zu Beginn ihrer Tätigkeit als Praxisanleitung als Orientierung gedient und sie konnte sich an den schulischen Aufgaben der Praktikant*innen „lang hangeln“, was insofern funktionierte, weil sie die Ausbildung damals noch „näher“ an der eigenen Ausbildung empfand. Heutzutage erlebt sie die Aufgaben „komplexer“ und praxisfern, sodass die eigene Ausbildung ihre Orientierungsfunktion eingebüßt hat, was sie als schwierig erlebt.

Implizite Identifikation (Team Kita Pinselklecks)

Auch in der Gruppendiskussion der Kita Pinselklecks (AF) findet eine starke Bezugnahme zur eigenen Berufsbiografie statt, und auch dort werden die eigenen Erfahrungen als erstrebenswerte Vergleichsfolie für die heutigen Praktikant*innen genutzt, interessanterweise auch dann, wenn diese Erfahrungen nicht positiv waren. Der Diskursverlauf verweist bei den Teilnehmenden der Gruppendiskussion deutlich auf einen geteilten Erfahrungsraum, der gemeinsam aufgespannt und bearbeitet wird. An diesem Erfahrungsraum

müssen sich die heutigen Praktikant*innen messen lassen, werden ihm aber nicht gerecht.

Kf: ^Lwir müssen ALLE arbeiten. Faulheit finde ich ganz, ganz schwierig bei Praktikanten. Und ich habe auch das Gefühl, das wird immer schlimmer?

I: mhm

Kf: Also wahrscheinlich mecker ich wie alle immer @da drüber@.

Uf: ^Lmhm

Kf: Und ich bin jetzt auch noch keine 70 und kurz vor der Rente, aber ich habe das Gefühl zu meiner Zeit in der Ausbildung war das nicht so. Also da gab es wahrscheinlich auch den ein oder anderen Faulen, aber jetzt ist es wirklich schlimm, dass die wirklich mit 16 vor einem stehen und sagen: „Wie so soll ich denn fegen?“

I: ^Lmhm

Kf: ^LIhr habt doch gerade erst gefegt“, so.

I: ^Lmhm

Pm: Ja.

Kf: ^LWo ich mir wirklich an den Kopf fasse und sage: „Du fegst! Punkt. Da gib/ da diskutieren wir auch nicht“. So und. Das passiert häufiger mittlerweile.

Pm: ^LOder für jedes Niesen zu Hause bleiben, und jeden Husten zum Arzt rennen. Und.

Kf: ^Lja ^LAlso (.) Viel anfälliger, viel (2) weiß ich nicht. Es ist, das ist finde ich auch anstrengend.

Uf: (Unv.) so die Dinge, wie die eine Praktikantin. Die Kollegin sagt: „Nächste, ne diese Woche Freitag, du bist ja dann hier, du hast ja keine Schule.“ „Warum?“ (langes lautes Lachen)

Cf: ^L„Wer sagt das?“ „Ja, ich sag das“.

Uf: (langes lautes Lachen)

Kf: So einfach dieses Widerworte geben, dieses/ die sind richtig frech.

Uf: ^LNein, das wird/ da geht man davon aus, die wissen das ganz genau. Wenn keine Schule ist, haben die hier zu erscheinen. Aber @(.)@.

Kf: Da waren wir ja mitunter auch nicht anders. Ne, wir haben wahrscheinlich mal die erste halbe Stunde, die der Unterricht ausgefallen ist, wahrscheinlich nicht angegeben.

Uf: Ja-a. Aber nicht einen ganzen Tag. @(.)@.

Kf: ^LAber sie sind einfach FRECH geworden. Richtig richtig frech. So hätte ich damals mit einer Chefin NIE gesprochen. NIE. Also.

Uf: ^LNein.

(Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 1152 ff)

Hier zeigt sich ein Generationenkonflikt zwischen den Fachkräften und den Praktikant*innen. Im Falle der Gruppendiskussion kann man aber nicht von

Ich spreche daher hier von einer unspezifischen Bezugnahme, die mehr oder weniger implizit und unreflektiert erfolgt, sodass zwar zu vermuten ist, dass die eigene Anleitungspraxis berufsbiografisch beeinflusst ist, sich dies aber nicht spezifisch am vorliegenden Material nachvollziehen lässt. Zudem ist weder eine klare Identifizierung noch eine Abgrenzung bzgl. der eigenen berufsbiografischen Erfahrungen zu erkennen.

Im Interview mit Frau Alraune (EF) findet sich bezüglich der Art und Weise wie in der eigenen Ausbildung angeleitet wurde keinerlei Bezugnahme. Dennoch halte ich es für plausibel, dass ihre eigene Haltung als Praxisanleiterin deutlich geprägt ist von ihren Erlebnissen ihrer eigenen Ausbildungszeit. In Kapitel 5.1.2 konnte Frau Alraunes aversiv-verweigernde Haltung gegenüber den schulischen und theoretischen Inhalten gezeigt werden, gekoppelt mit der Betonung der eigenen Praxisexpertise. Sie lehnt die Verantwortung für die Begleitung der schulischen Aufgaben strikt ab, denn sie hat ähnlich wie Frau Meyer den Zugang zur heutigen Ausbildung verloren und fühlt sich scheinbar überfordert, was sie aber, anders als Frau Meyer, nicht so offen kommuniziert und reflektiert. Im Interviewmaterial zeigt sich ihre Haltung im Vergleich zur eigenen Ausbildungszeit und der heutigen Ausbildung sowie den damit verbundenen Entwicklungen. Während Frau Alraune dabei feststellt, dass die eigentliche „Gruppenarbeit“ prinzipiell „schon gleich geblieben“ ist, erlebt sie doch, dass „man [...] das jetzt anders [verkauft]“.

Af: Also das war/ ich kann mich dran erinnern, dass mir oft meine Hand weh tat, und kann mich auch erinnern, dass ich immer ganz doll aufgeregt war. Ich habe die auch noch so, ein paar Ausarbeitungen auch, weil mir das irgendwie. „Hach“, da habe ich gedacht, „da ist so viel Arbeit @steckt da drin@.“//@(..)@// Das konnte ich gar nicht. //ja// Und die ganzen Gruppenarbeiten und auch vom Anerkennungsjahr und (.) wie was aufgebaut wird. Da gab es ja noch den Rahmenplan, und gar nicht so diese Projektarbeit, dass man da schön sich da immer was rausgezogen hat und das dann gemacht hat. Gut, ich sag mal so, (.) das ist genau so noch wie vor 25 Jahren, nur man verkauft das jetzt anders. Unter einem anderen Namen vielleicht auch, die ganzen Gruppenarbeiten oder mit dieser Zielsetzung und so. Das ist schon gleich geblieben, Gott sei Dank ist es auch so, ne. Aber ja, man verkauft es anders, man arbeitet sehr viel jetzt mit Fotodokumentation //mhm//, was früher ja gar nicht so war //mhm//. Also wir haben haufenweise Ordner vorne liegen, wo wir ständig unsere Arbeit dokumentieren. Was ich grundsätzlich aber auch ganz schön finde, das ist auch eine schöne Erinnerung und Worte können das gar nicht wiedergeben, was Bilder vielleicht wiedergeben und ich sehe ganz viele Eltern mittlerweile auch, die vorne im Eingangsbereich stehen mit ihren Kindern, und dass die dann auch noch mal erzählen, was da so passiert ist auch, ne. Also das finde ich sehr positiv. (.) Ja, es gab auch früher so diese (.) starke Strukturierung noch nicht, fand ich. Man war in seinem Gruppenraum mit der Gruppe, mit, mit noch einer Kollegin, und dann hat man ganz viel gespielt, gemalt, gebastelt, Stuhlkreis gemacht, Geburtstag gefeiert. Jetzt ist es so, dass man viel gruppenübergreifend die Kinder sich holt und dann, also Zahlenland, Entenland, //ja// man forscht mittlerweile. Und dass das immer so jemand macht und ja Vorschule und so weiter. Das war früher einfach nicht so stark. Man wär, war so sehr auf SEINE Gruppe //ja// (.) intensiv beschäftigt, aber nicht so (.) und man war auch immer da bei den Kindern. Man wurde nie so rausgezogen, das ist jetzt viel mehr geworden. Und auch Basisbeobachtungsbögen, das gab es früher ja alles gar

nicht, ne. Und das was man tut muss man natürlich wieder dokumentieren, es geht leider viel Zeit auch drauf für Schreibarbeiten. Das finde ich sehr, sehr schade, alles muss dokumentiert werden, was früher nicht gewesen ist. Und das geht dann von der Zeit ab, die man eigentlich für die Kinder dann benötigen würde, und das finde ich schade. //mhm// Klar hat man nachmittags dann auch seine freie Zeit, aber manchmal ist es so viel, dass man auch morgens einfach auch raus muss. Oder man sagt: „Ich mache es sofort, sonst vergesse ich das ja auch schon wieder, ne.“ Oder es ist so viel zu tun, ich kriege das nicht hin. Es ist ja auch dann Teamsitzung, überall müssen ja Protokolle geschrieben werden. Klar hat es das auch so gegeben, aber der Umfang ist einfach gewachsen von, von dem auch, ne. Obwohl ich fand das auch schon anstrengend früher, die Ausbildung. (2) Durch die viele Schreibarbeit. Und (.) war ja auch immer spannend, wenn die Prax/ also die Lehrerin gekommen ist. (.) Aber es hat mittlerweile einen höheren Anspruch auch. Also ich wollte jetzt die Ausbildung auch nicht nochmal machen. Ganz ehrlich nicht //mhm//, wo ich denke mir: „Ob ich das jetzt alles schaffen würde.“ So (unv.) auch mit Kinderkonferenzen, das sind ja so komische WÖRTER und Blitzlichtrunde und was da alles jetzt dazu gekommen ist und die ganzen Bildungsbereiche. Klar gab es die früher auch, aber jetzt wird da viel mehr drauf geachtet und viel mehr WERT drauf gelegt, dass das ja auch alles so ist. Und diese Übungseinheiten und, und Förderung und so, das WAR einfach/ das fiel alles weg, ne. Und es wurde auch viel, viel mehr gespielt in den Gruppen auch. Das also ich finde Tischspiele sind weniger geworden //ja//, aufgrund dessen, weil man ja diese Kleingruppen/ gruppenarbeiten hat. Das wiegt das natürlich dann wieder auf, und Entenland, Zahlenland und so. Das wiegt das dann wieder auf, es ist, ist jetzt nur anders, aber (.) aber ich weiß, dass ich ganz viel in meinem Praktikum auch da am Tisch oder auch in den ersten Jahren gesessen habe und unheimlich viel mit den Kindern gespielt habe. Gespielt, gespielt, gespielt, gespielt. //ja// Das kann ich jetzt nicht mehr. //ja// Jetzt bin ich doch mehr auf meinen Füßen, als dass ich eigentlich bei dem Kind sitze, weil immer wieder was anderes auch ist, ne. Also das ist einfach ein bisschen unruhiger geworden auch. Aber da kann, also die Erzieherin selbst gar nix dafür, das ist einfach von diesem Aufgabenbereich ist das so entstanden und so gewachsen, dass das jetzt leider auch so ist. //mhm// Ja natürlich und die Kinder sind jünger geworden auch, ne. Und das ist ja auch eine GANZ andere Herausforderung auch noch mal, und auch WESENTLICH unruhiger in den Gruppen dann auch, weil bis die Kleinen das gelernt haben, sich einzuordnen, unterzuordnen, dass sie mal leise sein müssen, wenn, wenn vorne gesprochen wird, das ist also unheimlich Kräfte zehrend, finde ich, und. Ja und das braucht ganz viel Zeit und ich finde auch, ja von der Lautstärke her (.) es ist schon sehr laut an manchen Tagen auch. Sehr, sehr laut, was einen ganz starken Stressfaktor einfach auch ist. Kann einem/ klar, wenn man jünger ist, hält man das besser aus, wenn man älter wird, merkt //ja// man das einfach auch. //ja, mhm, mhm// Also grundsätzlich, wenn ich so zurückdenke an meine Zeit und jetzt (.) das Pädagogische ist Gott sei Dank wie gesagt so geblieben einfach auch, dass man das ausführen muss, aufschreiben muss, die Gruppenarbeiten und so. Dass man sich eine Kleingruppe heran holt, Situationsanalyse und so weiter, was dazu gehört. Das durchführt und, das ist alles so geblieben, das ist einem vertraut in vielen Jahre, aber, ja, ganz anderen Stellenwert hat das mittlerweile bekommen auch. (Quelle: Int/Alraune, Z. 368 ff)

Während sie die Fotodokumentationen im Sinne einer stärkeren Öffentlichkeitsarbeit „grundsätzlich aber auch ganz schön finde[t]“, lehnt sie das Schreiben der Protokolle („überall“) und die Dokumentationsarbeit („alles muss dokumentiert werden“) eher ab. Sie beschreibt einen pädagogischen Alltag, der heute mehr von Projektarbeit und Förderprogrammen (wie „Entenland“ und „Zahlenland“) geprägt ist und fasst das als einen „höheren An-

dessen Bedeutung im Sinne einer Ressource. Dabei zeigt sich innerhalb der Studie quasi durchgängig, dass das Team eine wichtige Größe im Anleitungsprozess darstellt. Die Art und Weise, wie das Team bedeutsam wird, zeigt ein durchaus differenziertes Bild unterschiedlicher Ausprägungen bei den Praxisanleiter*innen und ihren Teams.

Das Team als Unterstützung und Korrektiv

In drei Fällen dokumentiert sich in den Erzählungen der Praxisanleiter*innen in erster Linie die Bedeutung des Teams für die eigene Person als Anleiter*in. Dabei gibt es in den Einrichtungen eine Zuordnung der Anleitungsfunktion auf eine spezifische Person, das jeweilige Team bildet jedoch den unterstützenden Rückhalt für die anleitende Fachkraft.

Frau Nelke (AF) bezieht ihr Team nicht nur ein, sondern schreibt ihm eine Mitverantwortung zu („Ich sag mal das ganze Team hat auch schon, SCHON eine Verantwortung MIT, zu tragen, was was so passiert.“). Sie nutzt es als Korrektiv, um sich bzw. Praktikant*innen vor Fehlentscheidungen zu schützen, auch wenn sie sich selbst in der „Endverantwortung“ sieht. Wie schon in der Fallrekonstruktion dargelegt, möchte sie weder Praktikant*innen „schädig[en], noch selbst als „Gemeine“ dastehen. Das Team dient somit auch ihrer emotionalen Stabilisierung. Die stellvertretende Leitung nimmt eine besondere Position ein. Sie entlastet Frau Nelke von „diese[m] schriftlichen Part“, also dem Bereich der Praxisanleitung, der für Frau Nelke schwierig ist. Diese kann sich dadurch auf die Begleitung der Praktikant*inne im „Alltag“ konzentrieren. In der Gruppendiskussion dokumentiert sich das Team ebenfalls als emotional stützende Instanz, welches Rückhalt gibt.

Bf: Ja, was auch eine Herausforderung ist zum Beispiel also man kommt ja, es ist immer besser oder immer gut, wenn ein Praktikant oder eine Praktikantin gut sind.

I: ↳@mhm@

Tf: ↳mhm

Bf: Damit kann man immer gut umgehen, das ist, das liegt uns allen am Besten. Wenn es dann mal NICHT gut läuft und man vielleicht sogar jemanden sagen muss, dass er also wir der Meinung sind, dass er überhaupt gar nicht für diesen Beruf geeignet ist. Weil das passiert auch oftmals noch im zweiten Jahr, leider

I: ↳klar ja

Tf: ↳mhm

Bf: DAS sind schon Herausforderungen, weil das möchte KEINER von uns gerne machen

Tf: ↳nein

I: mhm

Bf: Und das macht man auch nie alleine

Tf: \perp_{nein}

Bf: $\perp_{\text{da holt man sich auch immer Rat, das macht man dann auch mit Leitung.}}$

Tf: $\perp_{\text{(unv.)}}$

Bf: Es wird erst im Team besprochen, dann kommt die Leitung dazu, also weil das ist schon eine harte Sache. Und ich hoffe auch immer, dass ich es nicht so oft machen muss @(.).@. Das möchte keiner gerne.

(Quelle: GD/Blumenbeet, Z. 458 ff)

Herr Petrol (AF) macht die Bedeutung des Teams als Informationsquelle vor dem Hintergrund fehlender Fachliteratur und Expert*innen deutlich:

Und da bin ich dann da so rein, in die Praxisanleitung, in diese Thematik eingearbeitet, habe ich mich selber mehr oder weniger, weil es gibt ja irgendwie kaum/ also ich habe keine Fachliteratur darüber gefunden, oder irgendwen, der mir da fachlich weiterhelfen kann. Das ist, das ging alles nur über Erfahrungsberichte von Kolleginnen halt. Aber die haben mir auch super WEITERgeholfen, diese Erfahrungen mit den Praktikanten, die DIE vorher haben, ne. Ja. Sonst würde mir jetzt zu der Frage nicht mehr (.) einfallen. (Quelle: Int/Petrol, Z. 55 ff)

Dabei hat er, wie er schildert, seine Kolleg*innen als „immer offen“ erlebt. Sie „haben immer alles erklärt“ und ihm „super weitergeholfen“. Auch bei ihm dokumentiert sich die Funktion des Teams als Korrektiv. Er selbst macht sein Handeln im Team transparent, um in Anleitung und Benotung gerecht zu sein und über das Team ein Feedback zur eigenen Handlungspraxis als Anleiter zu erhalten (vgl. Fallrekonstruktion).

Bei Herrn Glocke wird das Thema nur relativ kurz angeschnitten, doch auch dort dokumentiert sich eine Sicht, die das Team als festen Bestandteil von Praxisanleitung benennt, welches quasi korrigierend und vermittelnd fungiert. Praxisanleitung soll demnach nicht „monarchisch“, also sozusagen als Alleinherrschaft geschehen.

Gm: (2) Ähm, ja mein Gruppenteam ist halt da noch wichtig, weil ich halt das Ganze ja nicht (.) so (.) monarchisch alleine entscheide, sondern da frage ich ja nach, wie die anderen das halt sehen. Ob das nur mein Eindruck ist, oder ob die auch anderen eine andere Meinung haben. Also da hole ich mir dann natürlich schon Rat. Ist halt Teamarbeit für mich. Macht das halt auch aus. (Quelle: Int/Glocke, Z. 395 ff)

*Mehrwert für die Praktikant*innen durch Anleitung als Teamprozess*

Im Fall von Frau Kumulus (EF) wird die Bedeutung des Teams eher aus der Praktikant*innenperspektive betrachtet. So heißt es in der Gruppendiskussion, dass „die ganzen Kollegen Ansprechpartner [sind]“, sodass „alle im Team Praktikanten was mitgeben können [...]“, und „[...] der Praktikant [...] sich von dem ganzen Team was mitnehmen [kann].“ Dies wird für die

Praktikant*innen als Mehrwert gesehen, denn „wenn so ein Team breit gefächert ist, [...] ist das für einen Praktikanten eigentlich prima.“

Und Frau Kumulus bringt es mit folgendem Satz im Interview auf den Punkt: „Ansprechpartner für die Praktikantin bin ich. Es tragen aber alle die Praktikantin mit.“

Einzelne Teammitglieder sind manchmal bedeutsamer

In zwei Fällen wird die Bedeutung einzelner Teammitglieder hervorgehoben und die Bedeutung des Teams als Gesamtheit rückt in den Hintergrund.

