

Auslandspraktika in der Erzieher*innen-Ausbildung

DISSERTATION

Zur Erlangung des Grades
Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät Bildung
der Leuphana Universität Lüneburg

Erstgutachterin:
Prof. Dr. Maria-Eleonora Karsten
Institut für Sozialarbeit/ Sozialpädagogik
Leuphana Universität Lüneburg

Zweitgutachterin:
Prof. Dr. Birgit Althans
Institut für Bildungswissenschaften
Leuphana Universität Lüneburg

Vorgelegt von:
Oberstudienrätin Michaela Kählau
Heidbergstraße 9
21335 Lüneburg

„SELBSTbewusstsein und meine Rolle als Erzieherin und meine Arbeit als Erzieherin, das is was, was mir keiner mehr nehmen kann, das HAB ich und bin auch sehr froh darüber, dass ich das gemacht hab“ (Interview C2, Z. 224-226)

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1. Die Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“ als Grundlage zur Ausgestaltung eines beruflichen Habitus in der Erzieher*innen-Ausbildung	7
1.1 Professionstheoretische Perspektive von „Wissen, Können und Tun“: Die selbstbestimmte Weiterentwicklung des Berufsfelds ‚Erzieher*in‘	7
1.2 Sozial-konstruktivistische Perspektive von „Wissen, Können und Tun“: Die Entwicklung eines beruflichen Habitus	10
1.3 Wissenssoziologische Perspektive von „Wissen, Können und Tun“: Generierung von Wissen in sozialpädagogischen Alltagswirklichkeiten	13
1.4 Performative Perspektive über „Wissen, Können und Tun“: Ausdruck von beruflichem Habitus.....	18
2. Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in in Niedersachsen als gesellschaftlicher Rahmen zur Re-/De- und Neu-Konstruktion von „Wissen, Können und Tun“	21
3. Die Ausbildung in der interaktiven, sozialpädagogischen Praxis als integraler Bestandteil zur (Weiter-)Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“	25
3.1 Merkmale interaktiven sozialpädagogischen Handelns	26
3.2 Die Notwendigkeit der Integration von Praxiselementen.....	27
3.2.1 Erprobung des erlernten theoretischen Wissens in realen Praxisbegegnungen	28
3.2.2 Reflektion des eigenen Tuns sowie der davon ausgehenden Wirkungen	29
3.2.3 Reflexion des beruflichen Selbstkonzepts und der eigenen Selbstbetroffenheit.....	30
3.2.4 Bewältigung von Unsicherheiten durch Entwicklung eines beruflichen Habitus	32
3.2.5 Generierung von neuem Wissen durch Erkundung des interaktiven, sozialpädagogischen Praxisfelds	33
4. Konkretisierungen bezogen auf das absolvierte Auslandspraktikum in schwedischen sozialpädagogischen Einrichtungen	35

5. Bildung, Betreuung und Erziehung in der interaktiven, sozialpädagogischen Praxis in Deutschland und Schweden zur Kontextualisierung der Forschungsergebnisse	41
5.1 Bildung, Betreuung und Erziehung im Niedersächsischen Orientierungsplan	42
5.2 Bildung, Betreuung und Erziehung im schwedischen frühpädagogischen Curriculum in Schweden (Lpfö 98, revised 2010)	45
5.3 Gegenüberstellung der unterschiedlichen Verständnisse von Bildung, Betreuung und Erziehung	47
6. Methodische Realisierung der qualitativ-empirischen Forschung	49
6.1 Methodenreflexion	50
6.2. Die Perspektive der Schüler*innen.....	52
6.3 Methodologischer Rahmen: Subjektive Theorien.....	53
6.4. Methodologischer Rahmen: Soziale Repräsentationen	55
6.5 Methodische Herangehensweisen	56
6.6 Interviews in der qualitativen Forschung.....	57
6.7 Episodische Interviews	59
6.8 Auswertung der episodischen Interviews: Thematisches Kodieren.....	65
6.9 Sample	69
7. Darstellung der Forschungsergebnisse	70
7.1 Einzelfallanalysen: Fallportraits der Interviewpartner*innen.....	70
7.1.1 Fallportrait A.....	70
7.1.2 Fallportrait B.....	77
7.1.3 Fallportrait C.....	83
7.1.4 Fallportrait D	88
7.1.5 Fallportrait E.....	93
7.1.6 Fallportrait F.....	98
7.1.7 Fallportrait G	106
7.1.8 Fallportrait H	109
7.1.9 Fallportrait J	114

8. Fallübergreifende Dimensionen und ihre Spannungsverhältnisse aus Schüler*innen-Perspektive	124
8.1 Schöne neue Alltagswirklichkeit? – Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen schwedischen und deutschen pädagogischen Einrichtungen	126
8.1.1 Was steckt dahinter? – Überprüfung der Vorannahmen bezüglich der schwedischen Praxiseinrichtungen	126
8.1.2 Halt einfach anders – Vergleich der Arbeit mit Mädchen und Jungen in schwedischen und in deutschen Praxiseinrichtungen	129
8.1.3 „Goals and Guidelines“ oder „Bildungsdimensionen“? Schwerpunktsetzungen in den schwedischen und in den deutschen Praxiseinrichtungen	136
8.1.4 Ich als vollwertiges Mitglied? – Die Praktikant*innenrolle in schwedischen und in deutschen Einrichtungen	139
8.1.5 Zu viel Angst? – Begründungen der Unterschiede in den schwedischen und deutschen Praxiseinrichtungen	141
8.2 Berufliches oder privates Ich? Entwicklung der eigenen (Erzieher*in-) Persönlichkeit ..	147
8.3 Angebote planen oder Alltag mit Mädchen und Jungen leben? Kritische Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln	154
8.4 Mit Händen und Füßen verständigen? – Sprache als eine Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft	159
8.5 Genauer hingucken? – (Weiter-) Entwicklung des eigenen Vorurteils-bewusstseins	164
8.6 Weniger ängstlich? – Erkennen der eigenen Selbstwirksamkeit	168
8.7 Das macht was her! – Zertifizierung des Praktikums	173
8.8 Was Schwedisches mit einbringen! – Nutzen der Handlungsspielräume	175
9. Möglichkeiten, die ein Auslandspraktikum zur Entwicklung eines beruflichen Habitus in der vollzeitzeitschulischen Ausbildung eröffnen kann	181
10. Resultierende Erfordernisse und Notwendigkeiten	185
Literaturverzeichnis	189

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Theoretische (Weiter-)Entwicklung eines beruflichen Habitus der Schüler*innen aus dessen sozialpädagogischer Alltagswirklichkeit.....	40
Abbildung 2: Offene und verborgene Datensorten in episodischen Interviews in Anlehnung an Flick.....	64
Abbildung 3: Die Dimensionsebenen und ihre Spannungsverhältnisse aus Schüler*innen-Perspektive.....	125
Abbildung 4: Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der schwedischen und der deutschen Gesellschaft wahrnehmen.....	126
Abbildung 5: Berufliches oder privates Ich? Herausforderungen, die eigene (Erzieher*in-) Persönlichkeit zu entwickeln	147
Abbildung 6: Angebote planen oder Alltag mit Mädchen und Jungen leben? Sich mit pädagogischem Handeln kritisch auseinandersetzen	154
Abbildung 7: Sprache als Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft	159
Abbildung 8: Vorurteilsbewusstsein (weiter-)entwickeln	164
Abbildung 9: Subjektives Selbstwirksamkeitsempfinden der Schüler*innen	168
Abbildung 10: Zertifizierung des Praktikums	173
Abbildung 11: Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums.....	175

Einleitung

Ein erklärtes Ziel der europäischen Union ist es, Europa als Bildungsraum zu gestalten und zu vernetzen. Somit gewinnt die Flexibilisierung von Bildungsprozessen auf allen Ebenen generell an Bedeutung. Das zeigt, dass nicht nur auf struktureller und gesellschaftlicher Ebene eine Entwicklung stattfinden muss, sondern speziell durch Begegnungen der Individuen im europäischen Raum Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen erlebbar und somit diskutierbar gemacht werden.

Spätestens seit 1996, dem „europäischen Jahr des Lebensbegleitenden Lernens“ (Europäische Kommission 2002), ist die Frage nach der Realisierung des lebenslangen Lernens ein wesentlicher Bestandteil der europäischen Bildungsdiskussion geworden, mit dem durchgängigen Grundprinzip, sämtliche Lernkontexte, national als auch international, nach Angebot und Nachfrage auszurichten (vgl. Europäische Kommission 2002). Lebenslanges Lernen ist als wesentlicher Bestandteil der europäischen Bildungsdiskussion anzusehen und setzt das einzelne Subjekt mit seinen subjektiven Vorgängen des Lernens in den Mittelpunkt (vgl. Europäische Kommission 2002). Im Zusammenhang mit der internationalen Diskussion um die berufliche Ausbildung in Europa zeigt der Kopenhagen-Brügge-Prozess (vgl. europäische Kommission 2010/2012), dass Akteur*innen in der nationalen beruflichen Bildung vor der Herausforderung stehen, grenzüberschreitende Kontakte zu knüpfen, um den Aufbau und die Erweiterung von fachlichen Fähigkeiten für alle Beteiligten zu ermöglichen und sich damit dem europäischen (Bildungs-)Wettbewerb zu stellen. Dies gilt für alle Berufsbereiche, so dass auch Akteur*innen des (deutschen) personenbezogenen Dienstleistungssektors sich der Aufgabe stellen (müssen), die internationale Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung zu verstärken und neue Möglichkeiten für internationale Mobilität von Auszubildenden in diesem Sektor zu schaffen. Die Einführung des Europäischen Qualifikationsrahmens und die damit verbundene Einordnung von Ausbildungen sollen hier für mehr Transparenz und Vergleichbarkeit sorgen (vgl. europäische Kommission 2008).

Diese Veränderungen in globalisierten Zusammenhängen und der daraufhin entwickelte Deutsche Qualifikationsrahmen (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2013) führen dazu, dass auf Deutschlands bildungspolitischer Ebene eine

neue Lernkultur diskutiert wird, die auf kontinuierliche (Lern-) Prozesse von frühkindlicher Bildung bis zur Aus- und Weiterbildung ausgerichtet ist. Im Memorandum des Lebenslangen Lernens wird jede zielgerichtete Lerntätigkeit als bedeutend definiert, die einer kontinuierlichen Verbesserung von Kenntnissen und Fähigkeiten dient, somit rücken auch non-formale und informelle Bildungsprozesse in den Fokus. Darin liegt die Aufforderung an die Einzelnen, sich der Herausforderung des gesellschaftlichen Wandels über Aneignungen von Fähigkeiten zu stellen und auch eingefahrene Handlungsmuster der Gesellschaft in Frage zu stellen und zu verändern. (vgl. Europäische Kommission 2002).

Die Diskussion in der bildungspolitischen Auseinandersetzung um die Qualifikation der staatlich anerkannten Erzieher*innen wurde bisher kontrovers geführt. Durch die Einstufung der Ausbildung in den DQR auf Niveaustufe 6 ist die Ausbildung mit einem hochschulischen Bachelor als gleichwertig anzusehen. Diese Entwicklung zeigt, dass Bewegungen in den Professionalisierungsbestrebungen der Ausbildung bestehen. Die zurzeit durchgeführten Schulversuche zur Modularisierung der Ausbildung und die daraus mögliche Überführung der Ausbildungsinhalte in Module und damit einer besseren Anrechnungsmöglichkeit sind ebenfalls als Professionalisierungsbestrebungen zu interpretieren. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass in den Papieren kein Konsens darüber zu finden ist, wie diese Professionalisierung aussehen kann. Vielmehr schildern die verschiedenen Papiere einen Prozess der Suche (vgl. Eggers u.a, 2012, S.1f).

Die hier vorliegende Studie widmet sich der bisher bestehenden Forschungslücke, das Subjekt und das aktive, forschende Lernen in die bisher eher strukturell geführten Diskussionen zu integrieren, um die geforderte professionelle Haltung (vgl. Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil, 2012) entwickelbar zu machen. Hier werden die Prozesse der Aneignung konkretisiert an der niedersächsischen Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in.¹ Im Fokus dieser Arbeit steht das Erkenntnisinteresse, welche Möglichkeiten ein internationales Praktikum für die

¹ Die hier aufgezeigten Entwicklungen ergaben sich z.T: erst nach Durchführung der Interviews und nach Fertigstellung dieser Studie. Die derzeitigen Entwicklungen zeigen jedoch die Notwendigkeit, diese hier rekonstruierten Prozesse aufzuzeigen und diskutierbar zu machen. Eine daraus resultierende Einbettung in aktuelle Kontexte erfolgt zum Ende dieser Arbeit.

(Weiter-)Entwicklung eines beruflichen Habitus im Sinne von „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) von Schüler*innen in der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in eröffnet. Dazu wird die Notwendigkeit der (Weiter-)Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“ als Grundlage zur Ausgestaltung eines beruflichen Habitus in der Erzieher*innen-Ausbildung in Kapitel 1 unter vier verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven diskutiert.