So kommunizieren die Teammitglieder der Kita Märchenwald (Frau Alraune; EF) recht einheitlich, dass sie sich eher bei der Leitungskraft oder bei einzelnen Kolleginnen Rat und Hilfe suchen, als im Gesamtteam.

Frau Undine erzählt beispielsweise: „[Ich] habe mir immer ganz viel Hilfe bei [Frau Laurin] geholt, weil ich mir halt, wie gesagt, sehr unsicher war, in dem Moment. Weil es halt, weil es halt für mich neu war. Und Frau Alraune berichtet ähnlich: „Ja also mit dem Team tue ich mich so auch nicht austauschen, also nur mit den Gruppenkolleginnen.“ Der Leitung misst sie zudem eine andere Sichtweise zu: „Das mache ich auch lieber so mit der Leitung dann wenn ich Rat brauche, grundsätzlich dann.“

Auch für Frau Meyer (AF) stellt gerade die Leitungskraft eine wichtige „Rückendeckung“ dar, gerade in Hinblick auf die Beurteilung von Praktikant*innen. Die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe erlebt sie als „recht abgestimmt“, während sie die Größe des Gesamtteams in Bezug auf eine gewinnbringende Zusammenarbeit im Anleitungsprozess problematisiert. Das Gesamtteam ist „irgendwie zu groß und zu weit weg so. Also [es] sind sechs Gruppen im Haus und da ist das [...] einfach schwieriger“. Hier wird die Teamgröße zum relevanten Einflussfaktor erklärt, ein Aspekt, der forschungstechnisch weiter zu beleuchten wäre.

*Ein „aufgestelltes Team“ ermöglicht individuelle Weiterentwicklung der Anleiter*innen und der Einrichtung*

Frau Flieder (AF) beschreibt einen gut funktionierenden Teamprozess in Bezug auf Anleitung. Der Balanceakt von fehlendem Zeitbudget für Anleitungstätigkeiten und dem eigenen Qualitätsanspruch wird vom Team dadurch hilfreich unterstützt, dass es den Anleiter*innen, wie sie formuliert, den Rücken freihält. Frau Flieder sieht es als unmittelbaren Erfolg des „PiA-Coachings“, welches sie und ihr Kollege absolviert haben, dass das Team der Kita Baumallee Praxisanleitung mittlerweile sowohl auf individueller, als auch auf teambezogener und institutioneller Ebene verantwortet. „Es ist keiner, der nur in seinem eigenen, ne, Topf kocht da, sondern dass wir schon da auch uns geöffnet haben [...]“. So dokumentiert sich hier ein funktionieren-

des Wechselspiel aus einer personenbezogenen „federführend[en]“ Anleitung und einer Unterstützungsleistung des Teams.

Ff: Ja mir ist nur noch mal ganz wichtig, wer ist so Kontaktperson, ne? Wer übernimmt federführend die Ausbildung oder beziehungsweise die Anleitung, weil genau das ist ja ganz oft so das Problem, dass entweder ALLE sich verantwortlich fühlen, oder NIEMAND sich verantwortlich fühlt und ich denke, wir haben doch mittlerweile auch schon ein Konstrukt geschaffen, dass immer wieder einer als hauptverantwortlich

I: Lmhm

Ff: List und auch dann weiter miteinander redet. Ich denke, da sind wir ganz gut, ne, Herr Birke, wir sind da @ganz gut aufgestellt@ (alle lachen), dass wir schon auch, ja, so die federführende Anleitung haben, oder eben halt auch wirklich ganz klar sagen: „So jetzt bin ich drei Wochen im Urlaub und übernimmst DU? Wir sind an dem und dem Stand

I: Lmhm

Ff: Lgerade und das sind die Aufgaben für die zwei oder drei Wochen, die wir

Bm: Lmhm

Ff: Luns vorgenommen haben.“ Also da auch schon ganz konkret dies/ ganz konkreten Plan zu haben, oder auch eine Aussicht haben, ne. Ne, wo es hingehen soll. Also das finde ich so ganz wichtig. Und das wäre mir HIER jetzt auch ganz wichtig, wer, ne, dass man sich da auch fit fühlt jetzt jemanden, der im Studium ist zu begleiten, oder eben halt auch jemand mit ja, in der Fachschule, in der/ in dem zweiten

Bm + Ef: Lmhm

Ff: LAusbildungsjahr. Und da ist mir eigentlich gleich, wer kommt, /klar gibt es auch mal Mög/ Schwierigkeiten, wenn man sich persönlich nicht versteht, aber dann haben wir auch immer wieder die Möglichkeit, da auch zu wechseln

I: Lmhm

Bm: Lja

Ff: Ldafür sind wir ja ein Team, oder ein aufgestelltes Team, um das abzusprechen. (Quelle: GD/Baumallee, Z. 201 ff)

Die geschaffenen Strukturen dienen sowohl den Praktikant*innen, schützen aber auch die Anleitungen vor Überforderung. Und gerade die Unterstützungsleistung in Bezug auf Be-lastungssituationen wird durch Herrn Salweide explizit hervorgehoben. Das Team ist also unabdingbar, um „den Ausbildungsprozess für das Haus“, wie Herr Salweide sagt, zu verbessern, aber auch die anleitende Fachkraft in ihrer Entwicklung zu stützen, „[w]eil nicht nur die Praktikanten lernen in der Anleitung, sondern man selber entwickelt sich auch immer weiter, lernt auch immer mit [...] und da ist gerade auch der

Austausch untereinander wichtig [er referiert hier auf das Team; Anm. d. Verf.][...]“.

6 Das Fokustagebuch als Forschungsmethode

Das Fokustagebuch zeigte sich im Verlauf dieser Studie als gewinnbringende Methode, die in der Triangulation mit Interview und Gruppendiskussion einen umfassenden und mehrperspektivischen Zugang zu den handlungsleitenden Orientierungen der Praxisanleiter*innen ermöglichte.

6.1 Fallspezifischer Gewinn

Frau Nelke / Kita Blumenbeet

Frau Nelke hat sich in ihrem Fokustagebuch entgegen dem Leitfaden für die Darstellung einzelner Projektsituationen entschieden, in der das Handeln der Praktikantin mit den Kindern im Vordergrund steht. Dadurch verlagert sie das Geschehen sozusagen auf eine andere Bühne, möglicherweise, weil sie über sich selbst bezüglich ihrer Handlungspraxis nichts preisgeben möchte. Situationen, in denen es explizit um das Agieren zwischen der Praktikantin und ihr als Praxisanleitung geht, hat sie ausgespart. Dennoch lassen sich zentrale Orientierungen ausmachen sowie Rückschlüsse auf ihr Anleitungsverständnis ziehen. Die im Fokustagebuch identifizierten Orientierungskomponenten ergänzen und unterstreichen die Orientierungen, die sich bereits im Interview dokumentiert haben und heben somit deren Relevanz für Frau Nelke noch einmal hervor.

Frau Flieder / Kita Baumallee

Die von Frau Flieder ausgewählten Situationen dokumentieren stets eine intensive Interaktion zwischen ihr als Anleiterin und der Praktikantin bzw. dem Praktikanten. Sie wählt überwiegend Situationen, die in Verbindung mit einer Reflexion mit den Praktikant*innen stehen. Die Detailliertheit und die Tiefgründigkeit ihrer Interpretationen und Reflexionen zeigen, dass Frau Flieder ein großes Interesse hat, ihre Arbeit und ihre pädagogische Haltung – insbesondere als Anleiterin – transparent zu machen. Sie verfügt über ein hohes Maß an Professionalität, das sich in ihrem dokumentierten Handeln, ihrem kommunizierten Wissen und der von ihr verwendeten Fachtermini zeigt. Frau Fliers Tagebuch ermöglicht einen Einblick in ihre Handlungspraxis als Anleiterin, ihre kommunizierten Wissensbestände, aber auch in die dahinter liegenden Orientierungen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Interpretation der Tagebuchaufzeichnungen die im Interview dokumentierten

Orientierungsmuster unterstreichen. Dabei finden sich sowohl für die expliziten Schemata in Form von normativen Ansprüchen an Ausbildung stützende Ergebnisse als auch für die Orientierungsrahmungen in Form handlungsleitender Orientierungen. Zudem beinhaltet das Tagebuch ergänzende Beschreibungen zu Anleitungspraktiken, die in dieser Form im Interview nicht zu erkennen sind.

Herr Petrol / Kita Pinselklecks

Für die Dokumentation des Tagebuches treffen mehrere begrenzende Faktoren zusammen. Die von Herrn Petrol betreute Praktikantin ist gerade im Beobachtungszeitraum unerwartet länger nicht anwesend, und aufgrund der bevorstehenden Schließungs- und Urlaubszeit ist das Arbeitsaufkommen relativ hoch. Daher dokumentiert und interpretiert der Praxisanleiter nur vier Situationen.

Die ausgewählten Situationen zeigen ein erkennbares Muster in der Interaktion von Praktikantin und Anleiter und geben Aufschluss über die Anleitungspraxis. Das Tagebuch bietet hier einen besseren und vertieften Einblick als das Interview. Durch die starke Betonung der Hierarchie und Rollen im Interview, bleibt in gewissem Maße offen, wie sich der Handlungsspielraum der Praktikant*innen für ihr pädagogisches Handeln konkret gestaltet. Die detaillierten Schilderungen einzelner Situationen im Tagebuch ergänzen und erweitern hier die Informationen.

Frau Meyer / Kita Ruhrtal

In anderen Interviews der Studie nimmt das Fokustagebuch eine eher ergänzende Funktion in Bezug auf den Erkenntnisgewinn ein, doch bei Frau Meyer liefert es entscheidende Einblicke in die Handlungspraxis und vor allem auch in die Beziehungsstruktur zu den Praktikant*innen, die im Interview in der Form nicht deutlich werden. Das Interview bewegt sich zu einem hohen Anteil auf der kommunikativen Ebene, während sich das Tagebuch nicht nur im Bereich der Situationsbeschreibungen durch seinen hohen Anteil an Erzählungen und Beschreibungen auszeichnet, sondern auch in den Interpretationen neben den argumentativen Anteilen immer wieder erneute Erzähl- und Beschreibungsabschnitte beinhaltet. Es wirkt, als wolle Frau Meyer ihrer Reflexion erneut mit Beispielen Nachdruck verleihen. Bei der Auswahl der Situationen im Tagebuch handelt es sich ausschließlich um unmittelbare Interaktionen zwischen Frau Meyer und der Praktikantin. Während Frau Meyer in den ersten Beispielen auch ihr Anleitungshandeln reflektiert und Einblick in ihre Ausbildungsziele und -vorstellungen gibt, überwiegt in den letzten Schilderungen das Verhalten der Praktikantin. In keiner Situation spielt die Fachschule oder die schulischen Aufgaben eine Rolle. Stets geht es

um die unmittelbare Anleitungspraxis der Anleiterin mit ihrer Praktikantin in konkreten pädagogischen Situationen.

6.2 Fallübergreifender Gewinn

Grundsätzlich lassen sich aber auch Erkenntnisse bezüglich des Fokustagebuches auf fallübergreifender Ebene verzeichnen. Die teilnehmenden Fachkräfte zeigen keinerlei Berührungsängste in Bezug auf das Tagebuch. Sie haben diese Erhebungsmethode alle mehr oder weniger konsequent umgesetzt, was auf ihre Beobachtungs-, Dokumentations- und Reflexionsroutine im beruflichen Kontext verweist.

Das Fokustagebuch zeigt interessante Möglichkeiten des Forschungseinsatzes und hat sich im Kontext der Kita-Fachkräfte bewährt. Es drückt insbesondere in der formalen Inszenierung meines Erachtens beachtlich viel über die Orientierungen der Schreiber*innen aus. Definitiv handelt es sich beim Fokustagebuch keinesfalls um ein Beobachtungsäquivalent, sondern um ein Dokument mit „Eigenleben“ (Breidenstein et al., 2015, S. 94). Die dokumentarische Interpretation ist gut geeignet, Zugang zu diesem Eigenleben zu erhalten. Hier lohnt es sich, methodisch und methodologisch für weitere Forschungen anzuknüpfen.

Vorzeigeobjekt

Das Tagebuch fungiert als Dokumentationsmedium, erhält jedoch zusätzliche Funktionen und Bedeutungen. Im Fall von Frau Nelke, Frau Flieder und Herrn Petrol lässt sich anhand der formalen Inszenierung erkennen, dass das Tagebuch als eine Art *Vorzeigeobjekt* dient. Frau Flieder hat alle Dokumentationen erst auf Zetteln vorgeschrieben und schreibt sie später ordentlich ins Tagebuch ab. Auch Frau Nelke möchte, dass das Buch ordentlich wirkt; sie schreibt sehr sauber und nimmt Berichtigungen mit einem Korrekturroller vor. Sie strukturiert das Buch durch Überschriften und deutlichen Absätze. Herr Petrol verweist ausdrücklich auf seine Schwächen; er entschuldigt sich am Ende des Tagebuches direkt bei mir als Forscherin und Leserin für die Rechtschreibung und sein Schriftbild und betont „Schreiben mag ich nicht!“. Es ist für ihn somit relevant, welchen Eindruck das Buch auf mich und nach außen erhält.

Protestnote

Im Kontrast dazu wirkt das Fokustagebuch bei Frau Alraune (Kita Märchenwald/kein Ankerfall), wie eine Art *Protestnote*. Sie lehnt grundsätzlich alle Anforderungen und Erwartungen zur Betreuung der schriftlichen Aufgaben

seitens der Fachschule konsequent ab (Interview). Dies spiegelt sich auch in der Inszenierung des Tagebuches wieder. Ihr Tagebuch enthält vier, in Stichworten auf insgesamt maximal drei Seiten äußerst minimalistisch dokumentierte Situationen. Diese stellen kurze Beobachtungen und eine Art knappe Bewertung der Praktikantin dar („Im Vorfeld hatte sie [die Praktikantin; Anm. d. Verf.] versäumt, Hintergrundinformationen von der Erzieherin einzuholen.“). Mit der eigentlichen Bitte aus dem Leitfaden, die Motive ihres eigenen Handelns in der Situation zu reflektieren, hat sie sich entweder nicht auseinandergesetzt oder aber sie lehnt sie ab. Beides lese ich als eine mögliche Form der Verweigerung. Sie zieht sich auf das zurück, was sie als ihre Aufgabe annimmt: Praktikant*innen im Kita-Alltag zu beobachten und zu beurteilen.

Kommunikationsplattform

Wie auch in Interview und Gruppendiskussion nutzen die Studienteilnehmer*innen die Erhebungssituationen als *Kommunikationsplattform*, um über mich als Mitglied der Fachcommunity Bitten oder Anliegen nach außen zu bringen. Sie sprechen mich direkt an. Im Falle von Frau Karmin (Kita Pinselklecks) richtet sich die Bitte über meine Person an potenzielle Praktikant*innen.

Kf: Ich weiß ja nicht, ob Sie noch Interviews mit Praktikanten führen? (Uf führt im Hintergrund mit einer Frau an der Tür ein leises Nebengespräch) Tragen Sie ruhig dahin, dass wir uns keine faulen Praktikanten wünschen, dass wir arbeits-motivierte Menschen brauchen. Die gerne und mit voller Freude dabei sind. (Quelle: GD/Pinselklecks, Z. 2122 ff)

Frau Nelke nutzt den Schluss des Tagebuches, um auf das Problem fehlender zeitlicher Ressourcen aufmerksam zu machen. Nachdem sie die Aufgaben im Kontext von Praxisanleitung kurz aufgelistet hat, formuliert sie den folgenden Ausschnitt in deutlich größerer Schrift.

Diese Zeit fehlt ganz klar in der Gruppe, diesen muß [sic] die Gruppenkollegin auffangen!?
(Quelle: FTB/Nelke, Z. 239 ff)

Am Ende seines Tagebuches hat Herr Petrol ein kurzes Fazit formuliert. Im Anschluss daran folgt ein Abschnitt, der sich wie ein direkt an mich gerichteter Brief liest und u.a. einen Dankesgruß formuliert, der auch optisch durch die Schriftgröße hervorgehoben ist. Das Tagebuch hat ihm „einen anderen Blick auf [seine] Aufgaben als Praxisanleiter gegeben und dafür sag[t] [er] -> DANKE. Mit freundlichem Gruß [Pseudonym]“.

7 Diskussion der Forschungsergebnisse

In den ersten Kapiteln dieser Arbeit wurden auf Basis von Daten und Diskursfeldern im Kontext von Akademisierung und Professionalisierung der Frühpädagogik Spannungsfelder identifiziert und als Ausgangspunkt für die Entwicklung zweier zentraler Forschungsfragen genutzt. Diese Fragen nach den handlungsleitenden Orientierungen in Bezug auf das professionelle Selbstverständnis und nach den Bezugspunkten bzw. Ressourcen der Praxisanleiter*innen und ihrer Teams konnten auf Basis einer empirischen Untersuchung durch umfassende Fallrekonstruktionen und deren fallübergreifenden Vergleich beantwortet werden. In diesem Kapitel erfolgt nun eine Diskussion der empirischen Ergebnisse vor dem Hintergrund der zu Beginn aufgespannten Diskursfelder aus Akademisierung und Professionalisierung und unter Berücksichtigung aktueller Entwicklungen.

Ein zentrales Anliegen dieser Promotionsstudie war und ist es, die Perspektive der Praxisanleiter*innen in den Blick zu nehmen und die Orientierungen, die ihr Handeln leiten, zu rekonstruieren. Der zu Beginn des Forschungsprozesses im ersten Kapitel dargestellte Forschungsstand hat sich bis heute, sechs Jahre später, in Bezug auf den Aspekt der Praxisanleitung nicht wesentlich erweitert. Die WiFF-Studie von 2014 zu Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis ist und bleibt nach wie vor die einzige Studie, die Praxisanleiter*innen in Kindertageseinrichtungen und diese vor allem auch anteilig qualitativ befragt. Die wenigen neueren Publikationen zu diesem Thema (u.a. Pesch & Pudwell 2020, Kiefer 2020, Brauer-Schwarzer & Marinello 2020) zeigen keine neuen Forschungsergebnisse im eigentlichen Sinne, sondern greifen vielmehr bereits bekannte strukturelle Problematiken auf und versuchen dabei, auf die Notwendigkeit von Veränderungen der Rahmenbedingungen von Praxisanleitung und auf Gelingensbedingungen aufmerksam zu machen. Durchaus interessante Einblicke in die Bedeutung von Praxisanleitung für die praxisintegrierte Erzieher*innenausbildung liefert dabei die Expertise des Zentrums für Kinder- und Jugendforschung im Forschungs- und Innovationsverbund (FIVE) an der Evangelischen Hochschule Freiburg e. V. aus dem Jahr 2021 (Weltzien, Hoffer, Hohagen, Kassel & Wirth 2021). Doch auch diese Expertise verbleibt auf der strukturellen Ebene und bei den bekannten Problematiken, wenn sie Aspekte wie die fehlende Verbindlichkeit in Bezug auf die Qualifizierung und die mangelnden Zeittressourcen im Alltag benennt (Weltzien et al. 2021, S. 20 f). Sehr deutlich betont werden die limitierenden Auswirkungen der Rahmenbedingungen und die Hervorhebung der Bedeutsamkeit der Rolle der Praxisanleitungen im Ausbildungsprozess,

insbesondere in der Kooperation mit den Fachschulen (Weltzien et. al. 2021, S. 13 f).