In der professionstheoretischen Perspektive in Kapitel 1.1 wird die Herausforderung in den Blick genommen, Bildungs- und Erziehungsarbeit in öffentlicher Verantwortung in Kinder- und Jugendeinrichtungen weiterhin als Professionalisierungsprojekt auszuarbeiten (vgl. BMFSFJ 2005: 211). Um eine professionelle Arbeit in diesem Bereich zu gewährleisten, bedarf es der durchgängigen Qualifizierung des an den Bildungs- und Lernprozessen beteiligten Personals – also auch den Erzieher*innen. Bereits Ende der 90er Jahre wurde begründet und pointiert formuliert: „Keine Qualität ohne die Qualifizierung des Personals“ (Karsten 1999: 419). Diese Professionalisierungsbestrebungen gewährleisten die eigenständige Erarbeitung des relevanten Wissens für den Bildungs- und Erziehungsalltag durch das pädagogische² Fachpersonal (vgl. Karsten 2008: 4), wodurch sie in die Lage versetzt werden, ebendiese Professionalisierungsbestrebungen eigenständig weiter voranzutreiben. Karsten spricht in diesem Zusammenhang von „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) als Grundlage professionellen Handelns.

In der sozial-konstruktivistischen Perspektive in Kapitel 1.2 werden diese Grundlagen aufgegriffen. Es wird weiterführend diskutiert, wie diese im Sinne des sozialen Konstruktivismus durch Re-, De- und Neu-Konstruktionen zu einem beruflichen Habitus führen können, wenn die Ausbildungen zur staatlich anerkannten Erzieher*in als beeinflussende gesellschaftliche Institutionen verstanden werden, in deren Rahmen die Schüler*innen ihre sozialpädagogische Alltagswirklichkeit re, de- und neu- konstruieren.

² Die Begriffe ‚pädagogisch‘ und ‚sozialpädagogisch‘ werden sowohl in internationalen, wissenschaftlichen Kontexten als auch in der, in dieser Arbeit vorliegenden, Schüler*innen-Perspektive nicht trennscharf verwendet. Daher werden die Begriffe in dieser Arbeit synonym verwendet.

Für eine umfassende Realisierung lebenslangen Lernens konkretisiert auf die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in als institutionelle Ebene ist die Entwicklung von Strategien für verändertes Denken und Handeln notwendig. Dies setzt bei den Schüler*innen in der Ausbildung die Bereitschaft voraus, kontinuierlich Wissen in seiner Bedeutung zu selektieren, sich Wissen anzueignen, dies aber auch immer wieder kritisch zu hinterfragen und vor allem Wissen zu nutzen. Wenn „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) als Grundlage von professionellem Handeln zu verstehen ist und zu einem beruflichen Habitus führt, dann stellt sich unter (wissens-)soziologischer Perspektive in Kapitel 1.3 die Frage, wie Schüler*innen dieses Wissen genießen und in ihr Können und Tun integrieren.

Für die Entwicklung eines beruflichen Habitus ist es nicht nur notwendig, sich Wissen anzueignen, sondern „Wissen, Können Tun“ (Karsten 2008: 17) impliziert auch Wissen durch Handeln nach außen zu tragen und für pädagogische Prozesse zu nutzen. Diese, im wissenschaftlichen Kontext als Performativität diskutierten Aspekte, werden in Kapitel 1.4 diskutiert. Unter performativer Perspektive kann hier davon ausgegangen werden, dass einerseits das Subjekt durch sein Sprechen sein Handeln darlegt, sich gleichzeitig durch das Sprechen in einen aktiven Handlungsprozess begibt. Sprache und Handeln stehen also in Bezug zueinander und werden zur Problembearbeitung also zur Integration der Einheit „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) herangezogen, was anhand der in Kapitel 7 und 8 dargestellten Interviews herausgearbeitet wird.

Die gesellschaftlichen Anforderungen, konkretisiert u.a. durch Rahmenrichtlinien für die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in, bilden die gesellschaftliche Rahmung zu Re-, De- und Neu-Konstruktionen der Schüler*innen im Hinblick auf ihr „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) und werden in Kapitel 2 mit ihren verschiedenen didaktischen Ansätzen erläutert.

Kapitel 3 stellt die in die Ausbildungsstruktur integrierten Praktika am interaktiven, pädagogischen Lernort Praxis in verschiedenen sozialpädagogischen Institutionen dar. Insbesondere werden diese Gehversuche im praktischen Feld darauf hin analysiert, welche Re-, De- und Neu-Konstruktionen der Schüler*innen dort

ermöglicht werden und inwieweit diese die (Weiter-)Entwicklung eines beruflichen Habitus ermöglichen.

In Kapitel 4 werden die vorangegangenen Diskussionen zusammengeführt, für das Berufsfeld der Erzieher*innen konkretisiert und für die Auslandspraktika, in diesem Falle Praktika in schwedischen Institutionen der frühkindlichen Bildung, kontextualisiert. Die Untersuchung zeigt, dass die entstehenden Impulse aus der europäischen Zusammenarbeit dazu beitragen, das Feld der Früh- und Elementarpädagogik weiter zu professionalisieren. Damit ermöglichen Ausbildungsabschnitte oder Praktika im Ausland neues professionelles Wissen in der Auseinandersetzung mit Wissensbeständen anderer Nationen zu generieren.

Zur Einbettung der empirischen Forschung und der darin enthaltenen Prozesse der Schüler*innen in dieser Auseinandersetzung, werden die unterschiedlichen Verständnisse von Bildung, Betreuung und Erziehung exemplarisch an den in Schweden und in Deutschland vorliegenden Richtlinien in Kapitel 5 beschrieben.

Aus diesen Überlegungen heraus, wird aus Schüler*innenperspektive anlehnend an die Studie von Gruschka (vgl. Gruschka 1985) rekonstruiert, wie die Schüler*innen ihre Möglichkeiten zur (Weiter-) Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) wahrgenommen haben. Zur methodischen Realisierung der Erhebung steht in Kapitel 6 die qualitative Perspektive im Mittelpunkt, da die Sichtweise der Schüler*innen ausschlaggebend dafür ist, ihre subjektiven, pädagogischen Alltagswirklichkeiten zu erfassen.

Die geführten episodischen Interviews werden anhand von rekonstruktiven Fallanalysen in Kapitel 7 analysiert. Hierfür werden die einzelnen Schüler*innen zunächst in einem Fallportrait mit typischen Aussagen und Annahmen dargestellt, um individuelle Blickwinkel innerhalb des Samples deutlich zu machen. Dabei wird die Person im Hinblick auf die Fragestellung und die zentralen Themen präsentiert, die im Interview in Bezug auf den Untersuchungsgegenstand angesprochen wurden. Ziel ist es hier, fallimmanente Sinnstrukturen, Argumentationszusammenhänge und

Charakteristika zusammenfassend darzustellen, umso die individuellen Sinnstrukturen der Individuen nachzuzeichnen.

In Kapitel 8 werden die Spannungsverhältnisse dargestellt, die sich aus fallimmanenten und -übergreifenden offenem und selektivem Kodieren entwickelten. Diese ergeben sich aus den Konstruktionen von neuen Wissensbeständen aus Sicht der Schüler*innen. Es zeigt sich, wie sie dieses neue „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) generieren und wie sie diese Prozesse ausdrücken. Die aus den Interviews herausgearbeiteten fallübergreifenden Dimensionen mit ihren Spannungsverhältnissen zeigen relevantes „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) der Schüler*innen für ihren Bildungs- und Erziehungsalltag, das sich für sie aus den erlebten Unsicherheiten und Diskontinuitäten während des Auslandspraktikums ergeben hat.

Diese Analyse wird weiterführend theoretisch eingebettet, so dass in Kapitel 9 Aussagen über Möglichkeiten zur Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) als beruflicher Habitus in einem internationalen Praktikum getroffen werden. Diese werden genutzt, um notwendige Veränderungsprozesse innerhalb der Ausbildung zu diskutieren, um die Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) als beruflichen Habitus professionell voranzutreiben.

In Kapitel 10 werden aus den Befunden weiterführende Fragestellungen entwickelt, deren Relevanz u.a. an den neusten bildungspolitischen Diskussionen und Veränderungen in Deutschland herausgearbeitet werden, gleichzeitig wird hier eine kritische Einordnung der dargestellten Studie vorgenommen, um die Reichweite dieser Ergebnisse deutlich kenntlich zu machen.

1. Die Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“ als Grundlage zur Ausgestaltung eines beruflichen Habitus in der Erzieher*innen-Ausbildung

Im Folgenden werden die besonderen Bedingungen in dem Berufsfeld ‚Erzieher*in‘ diskutiert sowie dargestellt, wie diese in Abhängigkeiten zu den im Feld Tätigen stehen. Dazu wird unter professionstheoretischer Perspektive das Berufsfeld der Erzieher*innen hinsichtlich seiner Besonderheiten in der Professionalisierungsdebatte analysiert und seine zentralen Merkmale herausgearbeitet. Es wird davon ausgegangen, dass in der Ausbildung zur Erzieher*in aus dieser Komplexität berufliches Wissen generiert und im Können und Tun realisiert werden muss, um zu einem professionellen Handeln zu gelangen. Karsten stellt diese Einheit von „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) als Grundlage professionellen Handelns im Erzieher*innenberuf dar, die unter sozial-konstruktivistischer Perspektive vertiefend diskutiert wird, um herauszuarbeiten, wie sich daraus ein beruflicher Habitus (weiter-) entwickelt. Da dieser nicht direkt abzufragen ist, wird der Umweg über die Generierung von Wissen gegangen, um so Rückschlüsse auf den beruflichen Habitus zu ziehen. In dieser wissenssoziologischen Perspektive wird der Fokus darauf gelegt, wie spezifisches Wissen in gesellschaftlichen Strukturen konstruiert wird, um zur (sozialpädagogischen) Alltagswirklichkeit zu werden. Da Sprache als ein Ausdrucksmittel von Habitus zu verstehen ist, wird diese in der performativen Perspektive hinsichtlich ihrer Ausdrucksmöglichkeiten von beruflichem Habitus untersucht.

1.1 Professionstheoretische Perspektive von „Wissen, Können und Tun“: Die selbstbestimmte Weiterentwicklung des Berufsfelds ‚Erzieher*in‘

In der professionstheoretischen Debatte gibt es unterschiedliche Annäherungen an den Begriff Profession. So beschreibt Karsten Professionen als Berufe mit besonderer gesellschaftlich-öffentlicher Verantwortung. Für diese gelten besondere Regeln und Werthaltungen für die selbstbestimmte Weiterentwicklung (vgl. Karsten 2011: 2). Nach Abbott hingegen ist eine genaue Definition von Profession überflüssig. Er geht in seinen Argumentationen davon aus, dass eine Definition nur stark genug für die eigene Auslegung sein muss. In diesem Fall definiert von einer exklusiven Gruppe von Individuen im Berufsfeld der Sozialen Arbeit, die abstraktes Wissen in bestimmten Fällen anwendet (vgl. Abbott 1988: 318).

Im Berufsfeld der Sozialen Arbeit stehen zum einen das subjektive pädagogische Handeln als Innenansicht, zum anderen die Entwicklung von Sozial- und Erziehungsberufen im gesamtgesellschaftlichen Kontext als Außenansicht im Fokus. Hetzer spricht in diesem Zusammenhang von „Entstehung, Etablierung und Durchsetzung beruflicher Gruppierungen, die sich ihre Zuständigkeiten sichern und langfristig institutionalisieren“ (Hetzer 2004: 22) und dementsprechend auch professionalisieren. Demzufolge findet sich das subjektive pädagogische Handeln der Einzelnen immer im Kontext und in der Ausgestaltung der gesellschaftlich hervorgebrachten Definitionsverhältnisse. Dabei werden die daraus resultierenden Effekte einerseits von den Kräften des inneren und äußeren Systems geformt, genauso jedoch andererseits durch das Zutun der Professionellen selbst. Dies macht Abbott wie folgt deutlich: „have not uniform but highly idiosyncratic effects on professions, effects shaped by internal and system forces as well as by professional choices“ (Abbott 1988: 316). Daraus kann interpretiert werden, dass Professionsentwicklung in dem Feld der Sozialen Arbeit beides tut; sie kreiert und gestaltet professionelle Arbeit, wird jedoch auch von ihr kreiert und gestaltet. Sie stehen also im ständigen Austausch: „It shows how professions both create their work and are created by it.“ (Abbott 1988: 316). Somit kann die Entwicklung von Profession in diesem Feld als abhängig von der jeweiligen Gesellschaftsform verstanden werden.

Im Rahmen der gemeinsamen Diskussion von Frauenberufen im Erziehungs-, Krankenpflege- und Altenhilfebereich Anfang der 90er Jahre erfolgte eine Klassifizierung des Erzieher*innenberufs als personenbezogener sozialer Dienstleistungsberuf (vgl. Rabe-Kleberg 1991: 52). Diese Einordnung hat wesentlich zur Professionalisierungsentwicklung auch im Berufsfeld der Erzieher*innen beigetragen. Wurde in den 80er Jahren die Berufstätigkeit von Erzieher*innen zumeist im Kontext pädagogischer Reformen diskutiert, werden ab diesem Zeitpunkt auch Arbeitsverhältnisse, Arbeitsorte, Formen der Tätigkeiten und Arbeitszeitmodelle in den Blick genommen (vgl. Karsten u.a. 1999: 77).

Ein zentrales Merkmal der personenbezogenen sozialen Dienstleistung als Profession ist, dass das berufliche Handeln von Erzieher*innen nicht standardisierbar und immer als strittig zu bezeichnen ist. Ein weiterer zentraler Aspekt dieser

Professionalisierungsentwicklung ist nach Karsten, „auftretende Diskontinuitäten zu überwinden“ und die mit dem Feld verbundene „diffuse Alltagsorganisation“ auszuhalten, die sich aus der Nichtstandardisierbarkeit des professionellen Handelns ergibt (Karsten 1994: 31). Hierfür ist es erforderlich, alltägliche Prozesse zu analysieren und zu reflektieren, um sich mit dem „stillschweigenden Wissen“ (Althans/Lamprecht 2013: 201f) des Feldes vertraut zu machen, so dass eine bewusste Wahrnehmung und Reflexion dieser Diskontinuitäten möglich wird. Durch diese Merkmale kann Professionalität als Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums begriffen werden, die Ungewissheit des eigenen Handelns zu ertragen und immer wieder neu die Implikationen für dieses Handeln in der Ungewissheit zu reflektieren (vgl. Rabe-Kleberg 1994: 55). Dazu gehört, die Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Hierfür werden Fähigkeiten benötigt, Ungewissheiten zu überbrücken und gegenläufige Anforderungen auszubalancieren. Karsten stellt diese Einheit von „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) als Grundlage professionellen Handelns im Erzieher*innenberuf dar. Ausgehend von Abbotts Annahmen konkretisiert sie Professionen in der Entwicklung und im ständigen Wandel dahingehend, dass diejenigen, die einen sozialen Beruf ausüben (wollen), über sicheres Wissen und die Fähigkeit, Wissen zu bilden, über eine differenzierte Art des Könnens und eine ebenso differenzierte Art des pädagogischen Handelns, also Tuns, verfügen müssen (vgl. Karsten 2006: 3).

Die Integration dieser Aspekte umfasst die Gesamtpersönlichkeit der in dem Feld Tätigen und ist in den Professionalisierungsprozessen der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufen von erheblicher Bedeutung (vgl. Karsten 2008: 17). Aus diesen Aspekten heraus ist es für die Anerkennung des Berufs der Erzieher*innen als eigenständige Profession notwendig, professionelles „Wissen, Können und Tun“ auszubilden. Die Entstehung und die Weiterentwicklung dieser individuellen Trias von „Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) bei den Akteur*innen im Feld wird im folgenden Kapitel aus sozial-konstruktivistischer Perspektive diskutiert.³

³„Wissen, Können und Tun“ (Karsten 2008: 17) nach Karsten wird in dieser Arbeit als eine Einheit verstanden, auf die sich die weiteren Überlegungen und Diskussionen beziehen, daher wird ab dieser Stelle auf die weitere Belegung des Zitats nach Karsten (Karsten 2008: 17) verzichtet.

1.2 Sozial-konstruktivistische Perspektive von „Wissen, Können und Tun“: Die Entwicklung eines beruflichen Habitus

Sozial-konstruktivistische Diskussionen können als eine Perspektive bezeichnet werden, die überall dort eingenommen werden kann, wo es darum geht, gesellschaftliche, soziale Konstruktionen sichtbar zu machen. So hält diese Perspektive seit den 90er Jahren Einzug in sozialpädagogische Diskussionen, in Gender-Thematiken oder in Intersektionalitätstheorien. Kurz, überall dort, wo re-, de- und konstruiert wird, um Gesellschaftsverhältnisse sichtbar zu machen. Die sozial-konstruktivistische Perspektive kann als Arbeitsprogramm bezeichnet werden, mit dem genannte Konstruktionsprozesse nachgezeichnet werden. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Mensch von kulturellen und gesellschaftlichen Gegebenheiten abhängig ist, diese aber auch aktiv durch seine Handlungen beeinflusst. Im sozialen Konstruktivismus werden drei verschiedene Typen des Konstruierens unterschieden:

- **Rekonstruktion:** Individuen greifen bei ihren Konstruktionen auf kulturelle Traditionen, religiöse Überzeugungen, wissenschaftliche Erkenntnisse und milieuspezifische Deutungsmuster zurück. Diese werden neu interpretiert und umgedeutet, d. h. rekonstruiert.
- **Dekonstruktion:** Im Rahmen von Dekonstruktionsprozessen werden verfestigte Überzeugungen, Wahrheitsansprüche, Gewissheiten in Frage gestellt und auch die eigene Identität wird immer wieder neu definiert. Diese sind nötig, um die notwendige Distanz zum eigenen Handeln zu wahren und einer Übergeneralisierung von Subjektivität vorzubeugen.
- **Neu-Konstruktion:** Daraus konstruieren Individuen ständig neue Wirklichkeiten, indem sie sich neue Wissensbestände aneignen, sie affektiv besetzen, ihre Variabilität prüfen und sie bewerten also in ihren Habitus integrieren. Dies sind die so genannten Neu- Konstruktionen (vgl. Reich 2003: 2f; Siebert 1999: 24).

Die Einstufung der hier beschriebenen individuellen Eindrücke als relevant und damit erzählenswert, kann nach Siebert als das Ergebnis umfassender Denk- und Bewertungsprozessen interpretiert werden. Diese werden von biographischen und kulturellen Faktoren beeinflusst (vgl. Siebert 1999: 11f). Das bedeutet, dass sich neue Konstruktionen immer in Bezug zur individuellen Alltagwirklichkeit vollziehen,

welche in einer Kultur verortet ist und durch soziale Verhältnisse und Beziehungen strukturiert wird (vgl. Siebert 1999: 11f).

Bourdieu versucht mit seinem Ansatz des strukturalistischen Konstruktivismus (vgl. Bourdieu 1992: 135) den Handelnden mehr in den Fokus zu rücken ohne in Subjektivismus zu verfallen. Er spricht dabei vom „praktischen Sinn“ (Bourdieu 1992: 100), d.h. von einem gekonnten praktischen Umgang mit der immanenten Logik des „Spiels“ (Bourdieu 1992: 100) innerhalb der Institutionen– wie er es nennt – welche nur durch Erfahrungen gesammelt werden. Diese Denk- und Bewertungsprozesse und das daraus resultierende Handeln bezeichnet Bourdieu als Habitus (vgl. Bourdieu 1992: 100). Habitus ist für ihn die objektive Grundlage regelmäßiger Verhaltensweisen, die jedoch jenseits des Bewusstseins des Subjektes liegen. Die daraus resultierende Möglichkeit, bestimmte Praktiken vorauszusagen, liegt darin begründet, dass bestimmte Akteur*innen mit dem entsprechenden Habitus sich in bestimmten Situationen auf eine bestimmte Weise verhalten (können). Dieser Tendenz des Verhaltens liegt allerdings keine Regel, kein normatives Prinzip, zugrunde. So wie Rabe-Kleberg auf Diskontinuitäten, Unplanbarkeiten und eine diffuse Alltagsorganisation verweist (siehe Kapitel 1.1), beschreibt Bourdieu Habitus als auf das engste mit dem Unschaffen dem Verschwommenen verbunden (vgl. Bourdieu 1992: 101f). Der Habitus eines Subjekts wird permanent weiter entwickelt, da es passieren kann, dass der vorhandene Habitus nicht zur Bewältigung von auftretenden Situationen geeignet ist. Das Subjekt muss somit seinen Habitus modifizieren und neue Lösungen für diese Situationen entwickeln. Grundsätzlich unterstützt Schröder die Position von Bourdieu, kritisiert allerdings die Annahme Bourdieus, dass der Habitus als unscharf zu betrachten sei. Schröder nimmt an, dass auch wenn die thematische Hinwendung z.T. reflexionsarm ist, dies nicht bedeutet, dass das Bewusstsein ausgeblendet ist. Schröder geht davon aus, dass Bourdieu damit „die subjektive Fundierung der intersubjektiv vorgegebenen, historischen Orientierungsmuster“ entgeht (Schröder 1994: 13). In seiner Theorie der objektiven Hermeneutik (siehe Kapitel 1.3) benutzt Oevermann den Begriff des Habitus differenzierter als Bourdieu und unterscheidet ihn von sozialen Deutungsmustern. Gerade in dieser Abgrenzung zeigt sich Oevermanns Verständnis von Habitus. Habitus kann so als etwas begriffen werden, das sich immer auf elementare

psychische Haltungen (affektiv, kognitiv und konativ) bezieht, die sich in der Nutzung der Sprache abbilden (siehe Kapitel 1.4), während soziale Deutungsmuster eher nur auf der kognitiven Ebene angesiedelt sind. Beide operieren allerdings unbewusst und generieren ein Urteil der Angemessenheit ohne dass dessen Gründe von den Beteiligten explizit benannt werden könnten. Habitusformationen liegen somit tiefer im sozialen Unbewussten und können nicht direkt abgefragt werden.

Die Entwicklung von diesen Habitusformationen als sozial-konstruktivistische Perspektive kann unter der Voraussetzung argumentiert werden, wenn angenommen wird, dass für jegliche Form von Konstruktionsleistungen die Wahrnehmungsfähigkeit der einzelnen Subjekte im Fokus steht. Diese Wahrnehmung ist von individuellen Unterscheidungsprozessen und der damit zusammenhängenden Bewertung einzelner Elemente entscheidend beeinflusst. Folglich werden von dem Individuum nur von ihm bestimmte relevante Personen, Dinge oder Prozesse wahrgenommen (vgl. Lindemann 2006: 56). Überträgt man diese Annahmen auf die Argumentationen von Karsten für den Erzieher*innen-Beruf, kann interpretiert werden, dass „Wissen, Können und Tun“ sowohl affektive, kognitive als auch konative Elemente beinhalten und somit zu einem beruflichen Habitus führen. Setzt man die Entstehung und Weiterentwicklung von Habitus in Bezug zu Abbotts professionstheoretischen Überlegungen, die besagt, dass eine Profession durch die in ihr agierende Gruppe definiert und weiterentwickelt wird, kann die (erfolgreiche) Bewältigung von Krisen, also durch Re-, De und Neukonstruktion verstanden werden (siehe Kapitel 1.1). Der daraus entstehende Habitus oder auch „praktische Sinn“ wird vom Subjekt verinnerlicht (vgl. Bourdieu 1992: 81) Becker-Lenz/Müller beschreiben den Auf- und Ausbau eines Habitus ebenfalls als einen krisenhaften Prozess (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 22), in dem „Wissen, Können und Tun“ sich verändern und sich ein professionelles Handeln entwickelt. Dadurch kann professionelles Handeln in sich als etwas Krisenhaftes verstanden werden, das einen beruflichen Habitus (weiter) ausbildet. Dieser stellt entsprechend das Gegenstück zum Krisenhaften, also etwas Verlässliches dar (vgl. Becker-Lenz/Müller 2009: 17).

Wenn Habitus nicht direkt abgefragt werden kann, muss eine Brücke zu den Wissensbeständen der Schüler*innen geschlagen werden. Wie in der

vorangegangenen Diskussion gezeigt wurde, ist es möglich, Rückschlüsse von diesen Wissensbeständen auf den beruflichen Habitus der Schüler*innen zu ziehen. Diese sind das Resultat ganz unterschiedlicher Denk- und Bewertungsprozesse, die im Folgenden analysiert werden, um nachzuzeichnen, wie sich die individuellen Wirklichkeiten der Schüler*innen konstruieren.

1.3 Wissenssoziologische Perspektive von „Wissen, Können und Tun“: Generierung von Wissen in sozialpädagogischen Alltagswirklichkeiten

Die neuere Wissenssoziologie setzt sich hauptsächlich damit auseinander, wie Wissen in Gesellschaften generiert wird. Diese Diskussionen werden maßgeblich durch die Soziologen Berger und Luckmann bestimmt. Sie diskutieren in ihrer Theorie der Wissenssoziologie die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Sie argumentieren, dass die „Logik“ (Plessner 2003: X) dieser gesellschaftlichen Konstruktionen nicht in den Institutionen zu finden ist, sondern sich darüber definiert, wie über sie durch Subjekte reflektiert wird (vgl. Plessner 2003 in Berger/Luckmann: X). Folgt man dieser Annahme, dann kann Wirklichkeit als Qualität von Ereignissen definiert werden, die ungeachtet des menschlichen Wollens vorhanden sind. Diese Wirklichkeit ist der von ihnen so genannte Alltag des Individuums. Sie gehen davon aus, dass dieser zumeist fraglos als gegeben angenommen wird (vgl. Berger/Luckmann 2003: 1). Alltag beschreibt hierbei also eine vom Individuum selbst erschaffene d.h. subjektive Wirklichkeit.