„Ausreichend Anleitungszeit, eine gute Anleitungsqualifizierung sowie ein positives Betreuungsverhältnis zwischen Anleitung und Auszubildender/Auszubildendem stellen wichtige Grundlagen für eine erfolgreiche Umsetzung der praxisintegrierten Ausbildung dar. Die Kombination aus Qualifizierung und Freistellung der Praxisanleitung kann als Gelingensfaktor für die praxisintegrierte vergütete Ausbildung beschrieben werden.“ (Weltzien et al. 2021, S. 19)

Insofern stellt die hier vorgelegte Studie einen wichtigen Beitrag dar, um der Perspektive der Fachkräfte im Kontext ihres Ausbildungshandelns einen angemessenen Stellenwert zu geben und die Orientierungen der Anleiter*innen gewinnbringend in die Diskussion um die fachpraktische Ausbildung in Kindertageseinrichtungen einzubringen. Die vorgestellten empirischen Ergebnisse bestätigen einzelne Ergebnisse der WiFF-Studie (2014), andererseits gewähren sie aufgrund des rekonstruktiven Designs und der Auswertung mit der Dokumentarischen Methode vertiefende, über die Inhaltsanalyse hinausgehende Einblicke in die handlungsleitenden Orientierungen der Anleiter*innen und verdeutlichen deren Relevanzsetzungen in der gewählten offeneren Befragungsform.

7.1 Die Bedeutung der Kompetenz von Praxisanleiter*innen

Ein Merkmal des professionellen Selbstverständnisses der Praxisanleiter*innen, welches sich in der Studie als relevant erwiesen hat, ist die berufliche Handlungskompetenz als Praxisanleiter*in. Dabei ist sowohl die an Qualifikationen und äußeren Merkmalen festgemachte Kompetenz bedeutsam als auch das innere Empfinden der Anleiter*innen in Bezug auf die eigene Kompetenz.

Die Studie zeigt, dass die im Fachdiskurs immer wieder betonte und geforderte Qualifizierung und die notwendige Berufserfahrung von mindestens zwei Jahren in den untersuchten Fällen bei der Auswahl und Besetzung von Praxisanleiter*innen offensichtlich keine wesentliche Rolle spielen. Bereits in der Erhebung der Stammdaten zu den Fällen wurde deutlich, dass einige der Befragten direkt nach ihrer eigenen Ausbildung in die Rolle der Anleitung gewechselt sind (s. Tabelle 5).

Somit liegt bei zehn Studienteilnehmer*innen (von insgesamt 25) die von der Jugendministerkonferenz (2001) geforderte mindestens zweijährige Berufstätigkeit nicht vor. Sieben dieser zehn Personen haben ihre erste Praxisanleitung z.T. weit nach 2001 übernommen, d.h. zu dem Zeitpunkt war die Empfehlung der JMK bereits lange ausgesprochen. Ein Blick in den Bil-

Tabelle 9: Berufserfahrung der Praxisanleiter*innen

Zeitpunkt der ersten Praxisanleitung	Anzahl der Studienteilnehmer*innen (N = 25)
Direkt nach der Ausbildung	7
Im ersten Jahr nach der Ausbildung	3
In den ersten 2–5 Jahren nach der Ausbildung	9
Nach mehr als 5 Jahren Berufstätigkeit	3
Bisher noch keine Praxisanleitung	3

dungsplan für das Berufskolleg (Fachschule für Soziales – Fachrichtung Sozialpädagogik) in NRW (wo die Studie angesiedelt ist), der im Mai 2021 verabschiedet wurde und zum August 2021 in Kraft gesetzt wird, zeigt, dass die Verbindlichkeit der Voraussetzungen für Praxisanleiter*innen auch sechs Jahre nach Beginn dieser Promotionsstudie immer noch nicht gegeben sind. So lautet die Formulierung wie folgt.

„Zu einer gelingenden Vernetzung ist es erforderlich, dass Praxisstellen sicherstellen, dass den Studierenden Fachkräfte zur Seite stehen, die über eine mindestens zweijährige einschlägige Berufserfahrung als Erzieherin bzw. Erzieher verfügen, die für die Anleitung qualifiziert sind und zur Wahrnehmung der Ausbildungsaufgaben hinreichend Zeit zur Verfügung gestellt bekommen.“ (MSW NRW 2021, Bildungsplan Fachschule für Sozialwesen NRW, S. 27)

„Es ist erforderlich“ ist eine Formulierung, die auf die Einsicht aller Beteiligten in die Notwendigkeit abzielt, die aber die Einrichtungen nicht verpflichtet, dieses zu tun. Diese Unverbindlichkeit ist auch der rechtlichen Beziehung der beiden ausbildenden Institutionen zueinander geschuldet. Die Ausbildungsverantwortung liegt bei der Fachschule (Hochschule), die auch für die fachpraktische Ausbildung verantwortlich ist und diese quasi im Praktikum an die Kitas als Ausbildungsort delegiert, ohne jedoch eine Rechtsbasis zu haben, innerhalb der Kita Anweisungen für das Praktikum zu erteilen. Andersherum gibt es auch kein Curriculum oder eine rechtliche Basis, die den Kitas Rechte im Rahmen ihrer Ausbildungsfunktion einräumt. Das Agieren zwischen Fachschule und Lernort Praxis basiert also auf dem guten Willen der beteiligten Akteur*innen und der Kooperationsbereitschaft der Lernorte. Somit besteht nach wie vor Spielraum für die Einrichtungen in NRW, Anleiter*innen nach eigenen Vorstellungen zu benennen. Dort, wo die Voraussetzungen für die Praxisanleiter*innen jedoch unverbindlich formuliert sind, bleibt es bei Selbstverpflichtungen der Träger, die von den Fach- und Hochschulen bzw. der Kultusministerkonferenz (2001) geforderten Standards zu gewährleisten.

Es gibt bundesweit gute Vorbilder verschiedener Qualifizierungsangebote, wie beispielsweise die Mentor*innenweiterbildung der Fachschule des Pestalozzi-Fröbel-Hauses mit einem Umfang von 70 Stunden in Berlin. Das Pestalozzi-Fröbel-Haus betreibt neben drei Fachschulen u.a. zahlreiche Kitas und Horte im Verbund. Hier wurde eine Mentorinnen-Zertifikatsausbildung an der Fachschule konzipiert, die auf eine enge Verzahnung der Lernorte setzt (Pesch & Pudwell 2020, S. 5 ff). Doch die Unterschiede in den einzelnen Bundesländern sind immer noch groß, und auch wenn ein großer Konsens bzgl. der Wichtigkeit der Qualifizierung von Anleiter*innen besteht, ist eine explizite Zusatzqualifizierung lediglich in vier Bundesländern erforderlich, in drei weiteren „laut rechtlichen Vorgaben erwünscht“ (Boekhoff 2020, S. 29 f)

Von einer Qualifizierungsmaßnahme im Kontext der Anleitungstätigkeit wird in der vorliegenden Promotionsstudie nur im Falle einer Kita berichtet. In keinem der Fälle gab es einen Bericht, dass bei der Entscheidung über die Besetzung der Position der Anleitung die Frage nach der Kompetenz oder Berufserfahrung der jeweiligen Fachkraft relevant gewesen wäre. Vielmehr standen äußerst pragmatische strukturelle wie organisatorische Überlegungen im Vordergrund wie die Bereitschaft und das Interesse der Fachkraft, aber auch rein quantitative Verteilungsmechanismen und die Wahrnehmung der Praktikant*innen als zusätzliche entlastende Arbeitskräfte in der Gruppe. Damit weisen die Ergebnisse dieser Studie in eine ähnliche Richtung wie die Ergebnisse der WiFF-Studie (2014, S. 99 ff). Doch darüber hinaus gibt die Studie erstmals Einblick in das aus der Situation entstehende Spannungsfeld, in dem sich die anleitenden Fachkräfte bewegen. Es ist eine Diskrepanz wahrnehmbar zwischen den normativen Erwartungen an die Voraussetzungen von Anleiter*innen, die in der Fachliteratur, im Bildungsplan der Berufskollegs, in den Vereinbarungen und Bekundungen der Träger formuliert werden, und den tatsächlichen Vergabeprozessen in den Kitas vor Ort. Die Motivationen für die Übernahme einer Leitungsaufgabe unterscheiden sich bei den Befragten deutlich im Maße der persönlichen Bereitschaft bzw. des Interesses, sich unter den jeweils gegebenen Bedingungen auf diese Tätigkeit einzulassen. So bilden die Fälle der Studie ein Kontinuum ab, das sich erstreckt von einem hohen persönlichen Interesse an der Aufgabe bis hin zur widerstrebenden Einwilligung in die Tätigkeit. Es erscheint plausibel, dass die Umstände, aus denen heraus sich Fachkräfte auf die Aufgabe einzulassen, das Maß der Selbstsicherheit und die Art und Weise der Umsetzung ihrer Aufgabe beeinflussen. Obwohl das Thema der Kompetenz in keinem der Fälle explizit angesprochen wurde, lässt sich in zwei der vier Ankerfällen (Herr Petrol und Frau Nelke) rekonstruieren, dass die Frage nach der Bereitschaft bei den Fachkräften implizit auch die Frage nach der eigenen Kompetenz anstößt und, wie bei Frau Nelke, zu großen inneren Konflikte führen kann. Und nicht nur im Prozess der Entscheidung für und gegen die Übernahme der

Aufgabe spielt diese Form der Selbsteinschätzung eine Rolle, sondern vielmehr scheint es sich um einen begleitenden Faktor zu handeln, der in Momenten der Selbstreflexion auftaucht. Bei Frau Meyer wirkt diese Selbsteinschätzung im nachfolgenden Textausschnitt zum einen als begrenzender Faktor für die eigene Qualität als Ausbilderin, zum anderen wie eine Art Entschuldigung oder Rechtfertigung für die entsprechenden Situationen.

Ja, wenn ich so drüber nachdenke, da kommen schon so einige Situationen, wo es dann auch schwierig ist, ne //ja// oder wo es dann eben auch (4) ja, zu Konflikten führt, oder (5) ja, wir sind halt nicht ausgebildet, ne, dafür eigentlich so wirklich. //mhm// (4) Und es gibt eben nicht so eine einheitliche Linie, oder Orientierung oder so. Es ist immer sehr individuell alles so. (Quelle: Int/Meyer, Z. 223 ff)

Legt man das allgemeine Kompetenzmodell der Frühpädagogik den Betrachtungen zugrunde (Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann & Pietsch 2011, S. 17), bilden nicht nur Handlungspotenziale im Sinne von Fähigkeiten und Fertigkeiten und Wissen wichtige Dispositionen einer kompetenten Fachkraft, sondern auch die Motivation und die Situationswahrnehmung und -analyse beeinflussen maßgeblich die Handlungsbereitschaft und -praxis.

Die handlungsleitenden Orientierungen, die in dieser Untersuchung bei den Praxisanleiter*innen rekonstruiert wurden, stellen somit einen wichtigen Baustein innerhalb eines komplexen Kompetenzverständnisses dar.

„Schließlich wird das Denken und Handeln von Menschen grundlegend noch von einer anderen Dimension geprägt, nämlich von handlungsleitenden Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen. Diese *Haltung* liegt quasi als handlungsgenerierende Struktur ‚hinter‘ der Ebene der Disposition und beeinflusst wesentlich den Prozess der Umsetzung von Wissen und Orientierungen in die Handlungspraxis. Diese Haltung hat ihren erfahrungs- und erlebnismäßigen Ursprung sowohl im jeweils spezifischen individuellen biografischen Verlauf als auch in dessen Einbettung in milieuspezifische Erfahrungsräume sowie Lebenswelten und prägt im Sinne eines individuell-biografischen und auch kollektiv verorteten Habitus die Handlungspraxis auf fundamentale Art und Weise.“ (Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff, Harms & Richter 2011, S. 13; Herv. im Orig.)

Die Dimension der Kompetenz, eine Praxisanleitung zu leisten, ist also nicht nur auf der performativen und vorwiegend strukturell-institutionellen Ebene in Hinblick auf die Qualifizierungsqualität und die Rahmenbedingungen zu berücksichtigen, sondern ebenfalls und mit hoher Wichtigkeit auf der dispositionalen und individuellen Ebene.

7.2 Das Bekenntnis zur „Praxis“

Ein wichtiges Ergebnis der Studie liegt in der konsequenten Selbstverortung der befragten Praxisanleiter*innen in der „Praxis“. Die Unterschiede, die bei den verschiedenen Anleiter*innen zu verzeichnen sind, beziehen sich auf das Maß, in welchem sie bereit sind, theoretisches Wissen (und seine Repräsentationen) in ihre pädagogische Arbeit und ihr Handeln als Anleiter*innen zu integrieren. Auf die Differenz von Theorie und Praxis wurde von den Studienteilnehmer*innen in den Interviews bzw. den Gruppendiskussionen wiederholt Bezug genommen. Dabei zeigte sich, dass die Befragten die Begriffe Theorie und Praxis als unscharfe Containerbegriffe nutzen und die Begriffe zum einen für die relevanten Formen des Professionswissens verwenden, zum anderen die Begriffe mit den beiden Lernorten Schule und Kita (als Lernort Praxis) verbinden.

Allen Studienteilnehmer*innen gemein ist die Wahrnehmung des praktischen Erfahrungswissens als maßgebliches Professionswissen. Eine Vergleichbarkeit und Abgrenzung der Fälle ergibt sich diesbezüglich aus dem unterschiedlichen Maß an Interesse bzw. Bereitschaft, theoretisches Wissen in die eigene Berufspraxis, auch als Anleiter*in, zu integrieren. Ein interessantes und m.E. erstaunliches Phänomen stellt dabei die Tatsache dar, dass sich in den vorliegenden Fällen der Studie die stärkste Ablehnung in Bezug auf „die Theorie“ bei der Praxisanleiterin zeigt, die nach ihrer Ausbildung zur Erzieherin noch ein Studium zur Kindheitspädagogin absolviert hat. Gerade sie zeigt quasi eine Aversion und betont die Bedeutung der Praxis für die Ausbildung. In dem mit ihr geführten Interview entsteht der Eindruck, als sei sie sich nicht bewusst darüber, dass sie durch ihr akademisches Studium quasi selbst auch eine Vertreterin dieser sogenannten „Theorie“ geworden ist. Sie verkörpert sowohl eine Repräsentantin der „Praxis“ als auch der „Theorie“. Es scheint ein tief verwurzelter Dualismus in ihrem Denken zu bestehen, der nur eine Zugehörigkeit zur einen bzw. anderen Kategorie zulässt. Im absoluten Kontrast hierzu steht die Praxisanleiterin Frau Flieder, die ein hohes Interesse an theoretischem Wissen zeigt und immer wieder schildert, wie sie die Verbindung der Wissensformen sucht. Sie ist die einzige Praxisanleiterin der Studie, die über eine umfassende Qualifizierungsmaßnahme für Praxisanleiter*innen berichtet, die sie gemeinsam mit ihrem Teamkollegen absolviert hat. Ob diese Fortbildung ursächlich für diese interessiert-integrierende Haltung ist, kann die Studie nicht belegen. Dass dies ein maßgeblicher Einflussfaktor ist, erscheint jedoch plausibel. Der eigentliche Konflikt in Bezug auf das Verhältnis von Theorie und Praxis offenbart sich hier demnach interessanterweise nicht zwischen den Berufsgruppen Erzieher*in bzw. Kindheitspädagog*in, sondern intrapersonal, also als innerer Konflikt zwischen Praktikerin und Expertin.

Einen Deutungsansatz zu dem gerade aufgezeigten Verhältnis von Theorie und Praxis bietet Bohnsack (2020) aus der Perspektive der praxeologischen Wissenssoziologie auf die Professionalisierung. Bereits in Kapitel 2.2.2 habe ich die entsprechenden Begrifflichkeiten in Bezug auf die handlungsleitenden Orientierungen eingeführt und erläutert und knüpfe daran nun noch einmal an. Bohnsack entfaltet das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Professionalisierung als Verhältnis von professionalisierter Praxis und wissenschaftlicher Expertise. Dabei rekonstruiert er gezielt in seinen Untersuchungen zunächst „die in der Praxis implizierten Wissenspotenziale“, um die Eigenlogik der Praxis nachzuvollziehen und darauf aufbauend „den beruflichen Akteur*innen wissenschafts- resp. expertisebasierte Reflexionspotenziale zu vermitteln“ (Bohnsack 2020, S. 19). Denn Praktiker*innen als „imaginiäre Projektion des akademisch denkenden Subjektes“ zu verstehen (Bourdieu & Wacquant 1996, S. 156 zit.n. Bohnsack 2020, S. 19) greift letztendlich zu kurz und wird der professionalisierten Praxis nicht gerecht. Vielmehr geht es darum, die beiden Dimensionen von professionalisierter Praxis und wissenschaftlicher Expertise in ihrer jeweiligen Eigenlogik anzuerkennen und für den Professionalisierungsprozess fruchtbar zu machen.

Die besondere Form des angewendeten Wissens in der Praxis fasst Luhmann, auf den Bohnsack sich ebenfalls bezieht, wie im nachfolgenden Zitat ausgeführt.

„Das ‚Wissen‘ der Professionen besteht nicht so sehr in der Kenntnis von Prinzipien und Regeln als vielmehr in der Verfügung über eine ausreichend große Zahl komplexer Routinen, die in unklar definierten Situationen eingesetzt werden können – teils zur besseren Definition der Situation, teils zum Herausgreifen behandelbarer Aspekte. Bewährte Routinen geben eine Art Sicherheit, die jedoch auf Erfolge und Mißerfolge gefaßt sein muß [sic]. Und sie sind durch Wiederverwendbarkeit ausgezeichnet und bieten dadurch auch eine Möglichkeit der Verbesserung durch Lernen, durch Erfahrung.“ (Luhmann 2020, S. 149)

Bezogen auf die professionalisierten Praxisanleiter*innen bedeutet dies, dass das für sie maßgebliche Wissen als Anleiterin jenes ist, das sich in ihrer handelnden Tätigkeit mit den Auszubildenden selbst zeigt, wobei zu klären ist, was unter erfolgreichem Handeln zu verstehen ist. Dieses Wissen wird in der Wissenssoziologie als performatives Wissen in einer performativen Logik verstanden (vgl. Bohnsack 2020, S. 20). Dabei stellt die professionelle Doppelstruktur innerhalb der Ausbildung eine besondere Herausforderung dar. Handeln als professionelle Anleiterin und Handeln als professionelle Pädagogin müssen ineinandergreifen. Doch reicht es ausschließlich aus, selbst professionelle Fachkraft zu sein, um als Vorbild im Rahmen der Ausbildung zu agieren? Und wie kann ein*e Anleiter*in Wege finden, den Praktikant*innen Zugang zu dieser vorgelebten Professionalität zu verschaffen? Genau hier sind viele Fragen offen, zum einen, weil es bis dato an Forschung fehlt, zum anderen aber auch, weil dieses performative Wissen den Anleiter*innen

selbst ja eben nicht frei zugänglich ist, sodass sie problemlos darauf Bezug nehmen oder darüber referieren könnten. „Versuche der Dauerreflexion über den eigenen Habitus auf [der] *theoretisierenden* oder propositionalen Ebene führen notwendigerweise zur Destabilisierung der Handlungsfähigkeit – im Unterschied aber zur *impliziten oder praktischen Reflexion* als eine Reflexion *innerhalb* der eigenen Praxis und des eigenen Habitus, resp. Orientierungsrahmens, welche Voraussetzung für die flexible Handlungsfähigkeit ist [...] (Bohnsack 2020, S. 22; Herv. im Orig.)“.