Soeffner beschreibt diese Alltagswirklichkeit als „unmittelbarer Anpassungs-, Handlungs-, Planungs- und Erlebnisraum [...] (den) wir mitkonstruieren und dessen Teile wir sind. Wir kennen die expliziten und nicht-expliziten Regeln dieses Interaktionsraums und setzen sie unter anderem strategisch ein“ (Soeffner 2004: 12f). Bourdieu spricht ebenfalls von einem Raum, dem sozialen Raum, um mit der Tendenz zu brechen, substantivistisch über die soziale Wirklichkeit nachzudenken. „Die Vorstellung des Raums enthält an sich bereits das Prinzip einer relationalen Auffassung von der sozialen Welt: Sie behauptet nämlich, daß die ganze ihm bezeichnete »Realität« darauf beruht, daß sich Elemente, aus denen sie besteht, einander wechselseitig äußerlich sind“ (Bourdieu/Beister 2009: 48). Für Bourdieu ist diese, von ihm beschriebene Welt, was das Subjekt das „mich“ (Bourdieu/Beister 2009: 49) als einen Punkt umfasst. Er sieht diesen Punkt allerdings

nicht statisch sondern als eine Art von Standpunkt, als Sichtweise an, zu der man im sozialen Raum kommt, wobei die Perspektive, die eingenommen wird, durch die Position bedingt ist, von der man kommt. Für Bourdieu ist „der soziale Raum [...] eben doch die erste und die letzte Realität, denn noch die Vorstellung, die die sozialen Akteure von ihm haben können, werden von ihm bestimmt“ (Bourdieu/Beister 2009: 26).

Folgt man der Logik von Bourdieu, dann bedeutet es, dass es Formen von Wissen geben muss, wie diese Räume gestaltet werden können. Wissen wird in diesen Zusammenhängen als das beschreiben, dass als richtig angesehen wird, also etwas worüber sich eine Gruppe von Menschen einig ist. Inhalte, über die man sich einig ist, verfestigen sich in Gruppen zu Normen, Klischees, Vorurteilen, Stereotypen, Vorannahmen, die kaum noch hinterfragt werden. Die Aneignung von bestehenden Normen und Regeln einer Gesellschaft sichert dem Individuum die Zugehörigkeit. Durch diese Aneignung rekonstruieren die Subjekte vermeintlich freiwillig entsprechende Normen und Regeln und erhalten diese somit. Sie werden zur Alltagswirklichkeit in dieser Gesellschaft und somit zu einer vermeintlichen Objektivität. Das bedeutet, dass der aus der Historie einer Gesellschaft entstandene Vorrat an Wissen als objektiv gegeben angenommen und an folgende Generationen weitergegeben wird. Somit kann Wissen in subjektives und in gesellschaftliches Wissen unterteilt werden (vgl. Reichertz 2009: 51).

Das gesellschaftliche Wissen ist laut Reichertz „das gesamte, in einer Gesellschaft vorhandene Wissen“ (Reichertz 2009: 51). Dieses kann aber nur durch das subjektive Wissen entstehen. Das Subjekt besitzt die Fähigkeit, sich die umgebende Welt intern abzubilden, also eine innere Vorstellung zu entwickeln, wie die Welt ist. Konstruktivistisch betrachtet, spiegelt diese innere Welt allerdings nicht die äußere Welt identisch ab, sondern ist durch die Wahrnehmung eines Einzelnen beeinflusst. Sie beruht auf der Analyse der eigenen Wahrnehmung und den daraus resultierenden Erfahrungen, die ein Subjekt macht. Das hieraus entstehende vermeintliche Erkennen eines Individuums ruft wiederum Erfahrungen auf, an denen angeknüpft wird. Reichertz sieht daher innere Vorstellungen als Ausdruck von Wissen an, die diese zugleich festigen. Diese Formen des Wissens helfen den Einzelnen in dieser Welt zu leben und die Zukunft zu bewältigen (vgl. Reichertz 2009: 54).

Reichertz beschreibt subjektives Wissen als „Gesamtheit der aufgrund subjektiver Relevanzstrukturen sedimentierten subjektiven Erfahrungen“ (Reichertz 2009: 51), die zum Teil unmittelbar gemacht, zum Teil auch angeeignet werden.

Unter sozial-konstruktivistischer Perspektive ist Wissen als Abbildung der Bedeutungs- und Sinnstruktur der Gesellschaft, eine Hilfe, in Bewegung zu kommen, um „vom Jetzt zum Dort zu kommen“ (Reichertz 2009: 51). Reichertz geht davon aus, dass „immer, wenn sich im Jetzt das Problem des Wie-Weiter-Handelns stellt (...) kommt Wissen zum Einsatz“ (Reichertz 2009: 51). Wird also das Subjekt mit zu bewältigenden Situationen konfrontiert, werden bereits vorgegebene Wissensbestände bei der Problemlösung berücksichtigt. Schröder geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass das gesellschaftlich gemeinsame Handlungsgefüge die thematische Grundausrichtung für die subjektive Erfahrungsbildung enthält (vgl. Schröder 1994: 15). Das Subjekt muss aus einer Fülle von Möglichkeiten eine auswählen und für sich realisieren. Dies geschieht nach Reichertz entweder „gedankenlos – im Sinne von ohne zu reflektieren“ (Reichertz 2009: 51), indem Traditionen, Routinen oder Konzepten gefolgt wird oder einem „inneren Impuls“ (Reichertz 2009: 51) folgend – im Sinne von reflektierend das Für und Wider abwägend (Reichertz 2009: 51). Egal zu welcher Lösung gegriffen wird, immer ist Wissen zur Realisierung der gewählten Möglichkeit notwendig.

Schröder geht davon aus, dass durch die reflexiven Verinnerlichungen gesellschaftlich geteilter Erfahrungen typische Reaktionen auf typische Probleme entstehen können (vgl. Schröder 1994: 14). Das gemeinsame Wissen wird nach Schröder immer interessengebunden und situationsangemessen variiert (vgl. Schröder 1994: 15). Er geht davon aus, dass Subjekte relevante Merkmale des für sie Typischen in ihrer Alltagswirklichkeit in ihrem Wissen gespeichert haben, so dass sie in der Lage sind, beobachtete Variationen in ihrer Typik zu erkennen.

Der wissenssoziologische Blick hat sich demzufolge darauf zu fokussieren, wie bestimmtes Wissen in spezifischen gesellschaftlichen Strukturen zu ihrer Wirklichkeit wird bzw. werden konnte. Konkret bedeutet dies, dass die gesellschaftlichen Konstruktionen von Wirklichkeiten zu analysieren sind. Wenn also Wissen die

Bedeutungs- und Sinnstruktur der menschlichen Gesellschaft abbildet (vgl. Berger/Luckmann 2003: 16), müssen die sich in der Gesellschaft befindlichen Subjekte beobachtet und ihre realisierenden Handlungen untersucht werden, um ihre Konstruktion von Wissen und somit ihre Konstruktion von Wirklichkeit herauszuarbeiten.

Das Herausarbeiten dieser Wissensbestände kann über die Untersuchung von Sprache und Kommunikation der Individuen gelingen, denn viele Teile des subjektiven Wissens sind versprachlicht. Sie entstammen aus dem gesellschaftlichen Wissensvorrat. „Die Struktur des subjektiven Wissens [...] ist durch die Vorgänge des [...] subjektiven Wissenserwerbs bestimmt“ (Luckmann 1992: 178). Das heißt, Sprache kann als Ausdrucksmittel von subjektiver Alltagswirklichkeit und subjektivem Wissen verstanden werden. Sprache und somit Kommunikation bildet nach Berger/Luckmann das Hauptinstrument zur Legitimation von Wirklichkeit, da sie als „Teil des gesellschaftlich zugänglichen Wissensvorrats“ gilt (Plessner 2003 in Berger/Luckmann: XV). Somit wird kommunikatives Handeln in und von der Gesellschaft gelebt, in der kommuniziert wird. Die Gesellschaft prägt kommunikative Formen und Symbole und stellt diese bereit. D.h. sie gibt kommunikativen Formen und Symbolen eine eigene für diese Gesellschaft geltende Bedeutung. Je nachdem was in einer Gesellschaft als wichtig und kommunizierenswert erachtet wird, entsteht eine Fülle von Formen und Möglichkeiten dieses zu kommunizieren oder aber auch nicht. Somit wird Sprache in einer Gesellschaft auch immer von der Gesellschaft re- und dekonstruiert, je nach dem wie eine Gesellschaft sich entwickelt. Diese Bedeutung innerhalb einer Gesellschaft wird von Flick als semantisches Wissen bezeichnet (siehe Kapitel 6.7). Das bedeutet, dass sich das Individuum immer im Kontext dieser Sprachmöglichkeiten bewegen muss, um verstanden zu werden und darauf aufbauend andere Ideen und Gedanken erst sukzessiv einbringen kann (vgl. Reichertz 2009: 53f).

Mithilfe von Kommunikation wird Wirklichkeit gesellschaftlich konstruiert (vgl. Luckmann 2002: XX). Kommunikation beinhaltet immer mehr als nur bewusstes und geplantes kommunikatives Handeln. Es richtet sich nicht nur an diejenigen, die adressiert wurden, sondern erreicht auch diejenigen, die sich in dem

Kommunikationsbereich befunden haben (vgl. Reichertz 2009: 118f). Sprache ist bei der Konstruktion von Wirklichkeit für Plessner das Hauptinstrument zur Legitimation von Wissen, da sie „einen Teil des gesellschaftlich zugänglichen Wissensvorrats ist und als solcher als Gewissheit hingenommen“ wird (Plessner 2003: XV). Das heißt, dass erst der Gebrauch von Sprache, vor allem der Gebrauch einer gemeinsamen Sprache mit seiner Semantik, den Grundmodus für die Konstruktion von Wirklichkeiten bildet. An fast jeglichem sozialen Ereignis ist kommunikatives Handeln entweder maßgeblich beteiligt oder die Ereignisse werden erst durch Kommunikation erschaffen (vgl. Reichertz 2009: 50). In der Aneignung sprachlicher Bezeichnungen und Regelhaftigkeiten durch das Sprechen lernt das Individuum, in dieser Sprache zu denken und sich auszudrücken (vgl. Bourdieu 1987: 124). Dieses Ausdrucksvermögen besitzt nach Berger/Luckmann „die Kraft der Objektivierung“, was für sie bedeutet, dass sich Sprache in Tätigkeiten manifestiert und somit für andere „begreiflich“ wird (Berger/Luckmann 2003: 36), die sich in ähnlichen gesellschaftlichen Kontexten bewegen.

Bezieht man diese wissenssoziologischen Überlegungen auf die Erzieher*innen-Ausbildung, dann kann die erlebte Wirklichkeit der Schüler*innen in der gemeinsam durchlebten Ausbildungszeit als beeinflussend im sozialpädagogischen Sinne verstanden werden. Die Ausbildung mit ihren Strukturen und Regelhaftigkeiten kann hierbei als beeinflussende gesellschaftliche Institution betrachtet werden. In dieser Arbeit erscheint die Verwendung des Begriffs sozialpädagogische Alltagswirklichkeit⁴ als folgerichtig, da die Schüler*innen in diesem institutionellen Rahmen ihr subjektives Wissen re-, de und neu-konstruieren. Um nun dieses subjektive Wissen der Schüler*innen zu rekonstruieren, muss gefragt werden, was die Schüler*innen in ihrer sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit wissen bzw. zu wissen glauben und wie sie dies mittels ihrer Sprache und Kommunikation ausdrücken.

⁴ Auf eine ausführliche Diskussion über Alltagstheorien und Lebensweltorientierung (u.a. Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierung, in Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik, S. 1136-1147) wird hier verzichtet, da sich das Material auf die institutionellen Alltagswirklichkeiten der Schüler*innen während ihrer praktischen, interaktiven Ausbildung in sozialpädagogischen Institutionen bezieht und nicht auf Alltag in der Sozialpädagogik im allgemeinen.

1.4 Performative Perspektive über „Wissen, Können und Tun“: Ausdruck von beruflichem Habitus

In wissenschaftlichen Kontexten lässt sich der Begriff ‚performativ‘ bis zum Moralphilosophen Austin zurückverfolgen. Er geht in seiner Theorie der Sprechakte davon aus, dass Sprache nicht nur verwendet wird, um Aussagen über die Welt zu machen, sondern Sprache in der Welt stattfindet und somit ihren sozialen Verlauf durch Handlungen beeinflusst (vgl. Austin in Bubner 1968: 149). Performative Aussagen sind demnach Aussagen, mit denen und durch die etwas getan wird. Somit wird Sprechen auch zu einem sozialen Tun (vgl. Schinkel 2005: 30). Austin differenziert das Sprechen in drei verschiedene Akte:

- etwas wird gesagt,
- etwas wird getan, in dem es gesagt wird,
- etwas wird getan, dadurch, dass es gesagt wird (vgl. Austin in Schinkel 2005: 33).

Austin impliziert in diesem Gedankenkonstrukt, dass das Individuum grundsätzlich eine Wahlfreiheit hat, was Bourdieu kritisiert. Für Bourdieu besteht eine innerliche und vorbewusste Verbindlichkeit des Individuums gegenüber Konventionen und Autoritäten (vgl. Bourdieu 2005: 79). Butler hingegen verknüpft in ihren Überlegungen diese Ansätze, so dass sie zu der Annahme gelangt, dass das Subjekt in Kommunikationsprozessen in seinem Selbstverständnis durch eine offene, prozesshafte Struktur fortgesetzt abhängig von sozialer Anerkennung bleibt (vgl. Butler in Schinkel 2005: 8). Dazu muss, ihren Überlegungen zufolge eine anleitende Normativität von Subjekten angeeignet und gelebt werden, die durch genannte Muster und Strukturen in der Gesellschaft gebildet werden. Butler sieht diese Normen in einer Gesellschaft jedoch als etwas, was praktisch bestätigt werden muss und daher als veränderbar anzusehen ist (vgl. Schinkel 2005: 8).

Butler geht davon aus, dass ein subjektiver Freiheitsraum möglich ist, da Wissensbestände immer in sozialen Kontexten erworben und somit veränderbar sind (vgl. Schinkel 2005: 9). Weiterhin nimmt sie an, dass Subjektivität in Sprechakten (re-, de-)konstruiert wird. „(Are we) not in some sense, linguistic beings, beings who require language in order to be?“ (Butler 1997: 1f). Das Individuum ist dabei allerdings

selbst in die Konventionalität des Sprechens verstrickt (vgl. Schinkel 2005: 11). Durch diese wiederholte praktische Realisierung von Zuständen wird eine geschichtliche Prozessualität und Wandelbarkeit in der Gestaltung sozialer Wirklichkeiten impliziert. „The moment in ritual is a condensed historicity: it exceeds itself in past and future directions.“ (Butler 1997: 3). Damit verzahnt Butler Subjektivität mit vermeintlicher Objektivität in einer wechselseitigen Entwicklungsdynamik (vgl. Schinkel 2005: 9). Performative Akte müssen sich also immer wieder neu durch verschiedene soziale Situationen und Kontexte bewähren (vgl. Schinkel 2005: 39). Somit ist eine performative Äußerung immer auch der Möglichkeit ausgeliefert, zu misslingen und somit nicht mehr dem Anspruch der geltenden Konventionen zu genügen. Demnach kann performatives Sprechen eine Offenheit zugestanden werden, durch die es ermöglicht werden kann, Konventionen zu re- und dekonstruieren.

Butlers Begriffsbestimmung der Performativität bewegt sich als Bezeichnung zwischen einem kulturwissenschaftlichen und einem sprachtheoretischen Verständnis (vgl. Schinkel 2005: 9). Folgt man dem sprachtheoretischen Verständnis und dabei dem Linguisten Crystal, dann hat Sprache sprachwissenschaftlich gesehen verschiedene „Funktionen“ (Crystal 1995: 10):

- Propositionale Funktion: Sprache wird als Austausch von Informationen und Gedanken genutzt.
- Expressive Funktion: Sprache wird als Ventil für unsere innere Haltung benutzt.
- Soziale Funktion: Sprache wird zur Aufrechterhaltung des zwischenmenschlichen Kontakts eingesetzt.
- Identitätsbildende Funktion: Sprache wird als Ausdruck von Herkunft, sozialem Hintergrund, Bildungsniveau, Alter, Geschlecht und Persönlichkeit benutzt. Sie signalisiert, wer wir sind und woher wir kommen.
- Kontrollierende Funktion: Sprache wird als Mittel genutzt, die vermeintlich repräsentierte Realität zu beherrschen (vgl. Crystal 1995: 10f).

Crystal zeigt jedoch auch auf, dass diese „Funktionen“ je nach Gesellschaft und Individuum stark variieren (können) (vgl. Crystal 1995: 12f). Somit sind auch von

Crystals Argumentation Bezüge zu der vorab definierten mentalitätsbezogene Membran mit selektiver Durchlässigkeit herzustellen.

Der Begriff Performativität deckt nach Butler ein Spektrum zwischen körperlicher Präsenz und Handlungsvollzügen ab, die sowohl Sprache als auch Handeln beinhalten. Auch Reichertz setzt Sprache und Handeln in Bezug zueinander, spricht dabei aber von kommunikativem Handeln, welches zur Problembearbeitung oder sogar zur Problemlösung dient. Die dadurch entstehenden Prozesse, Entwicklungen und Konsequenzen sind allerdings niemals gradlinig, sondern immer durch Brüche und Sprünge gekennzeichnet. Daraus entsteht zwar eine Form von vermeintlicher Objektivität, allerdings ist diese ebenfalls nicht gradlinig, sondern zeichnet sich durch Ungenauigkeiten, Widersprüche, Irrtümer, Selbsttäuschungen und Zufällen aus (vgl. Reichertz 2009: 50). Daraus kann interpretiert werden, dass soziale Kommunikation entwicklungs-offene, einander bedingende Prozesse sind, die zwar Muster ausbilden, aber trotzdem immer wieder neue Wege suchen und somit nicht in Schablonen zu pressen sind. Im Sinne des Konstruktivismus können diese Prozesse nachgezeichnet und festgehalten werden, also Muster und Strukturen rekonstruiert werden, ohne damit eine Funktionalität oder Rationalität für die Allgemeinheit entwickeln zu können und zu wollen (vgl. Reichertz 2009: 50).

Im Kontext dieser Arbeit werden die vorangegangenen diskutierten Perspektiven in ihren Zusammenhängen als eine mentalitätsbezogene Membran mit unterschiedlicher selektiver Durchlässigkeit interpretiert. Membran deshalb, weil sie zu beiden Seiten durchlässig ist. Sie dient als eine Art Filter, mit dem die unterschiedlichen Wertsetzungen in einer Gesellschaft aufgezeigt werden können, die aber auch gleichzeitig von den einzelnen Individuen beeinflusst werden können. Diese Membran ist eher weichzeichnend zu verstehen, da sie keinen starren Mustern folgt. Konkretisiert man diese mentalitätsbezogene Membran für die Erzieher*innen-Ausbildung, so bedeutet dies, dass unterschiedliche politische, gesellschaftliche, ökonomische, kulturelle und pädagogische Aspekte die performativen Akte der Subjekte beeinflussen. Durch diese performativen Akte wiederum, nehmen die Subjekte Einfluss auf die Ausgestaltung und Flexibilität der mentalitätsbezogenen

Membran.⁵ Für diese Arbeit kann somit argumentiert werden, dass die Sprache der Schüler*innen Rückschlüsse auf ihre Performativität und somit auf ihren beruflichen Habitus zulassen. Die gemeinsam absolvierte Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in mit ihren staatlichen, länderspezifischen aber auch didaktischen Regularien nimmt entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung des beruflichen Habitus der Schüler*innen. Als eine ‚Schicht‘ der mentalitätsbezogenen Membran werden daher diese ausbildungsbezogenen Regularien im Folgenden genauer erläutert und diskutiert.

2. Die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in in Niedersachsen als gesellschaftlicher Rahmen zur Re-/De- und Neu-Konstruktion von „Wissen, Können und Tun“

Die rechtliche Grundlage der Erzieher*innen-Ausbildung in Niedersachsen bilden die bundesweit gültigen Rahmenvereinbarungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und ihrer Konkretisierung durch die niedersächsischen „Rahmenrichtlinien für das Fach „berufsbezogener Unterricht der Fachschule – Sozialpädagogik“. Sie dienen als gesellschaftlicher Rahmen für die Erzieher*innen-Ausbildung und sind somit als eine Schicht der mentalitätsbezogenen Membran zu definieren. Sie kann dadurch von den Schüler*innen als strukturierend, normierend und z.T. auch determiniert empfundenen werden (siehe Kapitel 1.3), so dass es notwendig ist, diesen Rahmen im Folgenden zu analysieren.

Die Rahmenrichtlinien orientieren sich in ihrer Ausrichtung an den Professionalisierungsbestrebungen, berücksichtigen (sozial-) konstruktivistische Ansätze und integrieren wissenssoziologische Perspektiven. Aus diesen verschiedenen Perspektiven heraus kann argumentiert werden, dass das Ziel dieser Bestrebungen die Entwicklung eines beruflichen Habitus in der Erzieher*innen-Ausbildung ist.⁶

⁵ Eine genauere Kontextualisierung für diese Forschung erfolgt in der Abbildung 4 in Kapitel 8.

⁶ Die mittlerweile von der KMK entwickelten Dokumente zum „gemeinsamen Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (KMK, 2010) und das darauf aufbauende „kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK 2011), die sich an den neusten Entwicklungen der letzten Jahre, wie die DQR Eingruppierung der Ausbildung auf Niveau 6, beziehen, werden erst in Kapitel 10 kontextualisiert, da diese keine Auswirkungen auf die Ausbildung der beragten Schüler*innen haben, die Befunde dieser Arbeit allerdings in diese Diskussion einzubetten sind.

Die Rahmenrichtlinien stellen die Zielvorstellungen der heutigen Ausbildung zur Erzieher*in deutlich heraus; das „Ziel [...] ist die Befähigung, Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsaufgaben zu übernehmen und in allen sozialpädagogischen Bereichen aller Erzieher oder Erzieherinnen selbständig, eigenverantwortlich tätig zu sein“ (KMK-Rahmenvereinbarungen 2000: 2). Sie weisen Mindestanforderungen aus und schreiben die Lernziele und Lerninhalte verbindlich vor. Bezug nehmend auf die KMK-Rahmenvereinbarungen setzen sich die niedersächsischen Rahmenrichtlinien für den berufsbezogenen Unterricht der Fachschule Sozialpädagogik von Juni 2002 mit der Realisierung auseinander (vgl. niedersächsischen Kultusministerium 2002: 7). Diese lassen sich aus den drei Kernelementen der Erzieher*innen-Ausbildung, Erziehung, Bildung und Betreuung entwickeln, die wiederum im Kinder- und Jugendhilfegesetz begründet sind.

Da das sozialpädagogische Handeln immer komplex und mehrdimensional ist, werden in den Rahmenrichtlinien theoretische und praktische Elemente handlungsorientiert verknüpft, so dass eine Vernetzung von Inhalten und Prozessen ermöglicht wird. Es fokussiert zeitgleich sowohl Einzelne als auch Gruppen, umfasst in der Regel pädagogische und organisatorische Handlungsanteile und erfordert die permanente kritischen Reflexion der eigenen Person und der zu Grunde liegenden Werthaltungen und Menschenbilder (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2002: 8). Das dazu notwendige Grundlagen- und Überblickswissen wird in die berufsbezogenen Handlungszusammenhänge eingebettet. Die vorliegenden Rahmenrichtlinien orientieren sich am Lernfeldkonzept und realisieren die beruflichen Handlungsfelder der Erzieher*innen in Lernfelder⁷. In diesem Kontext aufgeführt werden nachstehende Ziele der Lernfeldorientierung:

- Förderung des Erwerbs von Fähigkeiten in berufsbezogenen und fächerübergreifenden Zusammenhängen,
- Begleitung des Entwicklungsprozess zu einer reflektierten Berufsrolle als Erzieher*in,
- Unterstützung des handlungsorientierten Unterricht sowie die Verzahnung von Theorie und Praxis,

⁷ Die zur Zeit durchgeführten Innovationsvorhaben zur Modularisierung der Ausbildung werden hier nicht thematisiert, da die befragten Schüler*innen in der Lernfeldstruktur ausgebildet wurden und dieser für sie als sozialpädagogischer Alltag in der Ausbildung den Bezugsrahmen bildet.

- Vernetzung und verantwortliche Gestaltung von pädagogischen Prozessen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2002: 9).

Anhand dieser Zielformulierungen werden Lernfelder konstruiert, die einen verbindlichen Rahmen für die einzelnen Schulen darstellen, in denen dann konkrete Lernsituationen erarbeitet werden müssen. Lernfelder sind didaktisch reflektierte, berufliche Perspektiven auf die Erarbeitung von Handlungsfeldern. Damit werden neue Lehr-/Lernarrangements eingesetzt, die den Erwerb von intelligentem, anwendungsfähigen Wissen sowie Strukturwissen ermöglichen.

Das didaktische Prinzip der Handlungsorientierung steht im Mittelpunkt des Lernfeldkonzepts. Es werden anhand der Vorgaben der niedersächsischen Rahmenrichtlinien für jede Schule eigene Lernsituationen erarbeitet. Diese konkretisieren und präzisieren die Lernfelder und stellen die Ebene dar, auf der den Schüler*innen die Möglichkeit eröffnet wird, sich berufliches Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen. Dazu werden exemplarisch berufliche Problem- oder Aufgabenstellungen entwickelt, die es handlungsorientiert zu bearbeiten gilt.