Das von den Praxisanleiter*innen hingegen so unterschiedlich integrierte *theoretische* Wissen lässt sich nach Bohnsack als explizierbares propositionales Wissen bzw. „wissenschaftliche Expertise“ fassen. Dabei erfolgt die Differenzierung gegenüber der professionalisierten Praxis bezüglich der Struktur des Wissens und nicht der Inhalte. Es geht nicht darum, *was* gewusst wird, sondern *wie* es gewusst wird. Expert*innenwissen ist explizierbares propositionales Wissen, bei dem das Ergebnis nicht in einer interaktiven Handlungspraxis liegt, sondern auf der Ebene der Aussagen in Form von Theorien oder Argumenten und somit als Expertise (vgl. Bohnsack 2020, S. 20 f). Auf dieser kommunikativen expliziten Ebene ist es einer Analyse deutlich zugänglicher als die interaktive Praxis, die sich unserer eigenen theoretischen und systematischen Analyse entzieht. Vor diesem Hintergrund ist eine eindeutige und ausschließliche (Selbst)Verortung der Praxisanleiter*innen in einer der beiden Wissensformen nicht zielführend, denn sie können, je nach abgegrenzter Funktion, sowohl Professionelle als auch Expert*innen sein. Es gilt, die beiden Logiken von professioneller Praxis und wissenschaftlicher Expertise gewinnbringend miteinander in Beziehung zu setzen.

7.3 Verschiedenen Lernorte – verschiedene Systeme, Logiken, Ausbildungsschwerpunkte

Will man nun eine Zuordnung der Lernorte zu den verschiedenen Wissenstypen vornehmen, so sind die Kindertageseinrichtungen im Kontext der Ausbildung primär die Orte der professionalisierten Praktiker. Doch die Fachschulen und die Hochschulen lassen sich nicht in einem Atemzug als Orte der wissenschaftlichen Expertise nennen. Fachschule und Hochschule dürfen bei dieser Betrachtung nicht als Einheit betrachtet werden, auch wenn sie in dieser Studie oft als gemeinsamer Gegenpol zur Kita als Praxis benannt worden sind, sondern auch sie stellen letztendlich verschiedene Systeme mit verschiedenen Logiken und auch mit verschiedenen Wissensformen und Ausbildungsschwerpunkten dar. Die Diskussion um die Gleichwertigkeit von Fach- und Hochschulen ist trotz der gemeinsamen Zuordnung der Erzie-

her*innenausbildung und des kindheitspädagogischen Studiums auf DQR-Level 6 ein fortbestehendes Thema. Claus Stieve betont, dass in dieser Debatte oft die strukturellen Unterschiede von Fach- und Hochschule verwischt werden. Der Unterschied ist durch den Prozess der wissenschafts- und forschungsorientierten Bildung über den Gesamtverlauf des Studiums gegeben. Fachschulen können aufgrund ihres Auftrages und ihrer Ressourcen nicht in vergleichbarer Form Theorie, Konzeption und Reflexion wie Hochschulen mit ihrem gesetzlich verankerten Forschungsauftrag generieren, sondern sind gezwungen, Inhalte stark zu vereinheitlichen (vgl. Stieve 2013, S. 190 f).

Wie genau sich die Differenzen der Wissensformen von Fachschule und Hochschule darstellen, ist nicht Forschungsgegenstand dieser Studie. Jedoch werden die Unterschiede immer dort offensichtlich, wo die anleitenden Fachkräfte versuchen, ihre an den Fachschüler innen erprobten Handlungsmuster auf die Studierenden der Hochschulen zu übertragen, und hier auf Widerstand oder Schwierigkeiten stoßen.

Die Herausforderung für die Praxisanleiter*innen besteht letztendlich darin, Praktikant*innen aus unterschiedlichen schulischen Systemen mit ihren Spezifika in ihrer Eigenart anzunehmen und sie dann aber auf die eine gemeinsame Praxis im Arbeitsfeld Kita vorzubereiten, bzw. ihnen die Möglichkeit zur Entwicklung von Handlungskompetenz zu geben. Frau Meyer hat in ihrem Interview den nachfolgenden bezeichnenden Satz über drei Auszubildenden gesagt, von denen eine die Erzieher*innenausbildung in klassischer Form, eine die Ausbildung als PiA und eine ein kindheitspädagogisches Studium absolvierten: „Also drei verschiedene Ausbildungsformen innerhalb einer Gruppe und jeder hat andere Aufgaben und letzten Endes soll aber immer das Gleiche draus werden, und das finde ich echt, //mhm// das geht irgendwie gar nicht“(Quelle: Int/Meyer, Z. 60 ff). Dieser Satz verweist auf ein grundsätzliches Missverständnis. Die Erzieherinnen und die Studentin können und sollen nicht alle drei „das Gleiche“ werden, doch sie müssen alle drei innerhalb der einen gemeinsamen Praxis handlungsfähig werden. Dabei können und sollen sie dennoch über verschiedene berufsspezifische Expertisen verfügen.

Bohnsack spricht in diesem Kontext mit Bezug auf Bauer und Cloos die Herausforderungen der „Multiprofessionalität“ an (Bohnsack 2020, S. 21). Auf Ebene der Expertise können durchaus die verschiedenen Expert*innen mit ihren unterschiedlichen Orientierungen und Positionen zu sinnvollen und produktiven Ergebnissen kommen. Auf Ebene des professionellen Handelns mit dem bereits angesprochenen „Handlungszwang“ und Entscheidungsdruck gibt es jedoch nur „die *eine* gemeinsame Praxis“. Auch Erzieher*innen und Kindheitspädagog*innen müssen sich in ihrer Zusammenarbeit (auch bereits im Praktikum) mit ihren unterschiedlichen Qualifikationshintergründen innerhalb derselben professionellen Praxis begegnen, was bei Bohnsack als „multiple[.] *Expertisen* innerhalb einer professionellen Praxis“ bezeichnet

wird (Bohnsack 2020, S. 21; Herv. im Orig.). Innerhalb der beruflichen Praxis agieren sie dabei als Professionelle, da sie sich in erster Linie und überwiegend (primordial) „am Rahmen des handlungsleitenden, also performativen (und sekundär an demjenigen des theoretisierenden resp. propositionalen) Wissens orientieren (Bohnsack 2020, S. 22). Genau umgekehrt verhält es sich bei den Expert*innen.

Führt man das gedankliche Konstrukt der verschiedenen Logiken der unterschiedlichen Lernorte als differente Systeme weiter, muss man sich von dem Gedanken verabschieden, dass sich die theoretischen Inhalte der Fach- und Hochschulen im Praktikum direkt in die Praxis umsetzen lassen. Wie oben bereits ausgeführt handelt es sich um verschiedene Wissenstypen und die bestehende Vorstellung, dass sich ein direkter Transfer durch Aufgaben von einem System ins andere vollziehen lässt, greift meines Erachtens zu kurz. Die Kita kann als Ort der professionalisierten Praxis nicht nach der Strukturlogik der Fachschule und schon gar nicht der Hochschule handeln. Die Vorstellung, dass die Praxisanleiter*innen lediglich Aufgaben sozusagen im Sinne der Schule ausführen, die Vertreter*innen des Lernortes Schule bzw. Hochschule für das Agieren der Praktikant*innen in der Praxis formuliert haben, negiert die Tatsache, dass die Repräsentant*innen des jeweiligen Lernortes die Strukturlogik des jeweils anderen Lernortes nicht wirklich *verstehen*, weil sie, wie es die praxeologische Wissenssoziologie formuliert, nicht über einen gemeinsamen konjunktiven Erfahrungsraum verfügen. Anleitende Lehrkräfte können das System Kita nur *verstehen*, wenn sie konjunktive Erfahrungen mit den Fachkräften teilen, d.h. wenn sie selbst innerhalb des Systems agiert haben. Das gleiche gilt umgekehrt für die anleitenden Fachkräfte. Während diese in der Regel zumindest selbst als Auszubildende an einer Fachschule Bestandteil des Systems waren, stellt die Hochschule für die meisten Praxisanleiter*innen eine absolute Blackbox dar.

Insofern sind die Klagen der anleitenden Fachkräfte, dass sie nicht verstehen, was die (Hoch)Schule mit ihren Aufgaben (von ihnen) möchte ebenso nachvollziehbar, wie das Erstaunen der Lehrkräfte oder Dozent*innen, wenn es bei der Umsetzung der Praxisaufgaben zu Schwierigkeiten und zu Widerstand kommt. Das immer noch übliche Vorgehen, dass die Praktikant*innen in ihren Praktika schulische Aufgaben sozusagen in die Praxis umsetzen und der Erfolg dieser Umsetzung von systemfremden Lehrkräften benotet wird, stellt also in seiner Anlage bereits eine an sich nicht lösbare Aufgabe dar, die zwangsläufig zu Reibungspunkten führen muss. Zudem wird das Potenzial des Lernortes Kita auf diesem Weg nicht annähernd ausgeschöpft. Es fehlt ein explizit formuliertes Ausbildungskonzept für den Lernort Kita und eine deutliche Zielformulierung, an welcher sich konkrete Erfolge, professionelles Handeln der Praxisanleiter*innen festmachen lässt (vgl. Friederich 2017 S. 348 f).

Betrachtet man die Ergebnisse der Studie vor diesem Hintergrund, dann fällt auf, dass die Praxisanleiterin Frau Flieder (Kita Baumallee), die bereits eine Weiterbildung für Praxisanleiter*innen gemacht hat, bezüglich dieses Spannungsfeldes eine selbstbewusste Haltung einnimmt und engagiert versucht, das System zu verändern und die Notwendigkeit eigener Zielsetzungen für den Lernort Kita zu formulieren. Sie reflektiert sehr klar die unterschiedlichen Möglichkeiten dessen, was die Lernorte leisten können und betont die Notwendigkeit einer guten Verzahnung und Kooperation der Lernorte.

Ff: Aber auch so ein, so ein/ ich habe erlebt gerade bei Praktikanten, die so länger sind auch, ob das nun ein Jahr ist, dass die Fachschule, dass sie/ wir sie über ein Jahr begleiten, oder jetzt gerade auch bei der PIA-Ausbildung über drei Jahre, dass man dann schon erlebt, dass sie richtig gestandene Persönlichkeiten werden. Auch so, so FACHLICH, also Fachkräfte sind. Einfach ja, wirklich professionELLER werden und das kann glaube ich die Praxis ganz gut, weil die Theorie ist sicherlich auch wichtig und klar ist auch, ne, wenn jemand drei Jahre oder zwei Jahre älter wird, da hat er im Alltag auch viele Sachen. //ja// Aber die Praxis ist schon, wie gehe ich miteinander um, Gruppenerfahrungserleben, dann aber auch so Entwicklungen zu beobachten, einfach wirklich am lebenden @Beispiel@ zu sehen, ne, jetzt kann oder ganz, ganz banales Beispiel ist einfach die Sprachentwicklung. Wir arbeiten mit Zwei-bis Sechsjährigen zusammen. Wenn die Kinder kommen im August oder die Carmen, die konnte schon Mama, Papa und Ja und Mhm und ein paar kleine Worte sagen und das Kind erzählt uns jetzt ganze Geschichten. Wir haben zwar zwischendurch auch schon mal mit nochmal „Hmneähmmmm-Auto“ und „fahrt“ und so ergänzt, aber es erzählt und das ist dann plötzlich ja so wie Praktikanten dann erfahren und sagen: „Boah, die konnte doch da erst SO viel und jetzt kann sie das. Jetzt bin ich nur eine Woche weg gewesen und sie kann die Farben, ne.“ //ja// Also das kann eine theoretische Sache gar nicht, also die Schule nicht leisten. Die muss sicherlich den Input geben, oder beziehungsweise auch die, ja, wirklich die Theorien liefern, ne. Oder auch Methoden. Das kann man sicherlich auch schulisch besser erarbeiten. //mhm// Aber in der Praxis/ auch der Umgang mit Eltern. //mhm// Werde ich ignoriert? Werde ich, ne, auch akzeptiert, oder? Wie erarbeite ich mir da auch ja eine partnerschaftliche Elternarbeit? //mhm// Auch wenn das noch begrenzt ist, aber, ne, auf Augenhöhe. //ja// Ich weiß auch ganz viele Praktikanten sagen: „Wir trauen uns aber gar nicht.“ Ne. Also so das sind die ersten Schritte, ne, sich zu trauen und jemanden in die Augen gucken, auf Augenhöhe schon, wir sin/ da ist eben halt so ein Schutz auch da wirklich nicht zu über fordern. //mhm, ja // Mhm, (3) und gut finde ich das, wenn das verzahnt ist, wenn, wenn und das erlebe ich eigentlich. Ich kann mich KAUM erinnern, dass ich mit Fachschullehrern nicht gut verzahnt gearbeitet habe. //ja// Selbst wenn sie noch so eigenartige @Einstellungen hatten@. (Quelle: Int/Flieder, Z. 659 ff)

Frau Meyer als konträrstes Gegenbeispiel nimmt zwar ebenfalls die unterschiedlichen Möglichkeiten der Lernorte wahr, geht aber mit den wahrgenommenen Reibungspunkten und Schwierigkeiten nicht offensiv um, sondern zieht sich (genau wie Frau Alraune) aus der Kooperation zurück und verfolgt sozusagen ihre eigenen Ziele. Zwischen diesen beiden Fällen gibt es verschiedene Abstufungen, mit dem Spannungsverhältnis umzugehen (vgl. Kapitel 5.1.3), doch nur Frau Flieder sucht sowohl die Kooperation als auch die Möglichkeiten auf das System sozusagen zugunsten des Lernortes Kita modulierend Einfluss zu nehmen. Es stellt sich daher die Frage, inwiefern und

auf welche Weise die Weiterbildung, die sie absolviert hat, hier der maßgebliche Einflussfaktor ist.

7.4 Die Herausforderungen des Umgangs mit Differenzen

In der pädagogischen Arbeit von Kindertageseinrichtungen gehören Differenzenerfahrungen auch im Kontext der Ausbildung von Praktikant*innen selbstverständlich zum pädagogischen Alltag, was sich in den Erzählungen der Studienteilnehmer*innen deutlich dokumentiert. Die empirischen Ergebnisse zeigen aber auch, dass der professionelle Umgang mit Differenzen keineswegs so selbstverständlich ist, sondern auf ein komplexes Geschehen verweist.

In der Studie ist von einem sehr weit und offen gefassten Differenzbegriff ausgegangen worden, der die klassischen Differenzdimensionen wie Geschlecht, Migration und Alter einschließt, jedoch darüber hinaus auch Dimensionen wie den Bildungsgang einbezogen und den Befragten den Raum eröffnet hat, eigene Differenzdimensionen zu benennen.

Diese erweiterte Perspektive knüpft an die Entwicklungen an, die im Laufe der letzten Jahre und Jahrzehnte das Spektrum der Differenzkategorien oder –linien zunehmend weiter fasst (Prenzel 2019, S. XI f). In diesem Kontext ist vor allem die *Pädagogik der Vielfalt* von Prenzel zu nennen, die 1989 erstmals verschiedene Differenzkategorien intersektional betrachtete und die interkulturelle, feministische und Integrationspädagogik zunächst in ihrer Spezifität und dann in ihrer wechselseitigen Bedingtheit in den Blick nahm. Dabei verdeutlicht sie sowohl die Chancen als auch die Begrenztheit der Verschränkung der verschiedenen Perspektiven.

„In jeder der anhand der Differenzlinien eröffneten pädagogischen Perspektiven geht es um den Abbau von Über- und Unterordnungen. Dabei werden in jeder Differenzperspektive spezifische Erkenntnisse und Handlungsentwürfe möglich und jede weist eigene Limitierungen auf. Wichtige Erkenntnisgewinne bringen intersektionale Perspektivenverschränkungen mit sich, allerdings spielen selbst dabei wiederum perspektivische Begrenzungen eine Rolle; es wäre ein vergebliches Unterfangen, alle verschiedenen Perspektiven gleichzeitig und gleichgewichtig einnehmen zu wollen.“ (Prenzel 2019, S. XII)

Prenzel formulierte einen demokratischen Differenzbegriff und prägt mit ihren Thesen zur Pädagogik der Vielfalt bis heute den fachlichen Diskurs. Jedoch beziehen sich ihre Impulse und Thesen explizit auf die Schulpädagogik.

Heute, gut dreißig Jahre nach Prenzels Vorstoß, sind Konzepte wie Diversity, Heterogenität, Vielfalt, Intersektionalität und/oder Inklusive Pädagogik selbstverständlicher Bestandteil des pädagogischen Studiums und der fachschulischen Ausbildung. Doch die Abgrenzung der Begriffe gestaltet sich,

auch aufgrund der verschiedenen Entwicklungslinien, mitunter als schwierig. Katharina Walgenbach hat beispielsweise 2014 im Kontext der Erziehungswissenschaft diese Abgrenzung für die Begriffe Heterogenität, Intersektionalität und Diversity vorgenommen (vgl. Walgenbach 2017). Doch für die Frühpädagogik zeigte sich die Forschungslandschaft lange Zeit wie ein Mosaik mit großen Lücken. Fischer & Gramelt (2021) haben jüngst Diversity explizit für die Kindheitspädagogik und die Familienbildung eingeordnet, sowohl fokussiert anhand der einzelnen Differenzdimensionen Gender/Geschlecht, soziale Herkunft, Migration und Behinderung als auch intersektional. Dabei haben sie die theoretischen Entwicklungslinien innerhalb der Kindheitspädagogik nachgezogen, ein theoretisches Konzept für eine diversitätsbewusste Kindheitspädagogik entwickelt und mit der vorurteilsbewussten Pädagogik nach dem Anti-Bias-Ansatz einen pädagogischen Ansatzpunkt für das konkrete pädagogische Handeln aufgezeigt.

In den letzten Jahren ist unter den verschiedenen Differenzdimensionen im Kontext der Kita insbesondere das Geschlecht/Gender recht prominent diskutiert worden. Dabei sind zwei wesentliche Schwerpunkte zu beobachten. Zum einen formiert sich die Forschung im Bereich Geschlecht und Professionalität mit dem Blick auf die Fachkräfte (u.a. um Forschende und Forschungsgruppen wie Cremers, Höyng & Krabel & Rohrmann (2012); Breitenbach, Bürmann, Thünemann & Haarmann (2015); Brandes, Andrä, Rösel & Schneider-Andrich (2016)). Zum anderen gibt es den forschenden Blick auf die Kinder selbst (u.a. um Forschende wie Tim Rohrmann (u.a. 2009, 2012) und Melanie Kubandt (2016)).

Eingemündet sind die forschungstheoretischen Überlegungen zum Geschlecht (aber auch zu weiteren Differenzdimensionen) in eine Vielzahl von Praxishilfen und Handreichungen. Die Fachkräfte werden mit normativen Erwartungen konfrontiert, die sich beispielsweise auch in den Bildungsplänen der Länder niederschlagen. Ein Blick in die Bildungspläne zeigt, dass quasi in allen Plänen der Umgang mit Differenz thematisiert wird, jedoch mit deutlichen Unterschieden. Es herrscht eine Gemengelage der Begriffe Vielfalt, Heterogenität und Unterschiede. Dabei bedienen sich die verschiedenen Länderpläne unterschiedlicher Differenzkategorien. Während in Baden-Württemberg beispielsweise der Dreiklang aus Geschlecht, Kultur und Behinderung formuliert wird (vgl. Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg 2014, S. 47 ff), fasst Thüringen unter dem Aspekt der individuellen Unterschiede und sozialen Vielfalt weitere Differenzkategorien bzw. -dimensionen zusammen: Sozioökonomische und soziokulturelle Unterschiede, Weltanschauung und Religion, Geschlecht/Gender, Behinderung, Hochbegabung und Resilienz (vgl. TMBJS – Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport). Es gibt keinen einheitlichen Kanon an Differenzen in den Plänen, aber dennoch prominente Nennungen, und es entsteht der Eindruck, als sollten die Kita-Fachkräfte möglichst allen Eventualitäten begegnen können.

In der fachschulischen Ausbildung zur Erzieherin bzw. zum Erzieher werden zahlreiche Dimensionen von Heterogenität, unter dem Begriff der Inklusion gefasst als eine von sechs Querschnittsaufgaben verstanden. So sollen Geschlecht, soziale Herkunft, körperliche und geistige Möglichkeiten und Einschränkungen, Kultur, Sprache, ethnische Herkunft, etc. in allen pädagogischen Bereichen stets berücksichtigt werden.

Auch im *Wegweiser Weiterbildung Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis* des DJI und der WiFF (2014) finden sich auf normativer Ebene diesbezüglich formulierte Erwartungen, die offensichtlich auf Konzepte wie die egalitäre Differenzperspektive von Prengel im Kontext einer Pädagogik der Vielfalt (vgl. Prengel 2019, S. 189 ff) sowie auf Diversity-Ansätze in der Frühpädagogik aufbauen (vgl. Gramelt 2021, S. 16 ff). Allerdings werden die theoretischen Grundlagen der für notwendig erklärten Kompetenzen nicht dargestellt, sondern es wird nur allgemein auf die Entwicklung des Wegweisers durch eine Expertengruppe verwiesen (DJI/WiFF 2014, S. 122). Praxisanleiter*innen (bzw. Praxismentor*innen, wie es in dem Kompetenzmodell lautet) sollen demnach dafür sorgen, „dass eine kultursensible und diversitätsbewusste Orientierung auch in der Begleitung der Praktikantinnen/Praktikanten durchgängig umgesetzt wird“ (DJI/WiFF 2014, S. 129). Sie mögen „im Sinne einer inklusiven und diversitätsbewussten Planung und Praxisbegleitung“ die Ressourcen der Auszubildenden einbeziehen (DJI/WiFF 2014, S. 131) und in ihren Planungen „die individuellen kulturellen und sozialen Kontexte der Praktikantin/des Praktikanten“ berücksichtigen (DJI/WiFF 2014, S. 132). Zudem sollen sie wissen, dass sich die Persönlichkeit aller Menschen entlang vielfacher Differenzlinien (Alter, Geschlecht, sozioökonomische Lage, körperlichen Fähigkeiten, Ethnizität, Religion, Weltanschauung) entwickelt (DJI/WiFF 2014, S. 134). Diese Erwartungen sind nicht wirklich neu, denn sie stehen in Bezug auf die pädagogische Arbeit mit den Kindern in vergleichbarer Form spätestens seit der Einführung der Bildungspläne zu Beginn der 2000er Jahre im Raum und bilden somit den bereits zuvor umrissenen normativen Rahmen, zu dem sich die Anleiter*innen verhalten müssen.

Die empirischen Ergebnisse der Studie zeigen jedoch in Bezug auf die Relevanz von Differenzen für die Anleitung äußerst unterschiedliche Orientierungen der Praxisanleiter*innen und geben Hinweis auf ein Spannungsverhältnis der normativen Erwartungen und der Anleitungspraxis.

Die Anlage der Interviews und Gruppendiskussionen der Studie hat über die Konstruktion der immanenten bzw. exmanenten Rückfragen in den Leitfäden sowie die Formulierung der Vignette die Dimension der Differenz(en) als relevantem Untersuchungspunkt markiert. Während in den Interviews noch sehr offen nach „Arten von Praktikant*innen“ bzw. Studierenden gefragt wurde, so wurde in den Gruppendiskussionen der Fokus konkreter auf Bildungsgänge, Männer und Frauen sowie den Migrationshintergrund als

Dimensionen möglicher Differenzlinien gesetzt. Was sich in der Studie deutlich zeigt, ist eine unterschiedliche Orientierung in Bezug auf die Relevanz von Differenzen für den Ausbildungsprozess und das konkrete Anleitungshandeln. Es fällt bei den empirischen Ergebnissen auf, dass über die Hälfte der untersuchten Fälle sich durch eine deutliche Negierung der Relevanz auszeichnen. Dabei bedienen sich die befragten Fachkräfte jedoch verschiedener Muster. Die einen versuchen, eine Art Gleichheitsprimat zu verfolgen, was in Spannung zu den berichteten Differenzerfahrungen steht. Die anderen realisieren Differenz, doch leiten sie daraus keine Handlungsnotwendigkeit ab, sondern nehmen den Zustand schlicht hin. Eine weitere Anleiterin erklärt Differenzen als irrelevant, in dem sie eine derart individualisierte Sicht auf Praktikant*innen entfaltet, dass Differenzen sich quasi in ihrer Spezifität auflösen. Allen gemein sind die Vermeidung einer Positionierung und ein Sich-Entziehen der zuvor beschriebenen normativen Erwartungen.

Im Vergleich zu den anderen Fällen wird eine mögliche Erklärung für die Vermeidungshaltung deutlich. Denn auch bei den Fällen, die Differenzen deutlich eine Relevanz zumessen, wie besonders im Fall von Frau Meyer und dem Team der Kita Ruhrtal, gibt es, trotz aller Reflexion, keine echte Lösung für die Frage, wie sich die Umsetzung der normativen Erwartungen in Bezug auf den Umgang mit Differenzen im Alltag gestalten kann und soll. Die Kita zeigt auf der einen Seite eine sehr ressourcenorientierte, andererseits eine sehr nutzenorientierte Orientierung. In der Befragung ist es vor allem die Frage des Geschlechts, die in Bezug auf den konkreten Erzieher im Team bearbeitet wird. Und es ist quasi ein Ringen um die Relevanz des Geschlechts für den Ausbildungs- und Anleitungprozesse in der Diskussion, wie sich im nachfolgenden Textausschnitt dokumentiert.

Hm: Ja, auf jeden Fall müssten die ganz viel den Alltag erst mal sehen, und auch wirklich, dass man denen die Gelegenheit gibt, am Modell quasi zu lernen, wie, wie macht, wie machen wir das,

Sf: mhm

Hm: und da ist es natürlich praktisch, wenn dann auch ein männlicher Erzieher in der Einrichtung ist.

Sf: mhm

Hm: Weil sich ein männlicher Erzieher für den Herrn Beispiel natürlich eher als/ aber nicht, es ist nicht so, dass es notwendig ist. Ich habe ja meine Ausbildung auch gemacht, ohne dass ich bei Männern die Ausbildung gemacht habe. Aber ich glaube, das wäre vielleicht gar nicht schlecht, wenn es da eine männliche (.) Vorbilds/

Ef: ↳Du hättest es dir vielleicht gewünscht. Genau.

Mf: ↳Genau, habe ich gedacht, @dass wäre sehr gut (unv.)@

Schf: ↳@(.)@

Sf:
ich auch.

↳Es wäre eine gute Orientierungshilfe, denke

Hm:
weil so in der Ausbildung, da war das dann so, dass ich manchmal nicht so genau wusste, wenn jetzt meine Anleitung das ganz anders gesehen hat, ob das jetzt aus aufgrund ihrer fachlichen Erfahrung ist, oder aufgrund ihrer anderen Persönlichkeit.

↳Ja, weil,

Ef: Oder weil es eine Frau ist, jetzt, mhm.

Sf?: ↳mhm

Hm: ↳Ja, also, das müsste ja nicht unbedingt so sein, weil sie eine Frau ist, aber ne, klar des, d, als Mann ist man erst einmal anders, und dann hat man andere Herangehensweisen. Sind die dann immer noch gut?

Mf: mhm

Hm: Oder muss man es GENAU so machen, wie die KollegINNEN, ne. Da, da gab es keine klare Antwort drauf.

(Quelle: GD/Ruhrtal, Z. 385 ff)

Wie Herr Haller am Ende der Passage zusammenfasst, gibt es in Bezug auf den Umgang mit Differenzen an vielen Stellen, nicht nur in diesem konkreten Beispiel, keine klaren Antworten zur Handlungspraxis. Daraus ergibt sich die Hypothese, dass diese Unsicherheit bei einem großen Teil der Befragten dieser Studie zur Negierung und somit zum Ausweichen führen. Es fehlt die Vorstellung, wie die normativen Erwartungen zu einem professionellen Umgang mit Differenzen inhaltlich ausgestaltet werden können⁸⁷.

7.5 Der (unterbleibende) Transfer biografischer Erfahrungen zu professionellen Orientierungen

Die vorliegende Studie zeigt in ihren Ergebnissen, dass die biografischen Erlebnisse als Gegenhorizonte in Bezug auf das Handeln als Anleiter*in als wichtiger Bezugspunkt relevant sind. Dabei wurden im Rahmen der Studie Ausprägungen rekonstruiert, die sowohl bezüglich der Bewusstheit bzw. Zugänglichkeit der Bezugnahme als auch bzgl. der Identifikation bzw. Abgrenzung variieren. Es zeigt sich dabei deutlich, dass es der Aspekt der Reflexion

87 Kubandt (2016, S. 118 ff) kommt in ihrer Studie zur Geschlechterdifferenzierung in Kindertageseinrichtungen in Bezug auf die Anforderungen an pädagogische Fachkräfte im Kontext von Geschlecht am Beispiel elementarpädagogischer Bildungspläne ebenfalls zu der Feststellung, dass es sowohl implizite als auch sehr explizit formulierte Anforderungen in den Plänen gibt, die frühpädagogische Fachkräfte umsetzen sollen, obwohl die Pläne zur konkreten Praxis nur allgemeine Hinweise geben. Zielvorstellungen wie „vorurteilsbewusst“ oder „geschlechtersensibel“ bleiben inhaltlich unklar.

des Erlebten ist, der über die Möglichkeit bzw. Unmöglichkeit entscheidet, biografische Erlebnisse, die sich bereits als pädagogische Orientierungen wirksam zeigen, in professionelle Orientierungen zu transferieren. Der Zusammenhang von biografischer Erfahrung, pädagogischer und professioneller Orientierung wird in dem nachfolgenden Zitat erläutert.

„Eine Orientierung, die aus der eigenen sozialen Praxis entsteht, beispielsweise aus den eigenen Kindheitserfahrungen, kann in eine pädagogische Orientierung umgewandelt werden. Dann geht die eigene Erfahrung zunächst in der Regel aus der Perspektive des Betroffenen in das pädagogische Alltagsbewusstsein ein. [...] Zu einer professionellen Orientierung, die in eine professionelle Praxis eingeht und sich aus ihr weiterentwickelt, wird die pädagogische Orientierung erst in der persönlichen und fachlichen Reflexion und der fachlichen und theoretischen Begründung. Damit wird der Begriff professionelle Orientierungen an qualitative Kriterien gebunden und von beruflichen Alltagsorientierungen abgegrenzt, die häufig vorreflexiv bleiben.

Berufliche Orientierungen als handlungsleitendes Erfahrungswissen entstehen in zirkulären Prozessen: von der Praxis in unterschiedlichen Erfahrungsräumen zur Orientierung, wieder zur Praxis, zur (modifizierten) Orientierung und so fort.“ (Breitenbach et al 2015, S. 39 f)

In den Fällen der vorliegenden Studie, in denen eine reflektierte und bewusste Abgrenzung bzw. Identifikation mit den eigenen Ausbildungserfahrungen stattgefunden hat, wird sehr deutlich, wie die persönliche Erfahrung in den pädagogischen Ausbildungsalltag diffundiert. So schildert Frau Kumulus im Einzelinterview: „Im Endeffekt war ich da immer auf mich allein gestellt, und das fand ich eigentlich immer recht schade, weil die halt schon Erfahrungen haben, die man ja auch weitergeben darf und sollte, ne. Und das war leider bei mir selber nicht so und das möchte ich halt gerne anders machen, ne“.

Und auch Herr Glocke formuliert den Bezug explizit, wie im nachfolgenden Ausschnitt deutlich wird.

War halt ein bisschen anstrengend, immer Fragen zu stellen und //mhm// immer einen über den Deckel zu kriegen, und da habe ich mir halt vorgenommen, das WENN MÖGLICH, nicht so zu machen, wie die. Also eher so, da habe ich mich eher so an so ein Negativbeispiel entlang gehandelt, um das dann halt auf jeden Fall DIE Sachen besser zu machen, als es mir da widerfahren ist. (Quelle: Int/Glocke, Z. 480 ff)

Es gibt ähnliche Formulierungen in weiteren Interviews (vgl. Kapitel 5.3.1). Was sich in den Interviews jedoch nicht finden ließ, war die fachliche Reflexion, die fachliche theoretische Begründung und dadurch die Anbindung an qualitative Kriterien. So bleiben die Erfahrungen auf dem Level der pädagogischen Alltagsorientierungen und werden nicht zu professionellen Orientierungen der Anleiter*innen.

Bei den Fällen, in denen die Bezugnahmen implizit erfolgen, verwischen mitunter sowohl die Grenzen zwischen der Rolle von Anleiter*in und Praktikant*in als auch die zeitliche Differenz der Geschehnisse. So gehen im folgenden Beispiel aus dem Interview von Frau Nelke die Erlebnisse der heuti-

gen Praktikant*innen quasi mit ihren eigenen Erfahrungen der Anleiterin nahtlos ineinander über.

[...] Also jetzt hier die von [Städtische] Schule, haben eigentlich mehr (.) einfacher, finde ich. VIELE Sachen VIEL einfacher und die [Melissa], die ist von [der Nachbarstadt] gekommen. Da habe ich auch meine Abendschule gemacht und vom, vom Arbeitspensum her und von Inhalten mäßig her, das hat ich genau so gehabt in Abendschule. Also da haben sie auch kein Blatt vor den Mund genommen, also da haben sie wirklich ganz krass ausgesiebt. Wir sind dreißig angefangen, da haben zwölf bestanden, nach, nach vier Jahren, ne. Und die (.) [Name der Praktikantin] kommt glaub ich aus [der anderen Nachbarstadt]. //mhm// Und die sind auch ganz gut, aber auch viel Anforderung. (Quelle: Int/Nelke, Z. 136 ff)

Es fehlt auch hier zwangsläufig die fachliche und theoretische Unterfütterung, um die eigenen Erlebnisse und daraus resultierenden Orientierungen auf eine professionelle Ebene zu heben.

Ein Beispiel aus der Gruppendiskussion der Kita Pinselklecks macht deutlich, wie sich der Reflexionsprozess selbst blockiert, wenn es an Beurteilungskriterien und Bewertungsnormen fehlt, auf die zurückgegriffen werden könnte. Es geht bei diesem Textausschnitt um die Frage, ob der eigene Leistungsanspruch den Praktikant*innen gegenüber angemessen oder zu hoch ist.

Kf: Aber ich hab/

Cf: ↳Das ist so/

Kf: ↳schon mit einer Kollegin darüber gesprochen, ob UNSERE Ansprüche einfach zu hoch sind. Ob wir einfach zu viel erwarten, und wir haben da wirklich lange drüber nachgedacht, auch über ein paar Tage und uns auch reflektiert (.) und nein, wir verlangen nicht zu viel. Weil wir wussten, in unserer Ausbildung war das ja genau so. Und ich glaube, da wurde noch ein Stück weit MEHR verlangt, als jetzt.

(Quelle: GD Pinselklecks/Z. 2185 ff)

Es wurde demnach reflektiert, doch das letztendlich entscheidende Kriterium bleibt die eigene Ausbildung als Maßstab.

Zusammenfassend lässt sich anhand der Ergebnisse dieser Studie festhalten, dass eine explizite Reflexion der eigenen (berufs)biografischen Erfahrungen notwendig und gewinnbringend ist, diese Erfahrungen aber nur dann in professionelle Orientierungen übergehen, wenn es fachliche und theoretische Grundlagen gibt, auf die die Praxisanleiter*innen in ihrem Reflexionsprozess zurückgreifen können. Fehlen diese dreht sich der Prozess quasi im Kreis.

7.6 Praxisanleitung als Teamaufgabe

Die Teams der ausbildenden Kindertageseinrichtungen stellen eine relevante Ressource im Prozess der Praxisanleitung dar. In den Fallrekonstruktionen erwiesen sich die Stützfunktionen der Teammitglieder für die einzelnen Praxisanleiter*innen als wichtige Ressource. Je nach Größe der jeweiligen Einrichtung waren es die kompletten Teams, Teilgruppen oder aber bedeutsame Einzelpersonen, die von den befragten Praxisanleitungen in ihren Erzählungen benannt wurden. Dabei erlebten die Befragten diese als „Rückendeckung“, als Unterstützung sowie als Korrektiv für das eigene Handeln als Anleiter*in. Eine Studienteilnehmerin hob insbesondere den Mehrwert eines breit gefächerten Teams für die Entwicklungsmöglichkeiten der Praktikant*innen hervor. In der Fallrekonstruktion der Kita Baumallee, in der zwei Praxisanleiter*innen an einer umfassenden Qualifizierung für Praxisanleiter*innen teilgenommen haben, wurde der Erfolg in der Ausbildung der Praktikant*innen von den Diskussionsteilnehmer*innen an der Verankerung der Leitungsaufgaben über die individuelle, teambezogene und institutionelle Ebene hinweg festgemacht. Qualifizierungsmaßnahmen, die somit über die individuelle Professionalisierung hinaus auch das Team, die Leitung, die Strukturen und die Institution Kita in den Blick nehmen, wirken sich gewinnbringend auf den Anleitungsprozess aus. Die Forderung danach hat Friederich in ihrer Dissertation (2017) bereits allgemein für die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in starker Anlehnung an kompetenztheoretische Professionalisierungsmodelle formuliert, jedoch in ihrem Fall von der kollektiven Ebene ausgehend, wie im folgenden Textausschnitt deutlich wird.