Die Rahmenrichtlinien lassen erkennen, dass sich die Inhalte in vielerlei Hinsicht überschneiden, was aufgrund des zugrunde liegenden Verständnisses von Lernen beabsichtigt ist. Dabei explizieren die Schüler*innen berufstypische Anforderungen und Problemen und erarbeiten situationsangemessene Bewältigungsstrategien. Sie setzen sich dadurch mit dem gesellschaftlichen Wandel auseinander. Diese Ausführungen zu den Rahmenrichtlinien zeigen, dass gesellschaftliche Anforderungen Ausgangspunkt für die Überlegungen zu dieser didaktischen Perspektive sind.

Neben den Überlegungen zum Lernfeldkonzept basieren die niedersächsischen Rahmenrichtlinien auf den Grundannahmen von Gruschka zu den Entwicklungsaufgaben von Schüler*innen in der Erzieher*innen-Ausbildung, welche in den 80er Jahren entwickelt wurden. Entwicklungsaufgaben, sind nach Gruschka als Aufgabe des jeweiligen Subjekts, hier der Schüler*innen, zu verstehen, die sie zur Entwicklung eines beruflichen Habitus durchlaufen müssen. Jedoch müssen diese Entwicklungsaufgaben dem Subjekt erst objektiv z.B. durch die Gesellschaft, hier im engeren Sinne durch die Ausbildung, gestellt werden, bevor sie als eigen konstruiert

werden können (vgl. Gruschka 1985: 46) (siehe auch Kapitel 1.3). Entwicklungsaufgaben stellen die Schüler*innen vor bis dato unbekannte Probleme, so dass sie gezwungen werden, ihre alten bisher gültigen Verhaltensmuster aufzulösen und neue Strategien zu entwickeln (vgl. Gruschka 1985: 46). Gruschka geht davon aus, dass sich die Entwicklung im Bereich des „Wissen, Können und Tuns“ der Schüler*innen aus zwei wesentlichen Komponenten zusammensetzt: Aus dem, was die Schüler*innen wollen, und dem, was sie objektiv als Erwartung an sich interpretieren (Gruschka 1985: 51).

Neue Didaktisierungen, die sich an die Entwicklungsaufgaben von Gruschka anknüpfen, haben folgende berufliche Entwicklungen zum Ziel:

- Entwurf eines Konzepts der zukünftigen Berufsrolle⁸
- Aufbau eines Konzepts der pädagogischen Fremdwahrnehmung
- Erarbeitung eines Konzepts pädagogischen Handelns
- Entwurf eines eigenen Modells der Professionalisierung (Karsten u.a. 1999: 172)

Die Implementierung dieser Entwicklungsaufgaben in die Ausbildung der Erzieher*innen ermöglicht den Beteiligten Wissen zu generieren und weiterzuentwickeln und ist gleichermaßen konstitutiv für die Professionalisierungsentwicklung in der Ausbildung. Damit können Lehr- Lernprozesse rekonstruiert und gestaltet werden, die den Schüler*innen Möglichkeiten eröffnen, Dokumentations-, Reflexions- und Selbstevaluationsmethoden zu erlernen, die wiederum die Selbstwahrnehmung in ihrer Rolle als berufstätige Erzieher*in leiten können (vgl. Karsten u.a. 1999: 167).

Berufliche Habitusentwicklung für die Rolle als Erzieher*in bildet sich in Lernprozessen, in denen die Lernenden „Wissen, Können und Tun“ entwickeln, um das ihnen objektiv angemessene Handeln im Einklang mit ihrer Person, ihren Zielen, ihren Werten und ihren Weltanschauungen zu ermöglichen (vgl. Gruschka 1985: 13). Die Entwicklung eines beruflichen Habitus ist somit als Abfolge von Entwicklungs-

⁸ Der Begriff der Berufsrolle und die damit verbundenen Begriffe wie Rollenverständnis im Beruf etc. sind zum einen aus den Rahmenrichtlinien entnommen zum anderen werden sie, wie die Interviews zeigen, in der sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit von den Schüler*innen als fachlicher Alltagsbegriff verwendet. Daher wird hier auf eine wissenstheoretische Einbettung des Begriffs verzichtet.

aufgaben beschreibbar. Jede einzelne Schüler*in erlebt unabweisable gesellschaftliche Anforderungen, die sie anhand ihrer bisher entwickelten Fähigkeiten deutet und aufgrund dieser bearbeitet.

Die Fachschule, die nach Berger/Luckmann als Institution verstanden werden kann, stellt als gesellschaftliche Instanz objektive Anforderungen im Sinne der zu bewältigenden Ausbildungsinhalte. Die Schüler*innen strukturieren diese Anforderungen als eigene Entwicklungsaufgaben, in deren Lösung sie ihre fachliche Identität und Fähigkeiten weiterentwickeln (vgl. Gruschka 1985: 12). Im Gegensatz zu der Lernfelddidaktik werden in den Entwicklungsaufgaben nicht gesellschaftliche Anforderungen sondern die individuelle Persönlichkeitsentwicklung in der Rolle als Erzieher*in fokussiert.

Die niedersächsischen Rahmenrichtlinien stellen folglich eine Verknüpfung von zwei didaktischen Konstrukten dar, der Lernfelddidaktik und den Entwicklungsaufgaben. Demzufolge müssen diese beiden Konstrukte in besonderer Weise rekonstruiert werden, damit ein Ausbalancieren zwischen gesellschaftlichen und individuellen Anforderungen in der Erzieher*innen-Ausbildung ermöglicht werden kann. Insbesondere gilt diese Notwendigkeit für die Ausbildung in der interaktiven pädagogischen Praxis, da die gesellschaftlichen Anforderungen dort zunehmend in den Fokus gerückt werden.

3. Die Ausbildung in der interaktiven, sozialpädagogischen Praxis als integraler Bestandteil zur (Weiter-)Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“

Die Bedeutung von gelingenden Praktika⁹ für die Ausbildung von qualifizierten Erzieher*innen geht weit über die geforderte Verknüpfung von Theorie und Praxis hinaus. Praxisausbildung bedeutet weit mehr, als das Einüben von Handlungsmöglichkeiten, die im Rahmen der theoretischen Ausbildung entwickelt werden. Sie ist ein wesentlicher Bestandteil für den Aufbau von professionellem „Wissen, Können und Tun“ und demzufolge eines beruflichen Habitus und der damit für

⁹ Die folgenden, auf Praktika bezogenen, Darstellungen beziehen sich auch auf geleistete Qualifikationsaufgaben im Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachrichtung Sozialpädagogik“ in der sich mit dieser Thematik beschäftigt wurde.

dieses Berufsfeld einhergehende Persönlichkeitsentwicklung der Schüler*innen (siehe Kapitel 1.1 und 3.1). Die Notwendigkeit, gelingende Praktika in die Erzieher*innen-Ausbildung zu integrieren, lässt sich vielmehr aus den besonderen Merkmalen personenbezogener sozialer Dienstleistungen entwickeln. Im Folgenden werden diese besonderen Merkmale interaktiven sozialpädagogischen Handelns skizziert. Daran anknüpfend wird die Unverzichtbarkeit der Integration von Praxiselementen in die Erzieher*innen-Ausbildung argumentiert.

3.1 Merkmale interaktiven sozialpädagogischen Handelns

Im Zentrum des beruflichen Handelns in sozialpädagogischen Berufen steht der „erzieherische Umgang mit einzelnen Subjekten“ (Karsten 2003: 352), sodass sich die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen „niemals hinter objektivierte Sachzwänge zurückziehen“ (Karsten 2003: 352) können. Integraler Bestandteil der Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse in Kindertageseinrichtungen stellen vielfältige Kommunikations- und Interaktionsprozesse dar. Durch kreative Ko-Konstruktionen wird hierbei gemeinsam mit den Jungen und Mädchen ein Verständnis von der Welt erarbeitet (vgl. Combe 2002: 36f). Im Rahmen dieser Interaktionsprozesse sind die Pädagog*innen dazu aufgefordert, auf die unterschiedlichen Interessen und (Entwicklungs-) Bedürfnisse der Jungen und Mädchen einzugehen. Nur durch die strukturierende Einheit von „Wissen, Können und Tun“ sind Erzieher*innen in der Lage, Bildungs- und Erziehungsprozesse von hoher Qualität zu initiieren, zu begleiten und zu unterstützen. Dabei sind sie stets als gesamte Persönlichkeit involviert, da es nicht möglich ist Teilqualifikationen in den Erziehungsprozess einzubringen (vgl. Karsten 2003: 362). Karsten stellt fest, dass die „[...]Erzieherin nicht nicht sozialisieren kann. Sie strukturiert und bestimmt die Sozialisationsprozesse in entscheidendem Maße mit, auch durch das, was sie unterlässt oder unbewusst in die Situation einbringt“ (Karsten 2003: 349). Doch auch die Jungen und Mädchen beeinflussen und gestalten diese Prozesse als Individuen mit ihren individuellen Eigenarten entscheidend mit (vgl. Karsten 2003: 352).

Hervorzuheben ist, dass sozialpädagogisches Handeln generell durch Unsicherheiten gekennzeichnet ist. Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsprozesse sind grundsätzlich ungeschlossen, so dass zur Initiierung und Gestaltung dieser

Prozesse keine vorgefertigten Handlungskonzepte herangezogen werden können. Vielmehr gilt es, die diesen Prozessen zu Grunde liegenden Unsicherheiten durch Zuhilfenahme professionellen Wissens und kritischer Reflektionen immer wieder neu auszugestalten und somit auszubalancieren. Ebenfalls auszubalancieren ist das Spannungsverhältnis des „doppelten Mandats“ der Erzieher*innen (Rabe-Kleberg 2002: 296), welches sich daraus begründen lässt, dass erzieherisches Handeln nicht nur an die individuellen Bedürfnisse der Mädchen und Jungen, sondern auch an die Norm- und Wertevorstellung der jeweiligen Gesellschaft gekoppelt ist. Um diesen Anforderungen sozialpädagogischen Handelns gerecht werden zu können, Bedarf es einer qualifizierten Ausbildung der Fachkräfte (siehe Kapitel 1.1), in der die Integration von Praxiselementen die Möglichkeit für die Schüler*innen eröffnen, „Wissen, Können und Tun“ als professionelles, pädagogisches Handeln zu erproben.

3.2 Die Notwendigkeit der Integration von Praxiselementen

Die Entwicklung von professionellem „Wissen, Können und Tun“ ist entscheidend von gelingenden Praktika abhängig, denn sie umfasst nicht nur Wissenschafts-, Professions- und Praxiswissen, sondern es setzt zudem fachliche, soziale und reflexive Fähigkeiten voraus (vgl. Sielert 2003: 45).

Die sozialpädagogischen Einrichtungen stellen ein entscheidendes Handlungs- und Lernfeld für die zukünftigen Erzieher*innen dar. Die Auseinandersetzung mit pädagogischen Prozessen speziell im Ausland birgt die Chance zur weiteren Qualifizierung und Auseinandersetzung mit vermeintlich determinierten Vorgaben in der regionalen Erzieher*innen-Ausbildung.

Professionelles pädagogisches Handeln wird nur durch die Integration von „Wissen, Können und Tun“ ermöglicht (siehe Kapitel 1.1). Sie ist durch die Berücksichtigung der folgenden Aspekte innerhalb der Ausbildung von Erzieher*innen zu realisieren. Auch wenn diese Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, so lässt sie doch deutlich erkennen, warum eine Erzieher*innen-Ausbildung, die zur Entwicklung eines beruflichen Habitus führen soll, nur durch ein gelungenes Zusammenspiel von Theorie- und Praxiselementen möglich ist.

3.2.1 Erprobung des erlernten theoretischen Wissens in realen Praxisbegegnungen

Professionelles Handeln setzt voraus, dass die Akteur*innen über Wissen verfügen, welches bei der Bearbeitung von Problemen in der Praxis dient. „Die professionellen ‚Funktionssysteme‘ basieren dabei auf einem Wissensbestand, der sich auf existentielle Problemlagen des Wissens und der Unterstützung von Professionellen bezieht. Deren Wissen dient also der ‚Bearbeitung von Problemen der Strukturänderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ (Combe 2002: 31). Die Bearbeitung von Problemen ist also mit der Initiierung und Begleitung von Entwicklungs- und Lernprozessen auf Seiten des Klientels, im Falle der Erzieher*in meist Jungen und Mädchen, zu verstehen. Nur auf Grundlage dieses fachkundlichen Wissens ist professionelles Handeln von laienhaftem Handeln abzugrenzen und zu legitimieren. Dennoch geht dieses Wissen weit über die Grenzen von Wissenschaftswissen hinaus. Gehen wir von der Integration von „Wissen, Können und Tun“ als handlungsleitende Maxime der Erzieher*innen-Ausbildung aus, so können die einzelnen Entwicklungsaufgaben nicht in Theorie und Praxis voneinander getrennt werden, in dem Sinne, dass im Unterricht die notwendigen Theorien vermittelt und in den Praxisstätten die Praxiserfahrungen gemacht werden. „Vielmehr müssen Theorie und Praxis sowohl in der Schule als auch in den Praxisstätten aufeinander bezogen werden“ (van Megen-Bock 2004: 6). So dienen die im Unterricht erworbenen Wissensbestände der Begründung und Reflexion der pädagogischen Praxis. Dies kann als Orientierung für das praktische Handeln verstanden werden, weil es Werte und Normen für das Handeln, aber auch mögliche Handlungsweisen und Schemata vorgibt. Zudem werden die Problemstellungen, welche sich aus den Begegnungen in der Praxis entwickeln zum Ausgangspunkt der theoretischen Auseinandersetzung im Unterricht (siehe Kapitel 2). Eine solche Vorgehensweise ermöglicht das Anknüpfen am Vorwissen der Schüler*innen. Es geht auf das Wissensbedürfnis der Schüler*innen ein und motiviert zum eigenverantwortlichen Lernen.