„Auf der kollektiven Ebene beschreibt Professionalisierung ein System, im Rahmen dessen eine Kompetenzentwicklung bei einem Individuum durch Aus- und Weiterbildung, aber auch durch informelles Lernen in der Praxis unterstützt werden kann, um erfolgreiches, berufliches Handeln zu ermöglichen. Die individuelle Kompetenzentwicklung findet im Rahmen des kollektiven Professionalisierungssystems statt, das dieses prägt. Die individuellen Lernprozesse und informellen Lerngelegenheiten führen zu individuell unterschiedlichen Ergebnissen im Handeln. Daher muss ein Professionalisierungskonzept, das die Kompetenzaufschichtung des Individuums mit dem Ziel, professionelles Handeln anzubahnen und zu erhalten, neben den kollektiven Professionalisierungsbedingungen auch individuelle Lernprozesse zwingend berücksichtigen.“ (Friederich 2017, S. 367)

Vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse der hier vorliegenden Studie lässt sich dies auf die Praxisanleiter*innen in Kindertageseinrichtungen übertragen. Jedoch ist es bislang bezüglich der Praxisanleiter*innen eher so, dass es die kollektive Ebene ist, die bislang vernachlässigt wurde. Anleiter*innen haben sich bislang aufgrund fehlender Ausbildungskonzepte für den Lernort Kita und aufgrund fehlender Verbindlichkeit zur Weiterbildung meist auf höchst individuelle Art und Weise durch die an sie gestellten An-

forderungen als Ausbilder*innen gehandelt. Dies ist in den Fallrekonstruktionen der Studie deutlich geworden. Insofern ist es ratsam, die Qualifizierungsmaßnahmen für Praxisanleiter*innen sowohl auf individueller als auch auf kollektiver Ebene zu konzipieren und zu optimieren, da von ihrer Qualifizierung wiederum der Prozess der Kompetenzentwicklung zukünftiger Fachkräfte und deren Professionalisierung abhängt (vgl. Friederich 2017, S. 369 f).

8 Abschließende Überlegungen und Ausblick

8.1 Reichweite dieser Studie und Impulse für weitere Forschungen

Eine zentrale Motivation für diese Studie war es, die in der Forschung bislang fehlende bzw. nur marginal vorhandene Perspektive der Praxisanleiter*innen auf die fachpraktische Ausbildung und die Frage nach ihrer Orientierung in Bezug auf ihr professionelles Selbstverständnis in den Blick zu nehmen. Durch die offene Befragungsform in den Einzelinterviews und den Gruppendiskussionen ist ein umfangreiches Datenmaterial entstanden, welches durch die Auswertung mit der Dokumentarischen Methode vertiefte Einblicke in die Orientierungen der anleitenden Fachkräfte und ihrer Teammitglieder gibt.

Die Studie konnte Merkmale des professionellen Selbstverständnisses der Praxisanleiter*innen benennen. Bei der Auswahl bzw. Besetzung dieser Aufgaben wurde gezeigt, dass auf der normativen Ebene, respektive in den fachlichen Diskussionen und in Konzepten wie beispielsweise dem Wegweiser Weiterbildung der WiFF zur Konzipierung von Fortbildungen für Praxismentor*innen (DJI/WiFF 2014), der Aspekt der Kompetenz eine wichtige Rolle spielt. Auch die Fachkräfte stellen zumindest sich selbst die Frage nach der eigenen Kompetenz, während diese Kompetenz jedoch in den tatsächlichen Besetzungsprozessen der Kitas allenfalls eine marginale Rolle spielt. Mit diesem Widerspruch gehen die Praxisanleiter*innen unterschiedlich um, sodass nur wenige Befragte dieser Studie aus persönlichem Interesse und hoher Motivation diese Aufgaben ausführen, während ein großer Anteil zumindest Zweifel und Unsicherheit, einzelne jedoch auch innerliche Abwehr zeigen. Hier könnte in einem weiteren Schritt untersucht werden, ob dieses Ergebnis sich auch in einer größeren Fallzahl abbilden lässt. Zudem ist hier die Frage zu diskutieren, wie Strukturen und Rahmenbedingungen geschaffen werden können, die der Kompetenz als Auswahlkriterium eine tatsächliche Verbindlichkeit geben, um bei der Ausbildung qualitative Standards zu setzen und den anleitenden Fachkräften selbst mehr Handlungssicherheit zu geben.

Die Fachkräfte in dieser Untersuchung machen deutlich, dass sie sich als Praktiker*innen verstehen, und dass das praktische Wissen, die Fachpraxis, in ihrer Wahrnehmung die eigentlich entscheidende Form des Professionswissens darstellt. Dabei wird der eigene Anteil an wissenschaftlicher oder fachlicher Expertise (im Sinne Bohnsacks) nicht wahrgenommen, bzw. ausgeblendet oder abgelehnt. Das geht so weit, dass diejenige Fachkraft in dieser

Untersuchung, die sowohl als Erzieherin ausgebildet ist als auch ein akademisches Studium absolviert hat, quasi eine Aversion gegenüber der „Theorie“ zeigt und ausdrücklich ihre Vermittlungsfähigkeit bezüglich „ganz praktischer Sachen“ besonders betont. Zudem zeichnet sich bei den Befragten ein sehr dualistisches Verständnis der Begriffe Theorie und Praxis ab. Es dokumentiert sich in den Interviews ein eher diffuser Umgang der Praxisanleiter*innen mit diesen Begriffen. Zum einen dienen sie als unscharfe jedoch polarisierende Containerbegriffe, zum anderen sind sie fest verknüpft mit den Lernorten, denen sie zugeordnet werden. Forschungspotenzial besteht zum einen darin zu klären, warum es so schwierig für Kita-Fachkräfte ist, ihre eigene wissenschaftliche Expertise anzunehmen und gewinnbringend in ihren beruflichen Alltag zu integrieren, als auch zum anderen darin, eine begriffliche Schärfung von Theorie und Praxis für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen vorzunehmen.

Möglicherweise würde dies dann auch zu einem vertieften Verständnis führen, warum die Kooperation der Lernorte nach wie vor sehr spannungsreich ist. Obwohl die Notwendigkeit einer besseren Verzahnung der Lernorte und die Überwindung einer „strikten Zweiteilung der Ausbildung“ bereits lange gefordert werden (König, Kratz, Stadler & Uihlein 2018, S. 48), scheint es Hemmnisse zu geben, die das Voranschreiten dieses Prozesses behindern. Im Umgang mit der nach wie vor hegemonialen bzw. hegemonial wahrgenommenen Position der Fachschulen und Hochschulen zeigt sich nur eine Praxisanleiterin unter den Befragten als selbstbewusst-engagiert und versucht, modulierend auf das System einzuwirken und die Kooperation aktiv zu gestalten. Alle anderen stützen das System wie es ist, sind dabei jedoch mehr oder weniger unzufrieden. Die Studie gibt somit deutliche Hinweise, dass hier auch zwanzig Jahre nach den Forderungen der Jugend- und Kultusministerkonferenz zur Entwicklung des Lernortes Praxis großer Handlungsbedarf besteht. Es bieten sich an dieser Stelle weitere Untersuchungen an, ob diese ausscherende Orientierung der Praxisanleiterin in Zusammenhang mit ihrer Weiterqualifizierung im Kontext von Anleitung steht. Plausibel erscheint dies zumindest. Die Studie kann durch den Rückgriff auf die praxeologischen Wissensoziologie zeigen, dass es sich bei den Lernorten Schule und Praxis um zwei verschiedene Systeme handelt, die innerhalb des jeweils anderen agieren wollen bzw. sollen, denen jedoch aufgrund des fehlenden geteilten Erfahrungsraumes offensichtlich das notwendige Verständnis dafür fehlt. Wenn es möglich wird, hier ein besseres Verständnis für das jeweils andere System zu schaffen, dann bietet sich hier möglicherweise auch ein Ansatzpunkt, dass Praxisanleiter*innen in ihrem professionellen Selbstverständnis sowohl den Anteil des*der Praktiker*in als auch des*der Expert*in zu integrieren.

Für den Umgang mit Differenzen konnte anhand der rekonstruierten Orientierungen in der vorliegenden Untersuchung ein weiteres Phänomen her-

ausgearbeitet werden. So sind die anleitenden Fachkräfte mit einem hohen normativen Anspruch konfrontiert, das Thema der Differenz(en) professionell zu behandeln und eine „inklusive[.] und diversitätsbewusste [.] Planung und Praxisbegleitung“ zu leisten (DJI/WiFF 2014, S. 129). Doch die Studienergebnisse zeigen, dass es große Unsicherheit und ausweichendes Verhalten gibt, wenn es um eine Positionierung bezüglich der Relevanz von Differenzen für die Anleitungspraxis geht. Es gibt offensichtlich einen Bruch zwischen den wahrgenommenen Anforderungen und den Möglichkeiten bzw. Kompetenzen der Fachkräfte, diese in die Alltagspraxis umzusetzen. Das dabei rekonstruierte Muster der Negierung durch Individualisierung bzw. Vereinheitlichung ist meines Erachtens anschlussfähig an die Orientierung des „Wir behandeln alle gleich“, welches in der Studie von Melanie Kubandt (2016) zu Geschlechtsdifferenzierungen in der Kindertageseinrichtung zu finden ist. Auch Kubandt identifiziert eine Diskrepanz zwischen Norm und Praxis und sieht die Haltung „*wir behandeln alle gleich*“ als Folge eines „impliziten Positionierungszwanges“, der suggerieren soll, dass die bildungspolitisch geforderte Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit bereits erfolgt (Kubandt 2016, S. 304). Diese Orientierung lässt sich bei den Praxisanleiter*innen in meiner Studie jedoch auch in Bezug auf Migration erkennen, sodass in einem weiteren Forschungsschritt genauer zu untersuchen wäre, inwiefern es sich möglicherweise um ein grundsätzliches Muster im Umgang mit Differenz handelt, um den Konflikt zwischen Anforderung und der eigenen Umsetzungsunsicherheit bzw. der eigenen Alltagspraxis aufzulösen und wie man dieser Problematik begegnen kann.

Sehr deutlich wurde in der Untersuchung die Bedeutung der eigenen Biografie als Gegenhorizont zum Handeln als Praxisanleiter*in. In fast allen Fällen nahmen die Befragten entweder explizit oder implizit Bezug zu den eigenen Ausbildungserfahrungen. Gerade im Kontrast zeigte sich hierbei, dass eine bewusste, reflektierte Bezugnahme das professionelle Handeln der Anleiter*innen weiterentwickeln kann, während das unbewusste Wirken – vor allem negativer Erfahrungen – den Prozess der Professionalisierung der eigenen Anleitungspraxis behindern kann. Diese Ergebnisse unterstreichen daher Qualifizierungskonzepte, die die Reflexion berufsbiografischer Erfahrungen berücksichtigen und Konzepte, die eine supervisorische Begleitung von Praxisanleiter*innen vorsehen.

Abschließend ist festzustellen, dass diese Studie als qualitative Erhebung auf einer kleinen Anzahl Fällen basiert, die aus dem östlichen Ruhrgebiet in Nordrhein-Westfalen mehr oder weniger nach Verfügbarkeit ausgewählt wurden. Es wurde versucht, eine möglichst große Bandbreite an KITAS darzustellen, trotzdem kann die Vielfalt und Heterogenität des Arbeitsfeldes nicht umfänglich wiedergegeben werden. Diese einzelnen Fälle richten dennoch den Blick wie ein Spot auf einzelne Reibungs- und Konfliktpunkte sowie auf Spannungsfelder, in denen die Fachkräfte sich bewegen. Es zeigen sich wei-

tere Forschungsmöglichkeiten, und es wird deutlich, dass nicht nur einzelne Bereiche, sondern quasi der ganze frühpädagogische Ausbildungsbereich Kita – anders als beispielsweise die Lehrerforschung – insbesondere in Bezug auf die Fachkräfte und die Auszubildenden bzw. Praktikant*innen ein großes Desiderat darstellen. Möglicherweise war es diese begrenzte Forschungslage, die zur sehr offenen Herangehensweise in dieser Studie geführt hat. Das war zwar einerseits Garant dafür, dass es tatsächlich die Relevanzsetzungen der Fachkräfte waren, die die Ausrichtung zu Beginn geprägt haben, aber auch andererseits Ursache für eine Vielzahl an auftauchenden Themen in einer sehr großen Datenmenge, die schließlich dann doch wieder eingegrenzt werden musste, weil eine umfänglichere Bearbeitung im Kontext einer Dissertation nicht realisierbar gewesen wäre. So bietet die Studie viele weitere Möglichkeiten für die Auswertung und Interpretation des Materials, die aber im Kontext dieser Dissertation nicht ausgeschöpft werden können.

8.2 Postulate für die Praxis

In seiner ursprünglichen Form lautete dieses Kapitel „*Impulse* für die Praxis“. Doch im Entstehungsprozess dieser Arbeit und mit zunehmender beruflicher Erfahrung als Referentin in der Qualifizierung von Praxisanleiter*innen ist die Ansicht gereift, dass die Ausbildungssituation zu lange schon von viel zu verhaltenen Versuchen der Impulssetzung geprägt worden ist und dass es dringend einschneidender Veränderungen bedarf. Ein qualitativ hochwertiger Ausbildungsbereich ist ein wichtiger Mosaikstein, um dem mittlerweile eklatanten Fachkräftemangel entgegenzuwirken. Daher werden im Folgenden Postulate und keine Impulse formuliert.

1. Frühpädagogische Ausbildung braucht qualifizierte Praxisanleiter*innen und regelmäßige Fortbildung. Der eklatant hohe Fachkräftemangel lässt keinen Spielraum dafür, dass wir potenzielle Fachkräfte aufgrund qualitativ schlechter Anleitung in der Ausbildung verlieren. Andersherum ist es nicht hinnehmbar, dass Praxisanleiter*innen überfordert werden, weil sie für ihre Tätigkeit nicht ausgebildet wurde, und diese Tätigkeit in Konsequenz offen oder latent ablehnen.
2. Die fachpraktische Ausbildung der Praktikant*innen muss spätestens seit Einführung der praxisintegrierten Ausbildung (PiA) als quasi dual-orientierte Ausbildung von Personen betreut und begleitet werden, die dafür ausgebildet sind und denen (zeitliche) Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, analog zu den dualen Ausbildungsberufen.

3. Der Lernort Praxis braucht ein eigenes Curriculum. Wenn der Lernort Kita ein gleichberechtigter Kooperationspartner im Ausbildungsgefüge sein will und soll, dann muss es verbindliche Strukturen und Zielsetzungen, aber auch Zuständigkeiten und Befugnisse für diesen Lernort geben. Die Kita brauchte dabei eine Haltung als Akteurin, nicht als Re-Akteurin.
4. Praxislehrer*innen brauchen fachpraktische Erfahrungen in der Kita. Lernort Schule und Lernort Praxis sind Systeme mit jeweils eigener Logik. Um eine bessere Kooperation und ein besseres Verstehen zu erreichen, braucht es (um es in der Sprache der Dokumentarischen Methode zu sagen) geteilte Erfahrungsräume.
5. Qualifizierungsangebote für Praxisanleiter*innen müssen die (berufs-)biografischen Erfahrungen der Fachkräfte berücksichtigen und die Selbstreflexivität in Bezug auf die eigene Biografie fördern.
6. Die fachpraktische Ausbildung in der Kita muss immer die Ebenen der individuellen Praxisanleitung, des Einrichtungsteams und des Trägers berücksichtigen und muss auf Basis eines einrichtungsspezifischen Ausbildungskonzeptes erfolgen. Team-Supervisionen und teambegleitende Angebote sichern die Einbettung der Ausbildungskonzeption in den Gesamtkontext der Kita. Sie sind als Notwendigkeit und nicht als Luxus anzusehen.

8.3 Kindertagesbetreuung in Zeiten der Corona-Pandemie – ein Kommentar

Die letzte Phase meiner Promotion war und ist ist gezeichnet von der Corona-Epidemie. Die Wucht, mit welcher auch Deutschland davon zutiefst erschüttert wurde, lenkt den Blick nicht nur auf die massiven gesundheitlichen und wirtschaftlichen Auswirkungen, sondern auch auf tiefgreifende Probleme im frühpädagogischen Bildungs- und Betreuungssektor, denen bislang eher verhalten und nicht selten allenfalls mit kosmetischer Wirkung begegnet wurde.

In Zeiten, in denen anfangs nur ein Abstand von zwei Metern den Ansteckungsschutz vor einer Coronainfektion sichern konnte, erhalten die seit Jahrzehnten bekannten und proklamierten Probleme von zu großen Kita-Gruppen und Grundschulklassen, maroden Schul- und Kitagebäuden sowie zu hohem Betreuungsschlüssel und überalterten Lehrkollegien – um nur einige zu nennen – nicht nur neuen Zündstoff, sondern sprengten mit unüberhörbarer Explosion quasi über Nacht den Betreuungs- und Bildungssektor.

Von heute auf morgen verloren viele Millionen Kinder weltweit ihren mitunter bereits vorher schon sehr unsicheren oder eingeschränkten Zugang zu Bildung, und die Schere der Bildungsungleichheit setzte nachhaltig einen weiteren tiefen Schnitt in die nachfolgenden Generationen. Kinderschutzmechanismen brachen ab, und Familien verloren auf einen Schlag nicht nur ihr öffentliches, sondern auch privates Betreuungsnetzwerk.

Diese unerwartete Unterbrechung der bestehenden Routinen wirkt zwangsläufig, wie ein unangekündigtes Qualitätsaudit, welches wie ein Spot all die Problemlagen beleuchtet, für die immer noch keine tragfähigen und nachhaltigen Lösungen gefunden wurden.

Und während Profifußball und Automobilbranche nach kurzer Schockstarre Lösungskonzepte aus dem Boden stampften und mit spitzen Ellenbogen ihre Interessen und Forderungen ins Zentrum der öffentlichen Wahrnehmung rückten, gaben die früh- und primärpädagogischen Fach- und Lehrkräfte in gewohnt verlässlicher Art und Weise ihr Bestes, um das Bildungs- und Betreuungsschiff vor dem Untergang zu bewahren.

Auch wenn die Politik in ihrem Krisenmanagement einzelne und sicher gutgemeinte Hilfsangebote für Familien auf den Weg brachte, erlebten wir dennoch gerade zu Beginn der Pandemie einen gesellschaftlichen Rollback mit einer Retraditionalisierung erschreckenden Ausmaßes (hierzu auch Jutta Allmendinger am 15.05.2020 auf [zdf.de](https://www.zdf.de)⁸⁸). Die Politik und Wirtschaft setzte darauf, dass Familien (und dabei in erster Linie Frauen) nicht nur die Vereinbarkeit von Beruf und Kinderbetreuung auch ohne Betreuungsangebote bewältigten, sondern dass sie zusätzlich Stützfunktionen wie beispielsweise die Aufgaben von Lehrkräften und häuslicher Pflege bedürftiger Angehöriger übernahmen. Damit wird, vom nachhaltig gesellschaftlichen Umdenken mal ganz abgesehen, einmal mehr die enorme Wichtigkeit solider und qualitativ hochwertiger Bildungs- und Betreuungsstrukturen deutlich, die auch Reaktionen auf mögliche Störfälle zulassen und nicht schon unter Normalbetrieb am Limit der Leistungsfähigkeit arbeiten.

Insbesondere unter dem Eindruck der Corona-Pandemie und den gravierenden Einschnitten, die damit verbunden waren und noch sind, bin ich sicher, dass jeder einzelne Aspekt, den ich in dieser Studie in den Blick nehme, ein wichtiger Mosaikstein auf dem Weg zu einem qualitativ hochwertigen und belastbaren Ausbildungssystem ist, welches perspektivisch die Bildungsarbeit in Kindertageseinrichtung auf hohem Niveau sichern kann und in welchem gut ausgebildete Fachkräfte gerne und motiviert ihrer Profession nachgehen.

88 Online unter <https://www.zdf.de/kultur/aspekte/jutta-allmendinger-ueber-frauen-in-der-corona-krise-100.html>; Abruf: 16.05.2020.

Anekdotisches Nachwort

Es ist Ende Juni 2020 und ich befinde mich in der letzten Phase meiner Promotion, als ich bei meinem orthopädischen Schuhmacher auf einen Fußabdruck für Einlagen warten muss. Während ich in einem kleinen Raum sitze, fällt mein Blick auf seinen Meisterbrief, der an der Wand hängt. Als der Schumacher, ein Mann um die Vierzig, später mit meinem Fußabdruck fertig ist, spreche ich ihn darauf an. Der Satz aus dem Meisterbrief, den ich dabei aufgreife, schreibt ihm als Meister das Recht zu, einen Betrieb zu eröffnen „und Lehrlinge“ auszubilden. Ich frage ihn, ob die Ausbildung der Lehrlinge zwingend an den Meister*innentitel gebunden sei. Zunächst wirkt er etwas erstaunt. Dann erläutert er mir, dass man nur dann Lehrlinge ausbilden dürfe, wenn man entweder den Meister*innentitel trägt oder aber eine Ausbildungs-eignungsprüfung absolviert habe. Dabei betont er, dass auch viele Meister*innen diese Prüfung zusätzlich machen, da sie sie inhaltlich noch etwas umfassender auf die Aufgabe vorbereitet. Nur Meister*innenbetriebe können zudem ausbilden, was er aber auch als Selbstverständlichkeit verstehe, da dies eine Qualität der Ausbildung sichere. In größeren Betrieben seien es aber nicht immer die Meister*innen, sondern auch andere Mitarbeitende mit Ausbildungs-eignungsprüfung. Und dann lächelt er und betont, dass letztendlich alle Mitarbeitenden in einem Betrieb in die Ausbildung involviert seien, was ja auch selbstverständlich und wichtig sei. Auf seine Rückfrage hin erläutere ich ihm den Grund meines Interesses und skizziere das Ausbildungssystem der Erzieher*innen. Er ist zutiefst erstaunt, dass es in diesem Bereich keine vergleichbare verbindliche Ausbildung gibt. Seine Erwartung sei es, dass es gerade „in einem so wichtigen Bereich“ wie der Erziehung und Betreuung kleiner Kinder eine hohe Qualitätssicherung im Ausbildungsgeschehen geben müsse. Die Art und Weise seiner Reaktion ist es, die mich aufmerken lässt und mich veranlasst, diese Begegnung hier festzuhalten. Für diesen Schuster ist es ganz selbstverständlich, dass berufliche Ausbildung nur durch Personen erfolgen darf, die dafür nachweislich qualifiziert wurden; und dass es eine Angelegenheit des ganzen Betriebes darstellt.

Diese Selbstverständlichkeit ist im frühpädagogischen Arbeitsfeld auch fast zwanzig Jahre nach der Empfehlung der Kultusministerkonferenz immer noch nicht gegeben....

Literatur

- Alaszewski, A. (2006). Using diaries for social research (Introducing qualitative methods). London: SAGE.
- Altrichter, H., Kannonier-Finster, W. & Ziegler, M. (2005). Das Theorie-Praxis-Verhältnis in den Sozialwissenschaften. In H. Heid (Hrsg.), Verwertbarkeit (S. 119–142). Wiesbaden: VS.
- Amling, S. & Hoffmann, N. F. (2013). Die soziogenetische Typenbildung in der Diskussion. Zur Rekonstruktion der sozialen Genese von Milieus in der Dokumentarischen Methode. In ZQF 14. Jg., Heft 2/2013. S. 179–198.
- ASH – Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik „Alice Salomon“ (2008). Amtliche Mitteilung. 4. Änderung der Praktikumsordnung für die Praxisphasen im Studiengang „Erziehung und Bildung im Kindesalter“ – Bachelor of Arts (B.A.) der Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik „Alice Salomon“. Verfügbar unter: <https://www.ash-berlin.eu/studium/studierendenverwaltung/praxisphasen/> [04.01.2018].
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2017): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2017. München: WiFF.
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2021). Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2021. München: WiFF.
- Autorengruppe Fachschulwesen (2011). Qualifikationsprofil „Frühpädagogik“ – Fachschule / Fachakademie. München: DJI/WiFF.
- Backhausen, W. & Thommen, J.-P. (2017). Coaching. Durch systemisches Denken zu innovativer Personalentwicklung. 4. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: Springer.
- BAG BEK e.V. – Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter e.V. (Hrsg.)(2014): Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und -pädagogen Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. Unter Mitarbeit von Claus Stieve, Caroline Worsley, Rahel Dreyer. Studiengangstag Pädagogik der Kindheit. Köln, Mai 2014. Verfügbar unter: http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindeitspaedagogIn_2014_BAG_BEK__StudiengangstagKindheit-opt1.pdf [15.01.2018].
- Barter, C. & Renold, E. (1999). The use of vignettes in qualitative research. University of surrey (social research update). Verfügbar unter <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU25.html> [12.11.2016].
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg. (2006), Heft 4, S. 469–520.
- Beck, U. & Bonß, W. (1989). Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung? Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Behr, K. & Walter, M. (2012). Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. Eine Stu-

- die der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: DJI/ WiFF.
- Bernitzke, F. & Barth, H.-D. (2010). Theorie trifft Praxis. Handlungskompetenz im sozialpädagogischen Berufspraktikum. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel.
- Bloch, B., Kaiser, L. S. & Neuß, N. (2016). Optimierung des Theorie-Praxis-Verhältnisses in den hochschulischen B.A.-Studiengängen für KindheitspädagogInnen. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Verfügbar unter: Gießener Elektronische Bibliothek (GEB). URN:urn:nbn:de:hebis:26-opus-125870; URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12587/> [07.01.2018].
- Boekhoff, J. (2020). Deine, meine, unsere. In TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), Ausgabe 9/20, S. 28–31.
- Bohnsack, R. (1989). Generation, Milieu und Geschlecht. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2012). Orientierungsschemata, Orientierungsrahmen und Habitus. Elementare Kategorien der Dokumentarischen Methode mit Beispielen aus der Bildungsmilieuforschung. In K. Schittenhelm (Hrsg.), Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung (S. 119–153). Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bohnsack, R. (2013). Gruppendiskussionsverfahren und dokumentarische Methode. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prenzel (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. durchgesehene Auflage (S. 205–218). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9., überarb. u. erw. Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2020). Professionalisierung in praxeologischer Perspektive. Zur Eigenlogik der Praxis im Lehramt, Sozialer Arbeit und Frühpädagogik. Opladen, Toronto: Barbara Budrich,
- Bohnsack, R., Michel, B. & Przyborski, A. (2015). Dokumentarische Bildinterpretation. Methodologie und Forschungspraxis. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. & Nentwig-Gesemann, I. (2011). Typenbildung. In R. Bohnsack, W. Marotzki & M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (S. 162–166). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013). Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (S. 9–32). 3. Auflage. Wiesbaden: Springer: VS.
- Bohnsack, R., Przyborski, A. & Schäffer, B. (Hrsg.) (2010). Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl. Opladen: Budrich.
- Brandes, H., Andrä, M., Röseler, W. & Schneider-Andrich, P. (2016). Macht das Geschlecht einen Unterschied? Ergebnisse der „Tandem-Studie“ zu professionellem Erziehungsverhalten von Frauen und Männern. Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G., Hirschhauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2015). Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. 2. Auflage. Konstanz: UVK.
- Breitenbach, E., Bürmann, I. & Thünemann, S. (2012). Pädagogische Orientierungen als Kernstück pädagogischer Professionalität. Erste Ergebnisse aus einem rekonstruktiven Forschungsprojekt mit ErzieherInnen. Frühe Bildung 2/2012, S. 95–102. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000034>.

- Breitenbach, E., Bürmann, I., Thünemann, S. & Haarmann, L. (2015). Männer in Kindertageseinrichtungen. Eine rekonstruktive Studie über Geschlecht und Professionalität. Opladen: Barbara Budrich.
- Bröring, M. (2017). Ausbildungs- und Studienstrukturen. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt (S. 51 – 72). Wiesbaden: Springer VS.
- Brunner, E. J. (1999). Orientierungsqualität als Maßstab bei der Evaluierung sozialer Einrichtungen. In *System Familie*, 12 (1), S. 3–8.
- BundesArbeitsGemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit e.V.I.G. (BAG-BEK) (2009). Qualifikationsrahmen für BA-Studiengänge der „Kindheitspädagogik“/ „Bildung und Erziehung der Kindheit“. Köln. Verfügbar unter: <http://www.ku.de/fileadmin/18/Praxis/BAG-BEK-BA-QR-final030110.pdf> [13.09.2016].
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013). Kurzinformationen zum geplanten Bundesprogramm „Lernort Praxis“ (Stand 20.03.2013). Verfügbar unter: <https://www.erzieherin.de/files/Kurzinformation%20Lernort%20Praxis%2020%2003.pdf> [01.05.2015]
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017). Bundesprogramm „Lernort Praxis“ Abschlussbericht. Berlin: Broschüre des BMFSFJ. Verfügbar unter: <https://www.fruehe-chancen.de/qualitaet/weitere-programme/lernort-praxis/abschlussbericht/> [14.11.2017].
- Cloos, P. (2014). Konturen einer kindheitspädagogischen Professionsforschung. In Beltz, Tanja & Cloos, Peter (Hrsg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes* (S. 100–115). Weinheim: Beltz Juventa.
- Cloos, P. (2015). Frühpädagogische Profession(alisierung)sforschung. Möglichkeiten und Grenzen professionstheoretischer Zugänge. In *Empirische Pädagogik*. 29.Jg, Heft 3, S. 324–335.
- Cremer, M., Höyng, S., Krabel, J. & Rohrmann, T. (Hrsg.) (2012): *Männer in Kitas*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- DJI/WiFF – Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014). *Mentorinnen und Mentoren am Lernplatz Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung; ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: WiFF-Wegweiser Weiterbildung.
- DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (2013). Liste der zugeordneten Qualifikationen. Verfügbar unter: https://www.dqr.de/media/content/Liste_der_zugeordneten_Qualifikationen_Stand_1.5.2013.pdf [02.10.2021].
- Dreher, M. & Dreher, E. (1995). Gruppendiskussionsverfahren. In U. Flick; E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 3., neu ausgestattete Auflage (S. 186–188). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2013). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 5. Aufl. Marburg: Dresing.
- EvH – Evangelische Hochschule Bochum (2013). *Ordnung zur Regelung der Praxistätigkeit für den Bachelorstudiengang Elementarpädagogik der Evangeli-*

- schen Hochschule Rheinland – Westfalen – Lippe vom 19.03.2013 (Amtl. Bekanntm. Nr. 4/2013), zuletzt geändert am 05.10.2016 (Amtl. Bekanntm. 2016/ Nr. 8).
- Elliott, H. (1997). *The Use of Diaries in Sociological Research on Health Experience*. Social Research Online. Vol. 2, No. 2. Verfügbar unter: <http://www.socresonline.org.uk/2/2/7.html>. [12.10.2016].
- Fachbeirat des Bundesprojektes „Lernort Praxis“ (o. J.). Impulspapier des Fachbeirats zum Bundesprogramm „Lernort Praxis“. Gelingensbedingungen für die Entwicklung von Kindertageseinrichtungen¹ zu qualifizierten Ausbildungsorten. Erkenntnisse und Empfehlungen. Verfügbar unter: <https://www.fruehe-chancen.de/themen/fachkraefte/aus-der-wissenschaft/impulspapier-des-fachbeirats/> [11.10.2021].
- Fachhochschule Südwestfalen (2017). *Modulhandbuch Präsenzstudiengang Frühpädagogik (B.A.)*. Verfügbar unter: http://www4.fh-swf.de/de/home/studieninteressierte/studienangebote/stg_so/fruehpaedagogik__b_a_/pruefungsordnung__2/pruefungsordnungen_3.php [04.01.2018].
- Fischer, V. & Gramelt, K. (Hrsg.). *Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung*. Frankfurt a.M.: wochenschau verlag.
- Fläming, K. (2011). *Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte*. München: DJI/WiFF.
- Fläming, K. & Spiekermann, N. (2014). Ein Kompetenzprofil für das Mentoring in der Kita. Die Potenziale des Lernorts Praxis in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte nutzen. In *TPS Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 10* (2014). S. 36–37.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. 3., aktualisierte Ausgabe. Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U., von Kardorff, E., Keupp, H., von Rosenstiel, L. & Wolff, S. (Hrsg.) (2012). *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. 3., neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz Psychologie VerlagsUnion.
- Fischer, D. & Bosse, D. (2013). *Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument*. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchgesehene Auflage (S. 871–886). Weinheim: Beltz Juventa.
- Freytag, V. (2012). *Das Tagebuch als Forschungsmethode zur Rekonstruktion gestalterischer Prozesse im Tanz*. In *Die Kunst, über kulturelle Bildung zu forschen: Theorie- und Forschungsansätze* (S. 133–146). München: kopaed.
- Franke-Meyer, D. & Reyer, J. (2015). *Klassiker der Pädagogik der frühen Kindheit. Ideengeber und Vorläufer des Kindergartens*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). *Vom Nutzen der Ethnographie für das pädagogische Verstehen*. In B. Hünersdorf, C. Maeder & B. Müller (Hrsg.): *Ethnographie und Erziehungswissenschaft. Methodologische Reflexionen und empirische Annäherungen* (S. 49–64). Weinheim/München.
- Friebertshäuser, B., Langer, A & Prengel, A. (Hrsg.) (2013): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchgesehene Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

- Friebertshäuser, B. & Panagiotopoulou, A. (2013). Ethnographische Feldforschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 301–322). 4., durchges. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Friebertshäuser, B., Richter, S. & Boller, H. (2013). Theorie und Empirie im Forschungsprozess und die „Ethnographische Collage“ als Auswertungsstrategie. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 383–396). 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Friederich, T. (2017). *Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung*. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Nentwig-Gesemann, I. & Pietsch, S. (2011). *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte*. München: DJI/WiFF
- Fuchs-Rechlin, K., & Züchner, I. (Hrsg.) (2018). *Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München: DJI.
- Gleich, J. M. (2010). *Impuls: Praxiseinbindung*. In *Rektorenkonferenz Kirchlicher Fachhochschulen* (Hrsg.), *Die Besten für die Kleinsten. Studiengänge der Bildung und Erziehung an kirchlichen Fachhochschulen* (S. 91–97). Freiburg i. Br.
- Glinka, H.-J. (2009). *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. 3. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Göddeke, L., Schmidt, T. & Smidt, W. (2017). Kindheitspädagog(inn)en = Erzieher(inn)en?! Tätigkeitsprofile im Vergleich. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), *Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt* (S. 211–235). Wiesbaden: Springer VS.
- Goffman, E. (1981). *Forms of Talk*. Oxford: Blackwell.
- Gramelt, K. (2021): *Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung*. In V. Fischer & K. Gramelt (Hrsg.), *Diversity in der Kindheitspädagogik und Familienbildung* (S. 16–56). Frankfurt a. M.: wochenschau verlag.
- Hitzler, R. & Gothe, M. (Hrsg.) (2015). *Ethnographische Erkundungen*. Wiesbaden: Springer.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. F. & Zeisel, H. (1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jakob, G. (2013). *Biographische Forschung mit dem narrativen Interview*. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4. durchgesehene Auflage (S. 219–233). Weinheim: Beltz Juventa.
- Janssen, R. (2011). *Die Zugangsvoraussetzungen zur sozialpädagogischen Fachschulbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Ergebnisse einer qualitativen Befragung von Schulleitungen*. München: DJI. Verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Studien_8_Janssen_Zugang_Internet.pdf [16.09.2016].
- JMK – Jugendministerkonferenz (2001). *Beschluss „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher*. Verfügbar unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/4113/jmk_beschluss_lernort_praxis.pdf [04.01.2018].

- JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2010). Anlage zum Umlaufbeschluss Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“. Verfügbar unter: <https://www.jfmk.de/index.cfm?uuiid=8B29E9BFB1F6FD31E318B3470A590F5> [14.08.2018].
- JFMK – Jugend- und Familienministerkonferenz (2011). Beschluss vom 26./27. Mai 2011 zur Staatlichen Anerkennung von Bachelorabschlüssen im Bereich der Kindertagesbetreuung und Berufsbezeichnung. Verfügbar unter: https://www.jfmk.de/pub2011/TOP_7.2_Staatliche_Anerkennung_von_Bachelorabschluessen.pdf [15.08.2018].
- Kaiser, L. S. & Bloch, B. (2017). Professionalisierungsheterogenität und differenzierte Professionalisierungsbedarfe in kindheitspädagogischen Studiengängen. In: *Sozial Extra*, 2017 (2), VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 7–10. DOI 10.1007/s12054-017-0018-7.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. überarb. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Keller, R. (1997). Diskursanalyse. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung* (S. 309–333). Wiesbaden: Springer.
- Kenten, C. (2010). Narrating Oneself: Reflections on the Use of Solicited Diaries with Diary Interviews. In *Forum: Qualitative Social Research*. Volume 11 (2), Art 16. Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1314/2990> [12.10.2016].
- Kiefer, C. (2020). Wann hast du Zeit für mich? In *TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik)*, Ausgabe 9/20, S. 16–19.
- Klawe, W. & Wieckhorst, W. (2000): *Praxis und Praxisanleitung in der neuen Erzieherinnenausbildung. Dokumente und Materialien einer Fachtagung*. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Sozialpädagogische Fortbildung, 61). Hamburg.
- Klawe, W. & Wieckhorst, W. (2002). *PraktikantInnen anleiten lernen. Unsere Jugend*, Heft 1/2002, S. 24–29.
- Klein, M. & Ostertag, M. (2013). *Praxisanleitung und Mentoring. Soziale Arbeit: Zeitschrift für soziale und sozialverwandte Gebiete* 2013 (62(2013)11), S. 444–452.
- Kleeberger, F. & Stadler, K. (2011). *Zehn Fragen – Zehn Antworten. Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Eine Studie der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: DJI/ WiFF.
- Kluczniok, K., Anders, Y. & Ebert, S. (2011). *Fördereinstellungen von Erzieherinnen. Einflüsse auf die Gestaltung von Lerngelegenheiten im Kindergarten und die kindliche Entwicklung früher numerischer Kompetenzen. Frühe Bildung*, (2011) 0. Göttingen: Hogrefe. S. 13–21.
- KMK/JFMK – Kultusminister/Jugend- und Familienministerkonferenz (2010). *Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_09_16-Ausbildung-Erzieher-KMK-JFMK.pdf [04.01.2018].