Der Rückbezug von theoretischen Wissensbeständen auf reale Praxissituationen ermöglicht weiterhin, die Möglichkeiten und Grenzen professioneller pädagogischer Arbeit zu analysieren und Theorien auf ihren Gehalt hin zu überprüfen (vgl. Horn 2003: 7). Dabei kann eine „Differenz zwischen dem prinzipiellen Anspruch professionellen

Wissens auf rationale Problemlösungen [...] und den faktischen, in die situativen Aushandlungsprozesse zwischen Professionellen und ihrer Klientel eingelassenen, Arbeitsweisen“ (Dewe 2005: 1416) erkennbar gemacht werden. Diese Differenzen gilt es für die Schüler*innen regelmäßig zu reflektieren.

3.2.2 Reflektion des eigenen Tuns sowie der davon ausgehenden Wirkungen

Im Zentrum dieser Reflexion steht ein Dreiecksgeflecht: Die in der Ausbildung erworbenen, theoretischen Erkenntnisse, die sich darbietende komplexe Handlungssituation und die eigene Person, welche miteinander in Beziehung gesetzt werden müssen.

Die Situationen, mit denen die Schüler*innen in der Praxis konfrontiert werden, sind äußerst komplex, da sie, wie bereits diskutiert, durch Merkmale der Unabgeschlossenheit und Unwägbarkeit gekennzeichnete pädagogische Prozesse sind. Handeln in der Praxis geschieht in unmittelbarer Beziehung zu und in direkter Verantwortung für Jungen und Mädchen (vgl. van Megen-Bock 2004: 4). Das pädagogische Handeln wird in der Situation unter dem Einfluss von vielfältigen Faktoren bestimmt und spontan ausgeführt. Daher ist eine kritische Reflexion unerlässlich, so dass sozialpädagogisches Handeln „nur als reflexives Handeln praktiziert werden kann“ (Thiersch 2002: 221).

In dieser Arbeit sind pädagogische Fachkräfte stets mit ihrer ganzen Person involviert. Durch all ihre Gesamtpersönlichkeit betreffenden Eigenarten, Fähigkeiten und Fertigkeiten nehmen die Fachkräfte Einfluss auf die Sozialisationsprozesse der Jungen und Mädchen. Jede Entscheidung, die eine Erzieher*in trifft, spiegelt sich in sowohl in den Sozialisationsprozessen der Jungen und Mädchen als auch in der Beziehung zu ihnen wider.

Im Praktikum spüren die Schüler*innen die Wirksamkeit des eigenen professionellen Handelns, welche nur am interaktiven, pädagogischen Lernort Praxis erlebt werden kann (vgl. van Megen-Bock 2004: 4). Nur in dieser Praxis ist ihnen die Erprobung ihres Wissens und Können durch das Tun unter realen Bedingungen möglich. Dabei

geht es darum, die eigenen Zielsetzungen und Absichten mit dem tatsächlich Realisierten abzugleichen und zu reflektieren. Im Rahmen dieser Reflexionsprozesse müssen Erklärungsansätze für die hierdurch sichtbar gemachten Differenzen entwickelt werden.

Die Schüler*innen der Erzieher*innen-Ausbildung sind gefordert, sich intensiv mit diesen Konzepten der Fremd- und Selbstevaluation auseinander zu setzen, denn die theoriegeleitete Reflexion des eigenen Handelns und den davon ausgehenden Wirkungen, stellen die Grundvoraussetzung für das professionelle Handeln in sozialpädagogischen Einrichtungen und damit den Aufbau eines beruflichen Habitus dar (vgl. Karsten 2008: 17). „Sozialpädagogisches Handeln – so gesehen – kann nur als reflexives Handeln praktiziert werden, als kritisch, bestimmt durch den Takt in der Situation, selbstkritisch und gewillt zur strengen Abklärung und Prüfung des eigenen Handelns im Spiel von Ziel und Einlösung, von Absicht und Realisierung und in besonderer Achtsamkeit auf Neben – und Folgewirkung“ (Thiersch 2002: 221). Dazu müssen den Schüler*innen Möglichkeiten zur Selbstreflexion unterbreitet werden, um die Wirkung ihrer Persönlichkeit und ihres pädagogischen Handelns selbst einzuschätzen zu lernen (vgl. van Megen-Bock 2004: 23) und daraus einen beruflichen Habitus zu entwickeln.

3.2.3 Reflexion des beruflichen Selbstkonzepts und der eigenen Selbstbetroffenheit

Wie bereits dargestellt, steht pädagogisches Handeln nicht nur in unmittelbarer Abhängigkeit von dem verfügbaren theoretischen Wissensbestand der Fachkraft und der sich ihr anbietenden Situation in der sozialpädagogischen Einrichtung. Vor allem durch ihre (Erzieher*innen-) Persönlichkeit wird das Handeln der pädagogischen Fachkraft beeinflusst. Folglich muss der „integralen Persönlichkeitsentwicklung“ im Rahmen der Ausbildung eine entscheidende Bedeutung beigemessen werden (vgl. Karsten 2003: 17). Im Rahmen der Ausbildung sind die Schüler*innen dazu aufgefordert, ihr berufliches Selbstkonzept zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Sie müssen sich bewusst machen, mit welchen Einsichten, Einstellungen und Absichten sie auf Situationen und Menschen zugehen und inwieweit diese ihr pädagogisches Handeln (sowie dessen Wirkung) mit beeinflussen. Der Aufbau eines beruflichen Selbstkonzeptes durch die Auszubildenden umfasst die kritische Auseinandersetzung mit den Zielen ihrer Arbeit, ihrer Berufsmotivation, der

Einschätzung der gesellschaftlichen Relevanz ihrer Arbeit, Berufsorientierung und die (angenommene) Relevanz ihrer Arbeit für das Klientel (vgl. Nieke 2002: 21). Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstkonzept, welches in sozialen Beziehungen und durch den kulturellen Kontext geformt wird, ist unablässig für die Entwicklung von „Wissen, Können und Tun“ (vgl. Linnaeus Universität 2012: 3). Denn nur wenn die Schüler*innen ihr Handeln mit ihrem Selbstkonzept, d.h. mit ihren Motiven und Einstellungen in Einklang bringen können, wird ein professionelles Handeln ermöglicht. „Der Schüler [die Schülerin, M.K.] wird nur dann krisenfrei und kompetent handeln können, wenn er sich als mit sich selbst identisch, d.h. seinen Entwürfen, Motiven etc. kontinuierlich Folgender, erfährt. Nur unter der Voraussetzung virulenter Entfremdung und überbrückbarer Spannungen zwischen eigenen Ansprüchen und zugelassener Handlungsmöglichkeiten sowie entsprechenden fachlichen Fähigkeiten wird der Schüler seine Entwicklungsaufgabe als gelöst betrachten“ (Gruschka 1985: 59). Im Rahmen der Erzieher*innen-Ausbildung ist das Selbstkonzept anhand theoriegeleiteter Reflexionen mit Hilfe vielfältiger Methoden (z.B. Reflexionsgespräche, Lern- und Feldforschungstagebuch, schriftliche Reflexionen etc.) immer wieder neu zu überprüfen und weiterzuentwickeln.

Weiterhin gilt es, die „Selbstbetroffenheit“ (Nieke 2002: 21) der Schüler*innen im Rahmen der Ausbildung am interaktiven, pädagogischen Lernort Praxis aufzuarbeiten. Da die Schüler*innen in der direkten Interaktion als professionell Handelnde immer mit ihrer Gesamtpersönlichkeit involviert sind, kann die Persönlichkeit zum Werkzeug dieses Handelns werden (vgl. Nieke 2002: 21). Die eigene Person und die angestrebte Funktion und Rolle im Erziehungs- und Bildungsprozess stehen somit in unmittelbarem Zusammenhang und sind unausweichlich aufeinander bezogen. Dennoch ist es unbedingt erforderlich, dass die Schüler*innen im Rahmen der Ausbildung lernen, diese beiden Faktoren voneinander zu trennen. Nur so ist es möglich, dass sie Kritik an ihrem pädagogischen Handeln nicht auf die eigene Person beziehen, sondern diese zur Weiterentwicklung ihrer (Erzieher*innen-) Rolle konstruktiv nutzen können (vgl. Gruschka 1985: 58). Es gilt für die Schüler*innen herauszufinden, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, um besagte Spannungen zwischen dem eigenen Selbstkonzept und den vorgefundenen Handlungsmöglichkeiten zu überbrücken. Das Überbrücken dieser aufgezeigten

Spannungen dient als wesentlicher Bestandteil, die Unsicherheiten in diesem Berufsfeld zu bewältigen und Unwägbarkeiten besser aushalten zu können.

3.2.4 Bewältigung von Unsicherheiten durch Entwicklung eines beruflichen Habitus

Sozialpädagogisches Handeln ist durch Unabgeschlossenheit und Unsicherheiten bestimmt. Der pädagogische Alltag ist zu komplex, als das die hier Tätigen alle Einflussvariablen überschauen und in ihrer Planung berücksichtigen können. Vielmehr ist professionelles Handeln spontanes Handeln in Kommunikations- und Interaktionsprozessen. Mit diesen Unsicherheiten werden die Auszubildenden erstmals im Rahmen eines Praktikums konfrontiert, da sie hier in realen Beziehungen zu den Jungen und Mädchen stehen und für sie Verantwortung übernehmen. Die Ausbildung am interaktiven, pädagogischen Lernort Praxis kann den Schüler*innen dabei helfen, Sicherheit im Umgang mit der Komplexität pädagogischer Praxis zu entwickeln und anzueignen. Gruschka spricht in diesem Zusammenhang von Orientierungsfähigkeiten, welche die Schüler*innen in der Ausbildung erwerben müssen. Diese „[...]setzt den Schüler (die Schülerin, M.K.) sicher auf die richtige Spur bei der Suche nach einer Problemlösung. Sie grenzt die denkbaren Verhaltensweisen ein“ (Gruschka 1985: 54). Diese von den Schüler*innen zu erwerbende Orientierungsfähigkeit ermöglicht es ihnen, die Besonderheiten der jeweiligen Situation wahrzunehmen. Sie hilft ihnen aber auch dabei, die Auswahl an denkmöglichen Reaktionsweisen einzugrenzen. Weiterhin ermöglicht sie die Einbeziehung des Selbstkonzeptes, so dass sich die Schüler*innen als „mit sich selbst identisch Handelnde“ erleben (Gruschka 1985: 54). Dabei werden die möglichen Problemlösungsansätze vor dem Hintergrund der denkbaren Situation und dem wahrgenommenen Subjekt zunehmend verallgemeinert und ein beruflicher Habitus (weiter-) entwickelt. Somit müssen den zukünftigen Erzieher*innen im Rahmen ihrer Ausbildung in der interaktiven pädagogischen Praxis diverse Möglichkeiten zur reflektierenden Bewältigung der Ungewissheit bereitgestellt werden.

3.2.5 Generierung von neuem Wissen durch Erkundung des interaktiven, sozialpädagogischen Praxisfelds

Wenn Bildung als „ein offener, nichtaffirmativer Prozess, dessen Ausgang nicht vorgegeben werden kann; ein Reservoir an Möglichkeiten und an Fähigkeiten“ (BAGLJÄ 2003: 4 in Karsten 2008: 3) verstanden wird, beschränkt sich Bildung nicht auf kognitive Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern impliziert vielmehr eine breit angelegte Persönlichkeitsbildung, die auch Fähigkeiten zur Lebensbewältigung und -gestaltung mit einschließt (vgl. BAGLJÄ 2003: 4 in Karsten 2008: 3). Damit so verstandene selbstständige Bildungs- und Lernprozesse von den Schüler*innen in der beruflichen Praxis initiiert werden können, müssen sie selber in der Lage sein, selbstgesteuert zu lernen und zu handeln. Es ist notwendig, dass sie sich selbst als „bildende“ und „gebildete“ (Wustmann 2008: 20) Menschen erleben. Nur dann können sie diese Erfahrungen und dieses Wissen auch an Mädchen und Jungen sowie deren Mütter und Väter weitergeben (Karsten 2008: 8; Wustmann 2008: 20). Dies kann gelingen, wenn die Schüler*innen sich forschend in das pädagogische Praxisfeld begeben. Die Entwicklung von Forschungsfähigkeiten dient der Weiterentwicklung von Theorie und Praxis, da es einen wechselseitigen Transfer ermöglicht. Praxisbezogenes Wissen zu generieren führt dazu, zu neuen theoretischen Konzepten zu gelangen bzw. bereits bestehende Konzepte besser zu verstehen. Außerdem kann über die theoriegeleitete Reflexion das praktische Handeln optimiert werden (vgl. Friebertshäuser 2003: 182). Indem sich die Schüler*innen forschend mit der (ihnen teilweise befremdlichen) Alltagswirklichkeit der Jungen und Mädchen auseinandersetzen, werden auch die eigenen Gewissheiten und das eigene Selbstkonzept zunehmend auf den Prüfstand gestellt. „Forschung im Praktikum ermöglicht es, die Welt einmal vom Standpunkt eines anderen Menschen aus mit dessen Augen zu sehen und dabei Neues zu erfahren, den eigenen Horizont eingeschränkter Denk-, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu erweitern“ (Friebertshäuser 2003: 181).