- Kögler, K. (2012). Tagebuchverfahren zur Erhebung von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Lern- und Erlebensprozessen in der beruflichen Bildung. In *Empirische Pädagogik* 2012, 26 (2), S. 225–246.
- König, A., Kratz, J., Stadler, K. & Uihlein, C. (2018). Aktuelle Entwicklungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen für Sozialpädagogik. Organisationsformen, Zulassungsvoraussetzungen und Curricula – eine Dokumentenanalyse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 29. DJI/WiFF: München
- Koller, H.-Chr., Faulstich-Wieland, H., Weishaupt, H. & Züchner, I. (Hrsg.) (2016). Datenreport Erziehungswissenschaften 2016. Opladen: Barbara Budrich.
- Kratz, J. & Stadler, K. (2015). Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren sowie Studierenden zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 24. München: DJI/WiFF. Verfügbar unter: https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/old_uploads/media/St_24_Kratz_Stadler_web.pdf [10.10.2021].
- Kubandt, M. (2016). Geschlechterdifferenzierung in der Kindertageseinrichtung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. Opladen: Barbara Budrich.
- Küstners, Ivonne (2009). *Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS.
- Kunz, A. M. & Pfadenhauer, M. (2014). One Campus – Many Ways to Go?! A methodological comparison of paper-pencil and electronic log-books when exploring students' patterns of spatial use. Verfügbar unter : <http://ejournal.uvka.de/spatialconcepts/archives/1855> [12.10.2016].
- Kunz, A. M. (2015). Log- und Tagebücher als Erhebungsinstrument in ethnographischen Forschungsdesigns. In R. Hitzler & Gothe, M. (Hrsg.), *Ethnographische Erkundungen*, S. 141–161. Wiesbaden: Springer.
- Kutscher, N. (2010). Die Rekonstruktion moralischer Orientierungen von Professionellen auf der Basis von Gruppendiskussionen. In R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.) (2010), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. 2., vollst. überarb. und aktual. Aufl. (S. 189–201). Opladen: Budrich.
- Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung*. 6. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Langewand, A. (2004). Theorie und Praxis. In D. Benner & J. Oelkers (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Pädagogik* (S. 1016–1030). Weinheim: Beltz.
- Leygraf, J. (2012). Struktur und Organisation der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Eine bundesweite Befragung von Fachschul- und Abteilungsleitungen: Zehn Frage – Zehn Antworten. München: DJI.
- Luhmann, N. (2013). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. 7. Auflage. Frankfurt am Main: suhrkamp.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, W. (1988). Gruppendiskussionen als Instrument der Untersuchung von kollektiven Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. In W. Mangold & R. Bohnsack (Hrsg.), *Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen*. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Männle, I. (2013). Professioneller durch Praktika. Individuelle Professionalisierung in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Marburg: Tectum.
- Marona-Glock, K. & Höhl-Spencele, U. (2012). Praxisanleitung. Anleiterinnen-Qualifikation in sozialpädagogischen Berufen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen (Sozialmanagement).
- Mayer, M. (2010). Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. München: DJI/WiFF.
- Meuser, M. (2011). Rekonstruktive Sozialforschung. In R. Bohnsack, W. Marotzki, M. Meuser (Hrsg.), Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung (S. 140–142) Opladen: Barbara Budrich.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis. Second Edition. Thousand Oaks i.a.: SAGE.
- Mink, N., Müller, S. & Züchner, I. (2018). Design, Stichprobe und Methode. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (S. 8–23). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München: DJI.
- Mischo, C. & Maaß, K. (2013). The Effect of Teacher Beliefs on Student Competence in Mathematical Modeling – An Intervention Study. *Journal of Education and Training Studies*, 1(1), 19–38. URL: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v1i1.24> [12.10.2016].
- MKS BW – Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (2014). Orientierungsplan: für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Freiburg i. Br.: Herder.
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2014). Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik. Verfügbar unter: <http://www.berufsbildung.nrw.de/lehrplaene-fachschule/> [04.01.2018].
- MSW NRW – Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021). Bildungsplan für das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen. Fachschulen des Sozialwesens. Fachrichtung Sozialpädagogik. Verfügbar unter: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/e/sozialpaedagogik.pdf [09.10.2021]
- Müller, S. (2003). Anleitung im praktischen Studiensemester. Ein Kernstück im Studium der sozialen Arbeit. 1. Aufl. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Müller, H.-R. & Krininger, D. (2016). Familienstile. Eine pädagogisch-ethnographische Studie zur Familienerziehung. Weinheim: Beltz Juventa.
- Müller, S., Theisen, C. & Fuchs-Rechlin, K. (2018). Kontinuität und Diskontinuität in den ersten Berufsjahren. In K. Fuchs-Rechlin & I. Züchner (Hrsg.), Was kommt nach dem Berufsstart? Mittelfristige berufliche Platzierung von Erzieherinnen und Erziehern sowie Kindheitspädagoginnen und Kindheitspädagogen (S. 34–40). Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 27. München: DJI.
- Nentwig-Gesemann, I. (2008). Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In H. von Balluseck (Hrsg.), Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen (S. 251–264). Opladen: Barbara Budrich.

- Nentwig-Gesemann, I. (2013). Professionelle Reflexivität. Herausforderungen an die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. *TPS* (1) 2013. Seelze: Friedrich, S. 10–14.
- Nentwig-Gesemann, I., Fröhlich-Gildhoff, K., Harms, H. & Richter, S. (2011). Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. *WiFF Expertise*. München: DJI.
- Nentwig-Gesemann, I. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). Kompetenzorientierung als Fundament der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte. In A. König, H. R. Leu, & S. Viernickel (Hrsg.), *Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie* (S. 48–68). Weinheim: Beltz Juventa.
- Nezlek, J. B. (2012). *Diary Methods for Social and Personality Psychology*. London: SAGE.
- Niggli, A. (2005). *Unterrichtsbesprechung im Mentoring*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Nittel, D. (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 40–59). Weinheim u.a.: Beltz.
- Nohl, A.-M. (2012). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4. Aufl.. Wiesbaden: VS.
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. 5. Aufl.. Wiesbaden: VS.
- Oberhuemer, P. & Schreyer, I. (2010). *Kita-Fachpersonal in Europa. Ausbildungen und Professionsprofile*. Opladen: Barbara Budrich.
- Oberhuemer, P. (2014). Ausgewählte Konzepte der fachpraktischen Ausbildung in Europa. Impulse für Deutschland? *Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 22*. München.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, U. (2016). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). 8. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Paseka, A. & Hinzke, J.-H. (2014). Fallvignetten, Dilemmainterviews und dokumentarische Methode: Chancen und Grenzen für die Erfassung von Lehrerprofessionalität. In *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 7. Jahrgang* (1), S. 46–63.
- Pasternack, P. (2010). Theorie-Praxis-Verflechtung in der frühpädagogischen Ausbildung. Das Zentralproblem der Akademisierung des Erzieher/innen-Berufs. *Hochschulforschung HSW* (4+5), S. 158–163.
- Pasternack, P. (2015). *Die Teilakademisierung der Frühpädagogik. Eine Zehnjahresbeobachtung, unter Mitwirkung von Jens Gillissen, Daniel Hechler, Johannes Keil, Karsten König, Arne Schildberg, Christoph Schubert, Viola Strittmatter und Nurdin Thielemann*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Pasternack, P. & Keil, J. (2013). Vom „mütterlichen“ Beruf zur gestuften Professionalisierung. Ausbildungen für die frühkindliche Pädagogik. *HoF-Handreichungen 3, Beiheft zu „die hochschule“*. Wittenberg.

- Patry, J.-L. (2014). Theoretische Grundlagen des Theorien-Praxis-Problems in der Lehrer/innenbildung. In K.-H. Arnold (Hrsg.), *Schulpraktika in der Lehrerbildung. Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte* (S. 29–43). Münster: Waxmann.
- Pesch, L. & Pudwell, M. (2020): Zusammen ist man weniger allein. In TPS (Theorie und Praxis der Sozialpädagogik), Ausgabe 9/20, S. 47.
- Pohlmann, M & Zillmann, T. (2006). Einleitung, Beratung und Weiterbildung als alternative Formen des „Wissenstransfers“ in der Wissensgesellschaft. In M. Pohlmann & T. Zillmann (Hrsg.), *Beratung und Weiterbildung. Fallstudien, Aufgaben und Lösungen* (S. 1–7). München: Oldenbourg.
- Pollock, F. (1955). *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlags-Anstalt.
- Prengel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein aktuelles Vorw. erg. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Prinz, T., Teuscher, L. & Wünsche, M. (2014). Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Gesetzliche Grundlagen, institutionelle Rahmenbedingungen, fachliche Anforderungen. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.), *Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung* (S. 13–69). WiFF Wegweiser Weiterbildung, Band 8. München: WiFF-Wegweiser Weiterbildung.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2010). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 3., korrigierte Aufl. München: Oldenbourg (Lehr- und Handbücher der Soziologie).
- Rabe-Kleberg, U. (2010). Öffentliche Kindererziehung: Kinderkrippe, Kindergarten, Hort. In H.-H. Krüger & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Einführung in die Arbeitsfelder des Bildungs- und Sozialwesens* (S. 117–132). 5. Auflage. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Rausch, A., Kögler, K. & Laireiter, A.-R. (2012). Tagebuchverfahren zur prozessnahen Datenerhebung in Feldstudien – Gestaltungsparameter und Anwendungsempfehlungen. In *Empirische Pädagogik 2012*, 26 (2), S. 183–199. Landau in der Pfalz: Empirische Pädagogik.
- Rauschenbach, T. (2013). Der Preis des Aufstiegs? Folgen und Nebenwirkungen einer frühpädagogischen Qualifizierung offensive. In F. Berth, C. Diller, & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 15–37). München: DJI.
- Reyer, J. (2006). *Einführung in die Geschichte des Kindergartens und der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Robert Bosch Stiftung (2011). *Qualifikationsprofile in Arbeitsfeldern der Pädagogik der Kindheit. Ausbildungswege im Überblick*. Stuttgart: Robert-Bosch-Stiftung.
- Rohrman, T. (2009). *Gender in Kindertageseinrichtung. Ein Überblick über den Forschungsstand*. München: DJI. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/24460-gender-in-kindertageseinrichtungen.html> [12.09.2021].

- Rohrman, T. (2012). *Starke Mädchen – starke Jungen! Geschlechterbewusste Pädagogik als Schlüssel für Bildungsprozesse in der Kita*. Praxishandreichung für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. 4. korr. Auflage. Berlin. Verfügbar unter: https://www.chance-quereinstieg.de/uploads/media/Rohrman_SFBB_Praxis_handreichung_Be_BB-201206_01.pdf [12.09.2021].
- Schmid, B. & Haasen, N. (2011). *Einführung in das systemische Mentoring*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schroll-Decker, I. & Hofer, B. (2014). „Wir bilden Praktikanten aus!“ Die Rolle der Anleitung. *kleinundgross* (4), S. 52–54.
- Schründer-Lenzen, A. (2013). Triangulation. Ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchges. Auflage (S. 149–158). Weinheim: Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1987). *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen*. Hagen (Studienbrief der Fernuniversität Hagen) (Teil 1).
- Schultheis, Kathrin & Sell, Stefan (2014). Die drei Sektoren der beruflichen Bildung – Einleitung. Verfügbar unter: www.bpb.de/politik/innenpolitik/arbeitsmarkt-politik/187849/die-drei-sektoren-der-beruflichen-bildung [26.03.2018].
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn.
- Stadler, K. (2014). *Mentoring in Kindertageseinrichtungen – Empirische Ergebnisse aus Befragungen der Weiterbildungsinitiative*. In Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative *Frühpädagogische Fachkräfte* (Hrsg.)(2014), *Mentorinnen und Mentoren am Lernplatz Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung; ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)*. München: WiFF-Wegweiser Weiterbildung. S. 78 ff.
- Stamer-Brandt, P. (2015). *Pädagogische Praktika in Kita und Kindergarten. Planen, begleiten, auswerten*. Freiburg: Herder.
- Staub, F. C. & Stern, E. (2002). The nature of teachers' pedagogical content beliefs matters for students' achievement gains: Quasi-experimental evidence from elementary mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 94, 2, 344–355. Verfügbar unter: <http://dx.doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.344>
- Stichweh, R. (2013). *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Bielefeld: transcript.
- Stieve, C. (2013). Mehr Mut zur akademischen Professionalisierung. Ein Plädoyer für neue Anstrengungen beim Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen. In F. Berth, A. Diller, C. Nürnberg & T. Rauschenbach (Hrsg.), *Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen* (S. 187–199). München: DJI.
- Strohmer, J. & Mischo, C. (2014). Aufgaben und Funktionen von Kindertageseinrichtungen aus Sicht angehender frühpädagogischer Fachkräfte – welche Rolle spielen Ausbildungsart und Ausbildungszeitpunkt? In K. Fröhlich-Gildhoff, I. Nentwig-Gesemann & N. Neuß (Hrsg.), *Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung* (S. 173–195). Material zur Frühpädagogik, Bd. 15. Freiburg i. Br.: FEL.

- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit BundesArbeitsGemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (Hrsg.) (2014). Staatliche Anerkennung von Kindheitspädagoginnen und –pädagogen. Dokumentation der Einführung einer neuen Berufsbezeichnung in den deutschen Bundesländern. Köln. Verfügbar unter: http://www.fbts.de/uploads/media/Studie_KindheitspaedagogIn_2014_BAG_BE_K_StudiengangstagKindheit-opt1.pdf [12.09.2016].
- Studiengangstag Pädagogik der Kindheit BundesArbeitsGemeinschaft Bildung und Erziehung im Kindesalter (Hrsg.)(2015). Berufsprofil Kindheitspädagogin/ Kindheitspädagoge. Verfügbar unter: http://www.fbts.de/fileadmin/fbts/Arbeitskreise/Studiengangstag/Berufsprofil_01.06.2015_END_Kopie.pdf [13.09.2016].
- Teml, H. & Teml, H. (2011). Praxisberatung, Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Innsbruck: StudienVerlag.
- Thole, W. (2008). Professionalisierung der Pädagogik der Kindheit. In W. Thole, H.-G. Rossbach, M. Fölling-Albers & R. Tippelt (Hrsg.), Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre (S. 271–294). Opladen: Barbara Budrich.
- Thoma, M. (2014). Praxismentorin im Bundesprojekt „Lernort Praxis“. Theorie und Praxis der Sozialpädagogik TPS (2014) 10, S. 30–32.
- Tietze, W. (Hrsg.) (1998). Wie gut sind unsere Kindergärten? Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten. Neuwied: Luchterhand.
- TMBJS – Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) (2019): Thüringer Bildungsplan bis 18 Jahre. Weimar: das netz.
- Traeger, A. (2012). Der Weg zur Praxisanleitung in (sonder)pädagogischen Einrichtungen. Praktische Vorlagen und hilfreiche Tipps. Nicht nur für Berufsanfänger. Lauingen: Eigenverlag.
- Walgenbach, K. (2017). Heterogenität – Intersektionalität – Diversity. 2. durchgesehene Auflage. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Weltzien, D., Hoffer, R., Hohagen, J., Kassel, L. & Wirth, C. (2021). Expertise zur praxisintegrierten Ausbildung. Überblick, Perspektiven und Gelingensbedingungen. Freiburg: FIVE.
- Ziegler, A. (2009). Mentoring: Konzeptuelle Grundlagen und Wirksamkeitsanalyse. In H. Stöger (Hrsg.), Mentoring. Theoretische Hintergründe, empirische Befunde und praktische Anwendungen (S. 7–29). Lengerich, Wien u.a: Pabst Science Publ.
- Züchner, I., Schmidt, T. & Bröring, M. (2017). Berufliche Platzierung und Beschäftigungsbedingungen von Erzieher(inn)en und Kindheitspädagog(inn)en nach Ausbildung bzw. Studium. In K. Fuchs-Rechlin, G. Kammermeyer, S. Roux & I. Züchner (Hrsg.), Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt (S. 151–178). Wiesbaden: Springer VS.



Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Heinz Sünker
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022

849 Seiten • Kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2634-9 • auch als eBook

Die zweite erweiterte Auflage des Handbuchs Frühe Kindheit gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei sowohl theoretische als auch empirische Forschungsfelder und deren Ergebnisse vorgestellt sowie zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung.

Passend dazu ermöglichen die verschiedenen Beiträge des Handbuchs einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

www.shop.budrich.de



Rita Braches-Chyrek
Charlotte Röhner
Heinz Sünker
Michaela Hopf (Hrsg.)

Handbuch Frühe Kindheit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2022

849 Seiten • Kart. • 76,00 € (D) • 78,20 € (A)

ISBN 978-3-8474-2634-9 • auch als eBook

Die zweite erweiterte Auflage des Handbuchs Frühe Kindheit gibt den aktuellen Stand der Forschung wieder. Es werden dabei sowohl theoretische als auch empirische Forschungsfelder und deren Ergebnisse vorgestellt sowie zusammengefasst. Das Aufwachsen von Kindern in der Dialektik von Abhängigkeit und Autonomie, von den ersten Lebensmonaten und -jahren hin zu relativ selbstständig handelnden Personen, rückt vor dem Hintergrund der sozialwissenschaftlich akzentuierten Ansätze in den ‚childhood studies‘ immer mehr in den Fokus von Forschung und der pädagogischen Ausbildung.

Passend dazu ermöglichen die verschiedenen Beiträge des Handbuchs einen interdisziplinären Blick auf die Forschungs- und Handlungsfelder der frühen Kindheit und der Kindheitsforschung.

www.shop.budrich.de

Katja Scheer Praxisanleitungen in früh- pädagogischen Studien- und Ausbildungsgängen

Eine rekonstruktive Studie

Praxisanleiter*innen (auch als Praxisanleitungen bezeichnet) spielen eine wichtige Rolle für den Erfolg oder Misserfolg einer frühpädagogischen Ausbildung: Sie stehen Praktikant*innen in Kitas als Begleitpersonen zur Seite und fungieren so als vermittelnde Schnittstelle zwischen fach- oder hochschulisch Erlerntem und der konkreten Fachpraxis. Dabei bewegen sich Praxisanleiter*innen in einem Arbeitsfeld, das von hohen Erwartungen an ihre Aufgabe geprägt ist, aber bislang wenig verbindliche Strukturen dafür bietet. Die rekonstruktive Studie gibt Einblick in das professionelle Selbstverständnis und weitere handlungsleitende Orientierungen anleitender Fachkräfte.

Die Autorin: Katja Scheer, M.A., Promotion an der Universität Osnabrück in Kooperation mit der Evangelischen Hochschule RWL in Bochum, derzeit Projektkoordinatorin Qualifizierung beim AWO Bezirksverband Westliches Westfalen e.V. in Dortmund, mehrere Jahre Lehrbeauftragte der Evangelischen Hochschule RWL in Bochum.

ISBN 978-3-96665-065-6



9 783966 650656

www.budrich-academic-press.de