Damit die künftigen Erzieher*innen in der Lage sind, die Alltagswirklichkeiten der Mädchen und Jungen zu analysieren und zu verstehen, ist es notwendig, dass sie mit den Methoden der Erfassung, der Dokumentation sowie der Interpretation und Reflexion sozialer Realität vertraut sind. Im Rahmen der Ausbildung müssen die Schüler*innen Fähigkeiten des aufmerksamen Wahrnehmens und Beobachtens, des

Verstehens und Erklärens auf der Basis von fundiertem Fachwissen erwerben (vgl. Nentwig-Gesemann 2007: 21ff) da Bildungsangebote, die den Mädchen und Jungen in den Kindertageseinrichtungen unterbreitet werden, so zu gestalten sind, dass sie sich an ihrer jeweiligen Alltagswirklichkeit orientieren. Als Alltagswirklichkeit wird hier der subjektive Erfahrungsraum aller Mädchen und Jungen inklusive der von ihnen rekonstruierten Wirklichkeiten verstanden (siehe Kapitel 1.3). Nur dann sind die Schüler*innen in der Lage, Bildungs- und Lernprozesse in der beschriebenen Art und Weise zu initiieren, mit den Mädchen und Jungen gemeinsam zu (ko-) konstruieren und diese Lernarrangements an den jeweiligen Alltagswirklichkeiten der Mädchen und Jungen zu orientieren. Die Auszubildenden stehen also vor der großen Herausforderung, einen „Habitus des kritisch distanzierten Blicks auf die Praxis“ auszubilden (Wildt 2003: 173).

Weiterhin dienen forschendes Lernen und Handeln im Praktikum dazu, Unsicherheiten ab- und bereits benannte Orientierungsmuster aufzubauen. Dadurch, dass sich die Schüler*innen forschend einer Situation bzw. einer Person nähern, sind sie in der Lage, Wissenslücken auszugleichen und gleichzeitig Unsicherheiten zu reduzieren, indem mögliche Problemlösungen selber erforscht werden. In anderen europäischen Ländern wie z.B. Schweden, wird die praktische Ausbildung der Erzieher*innen (dort: Vorschullehrer*innen) entsprechend als ein Element der Professionalisierung und der Institutionsentwicklung angesehen (vgl. Linnaeus Universität 2012: 5).

Es wird deutlich, dass die praktische Ausbildung von zukünftigen Erzieher*innen einen enormen Stellenwert einnimmt gerade in Bezug auf die Möglichkeit einen beruflichen Habitus durch „Wissen, Können und Tun“ zu entwickeln. Tragende Elemente dieser praktischen Ausbildung sind der Rückbezug theoretischen Wissens auf reale Praxissituationen, die kritische Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns, des Selbstkonzeptes und der Selbstbetroffenheit sowie der Aufbau von Orientierungsfähigkeiten zur Verringerung von Unsicherheiten im pädagogischen Alltag. Dafür unerlässlich ist der Erwerb von Forschungsfähigkeiten, da diese die Implementierung all dieser genannten Elemente unterstützen. Zudem stellt sie die

Grundvoraussetzung für die Verbindung von Theorie und Praxis dar und somit die Basis, einen beruflichen Habitus zu entwickeln.

Die verschiedenen Praktika, die während der Erzieher*innen-Ausbildung absolviert werden, können somit ebenfalls als eine Schicht der mentalitätsbezogenen Membran interpretiert werden. Die unterschiedlichen Durchlässigkeiten resultieren hier aus den verschiedenen Erfahrungen in unterschiedlichen Einrichtungen. Diese werden im Folgenden in Bezug auf das hier beforschte Auslandspraktikum konkretisiert.

4. Konkretisierungen bezogen auf das absolvierte Auslandspraktikum in schwedischen sozialpädagogischen Einrichtungen

Nach Abbott besteht dann eine Profession, wenn eine exklusive Gruppe, in diesem Fall die zukünftigen Erzieher*innen, abstraktes Wissen in praktischen Kontexten anwendet, also „Wissen, Können und Tun“ sinnvoll den individuellen pädagogischen Situationen angemessen kombiniert und daraus einen beruflichen Habitus entwickelt. Dabei ist neben der Innenansicht der Schüler*innen die Entwicklung der Ausbildung im gesellschaftlichen Kontext zu betrachten. Die verschiedenen bereits diskutierten Ebenen werden in dieser Arbeit als verschiedene Schichten der mentalitätsbezogenen Membran interpretiert, deren unterschiedliche selektive Durchlässigkeiten durch das individuelle, subjektive Wissen der einzelnen Schüler*innen und die unterschiedlichen gesellschaftlichen Kontexte rekonstruiert sind.

Wenn nun der Beruf der Erzieher*in als Profession zu verstehen ist und Professionalisierung weiterhin als subjektive Fähigkeit und Bereitschaft verstanden wird, Ungewissheiten auszuhalten, das eigene Handeln zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen, dann benötigen die Schüler*innen Zeit und die geeigneten Mittel und Methoden um zu dieser professionellen Selbstbestimmung in ihrer Berufsrolle zu gelangen. Dazu brauchen die Schüler*innen krisen- bzw. problemorientierte Lehr-Lernarrangements, um die geforderten Entwicklungsaufgaben meistern zu können. Das Lernfeld Praxis, hier in seiner besonderen Bedeutung des Auslandspraktikums, eignet sich besonders, um genau diese Problemorientierung zu erzeugen und die Bearbeitung dieser zu bewältigen, da die Schüler*innen hier mit verschiedenen Definitionsverhältnissen in unterschiedlichen

Gesellschaften konfrontiert werden. Durch das Einlassen auf eine andere Kultur wird die bereits dargestellte Membran um den sozialpädagogischen Alltag in der schwedischen Praxis und um die erlebten Alltagswelten in der schwedischen Gesellschaft erweitert. Es entstehen Möglichkeiten für die Schüler*innen, bereits vorhandenes Wissen wieder auf den Prüfstand zu stellen und ggf. ihre Perspektive, ihren Blick zu verändern. So kann für die Schüler*innen ein sinnvolles Zusammenhangswissen entstehen, was zu professionellem Handeln führt, welches in den Interviews versprachlicht wird.

Die Möglichkeit, ein Praktikum in schwedischen Kindertageseinrichtungen zu absolvieren, ist im zweiten Jahr der Erzieher*innen-Ausbildung vorgesehen. Es ist in dem Lernfeld 2 ‚Beziehungen gestalten und Gruppenprozesse begleiten‘ verortet. Für dieses Praktikum ist ein Zeitraum von insgesamt zehn Wochen vorgesehen, von denen insgesamt fünf Wochen in einer schwedischen Einrichtung absolviert werden. Die speziellen Anforderungen für die Schüler*innen im Auslandspraktikum sind zum einen, sich auf die besonderen Anforderungen der Praxis im Partnerland einzulassen und das Anderssein kultureller Werte und sozialer Normen als Chance für die eigene Entwicklung zu begreifen. Zum anderen betrachten sie das eigene Berufsfeld aus binationaler Perspektive, um so ihr Wissen und Können in einen erweiterten Kontext einzuordnen.

Das im Rahmen dieses Auslandspraktikums gewonnene fachliche Wissen wird durch die zukünftigen Erzieher*innen als Multiplikator*innen in die lokalen Einrichtungen gebracht und ist somit durch deren subjektive Betrachtungsweise beeinflusst. Daher erscheint es wichtig, herauszufinden, welche Möglichkeiten die teilnehmenden Schüler*innen für sich zur (Weiter-) Entwicklung ihres beruflichen „Wissen, Können und Tuns“ durch das Auslandspraktikum sehen und wie sie diese in die Praxisfelder tragen (siehe Kapitel 1.3).

Bezogen auf die hier durchgeführte Untersuchung bedeutet das wissenssoziologisch, dass die sozialpädagogische Alltagswirklichkeit der Schüler*innen rekonstruiert, bzw. sichtbar gemacht wird. Diese Arbeit fokussiert sich hierbei auf den gemeinsam durchlebten Rahmen der Institution der Erzieher*innen-Ausbildung (siehe Kapitel

1.3). Diese Berufswahl ist die gemeinsame Schnittmenge der Schüler*innen. Die Ausbildung wird von den Schüler*innen als sozialpädagogischer Teil ihrer Alltagswirklichkeit realisiert (siehe Kapitel 1.3). Die damit verbundenen Inhalte, Rahmenbedingungen, sozialen Prozesse werden somit als vermeintlich gegebene Objektivität angenommen. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen einen gemeinsamen Wissenspool haben, der die weiteren subjektiven Aneignungsprozesse beeinflusst und bedingt. Diese erfolgen in diesem Fall durch eine für sie neue Situation, hier das Auslandspraktikum, in der sie neue zu bewältigende Aufgaben vorfinden.

Das bedeutet für diese Arbeit, dass Strukturen wie z.B. das Aufwachsen und Leben in der deutschen Gesellschaft im Allgemeinen und im Speziellen die gemeinsam absolvierte Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in zu rekonstruieren sind, je nach Sinn und Zweckgebundenheit, in der die Schüler*in sie interpretiert und reflektiert haben. Gleiches gilt für die erlebten Einblicke in die schwedische Gesellschaft u.a. durch die Teilnahme am Praktikum in einer schwedischen Einrichtung.

Es stellt sich die Frage, welche Strukturen sich als beeinflussend zeigen und auf welche Art und Weise die Schüler*innen diese für sich reflektieren und interpretieren. Daher erscheint es wichtig, aufzuzeigen, wie diese aufgeschlüsselt und für die Interviewerin zugänglich gemacht werden. Durch Eintauchen, wenn auch nur für eine kurze Zeit, werden die Schüler*innen mit einer anderen sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit konfrontiert. Die daraus resultierenden Beobachtungen, Reflexionen, Interpretationen und Problemstellungen sind in den Interviews versprachlicht (siehe Kapitel 1.4) und zeigen somit subjektive Wirklichkeiten und subjektives Wissen der Schüler*innen auf (siehe Kapitel 1.3).

Legt man die Annahme zugrunde, dass das Subjekt das gelebte Wissen nur insoweit explizieren kann, wie es für sie in der Gesellschaft und im Besonderen für die Bewältigung von Situationen erforderlich ist (vgl. Schröder 1994: 15), kann für die vorliegende Untersuchung angenommen werden, dass die beteiligten Schüler*innen durch die bereits fast vollständig durchlaufene Ausbildung zur Erzieher*in in der Lage

sind, reflexiv ihr Handeln zu versprachlichen, da Reflexionsfähigkeit in der Ausbildung als grundlegender Bestandteil angesehen wird und querliegend zu anderen Inhalten regelmäßig geübt und von den Schüler*innen erweitert wird. Dies erlaubt den Schüler*innen, den subjektiven Sinn in den hier vorliegenden Handlungs- und Erfahrungsentwürfen in Interviews zu rekonstruieren, bzw. implizit zu versprachlichen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass trotz handlungstypspezifischer Rahmenbedingungen eine soziale Ungleichverteilung vorliegt. Handlungsstrukturierende Vororientierungen werden vom Subjekt auf seiner individuellen Reflexionsstufe realisiert. Das heißt Wissen kann standortgebunden, vorurteilsgebunden oder auch verzerrt sein (vgl. Schröder 1994: 16). Dementsprechend sind die individuellen Sinnbezüge herausgearbeitet, aus denen heraus der/die Schüler*in gehandelt hat. Somit stehen in dieser Arbeit die Rekonstruktionen der kreativen Gestaltung neuer Lösungsstrategien für die individuell vorgefundenen Problemlagen im Vordergrund.

Überträgt man die performative Betrachtungsweise auf das vorliegende Forschungsvorhaben, dann kann davon ausgegangen werden, dass die Schüler*innen ihre sozialpädagogische Alltagswirklichkeit und ihr Wissen zumeist über Sprache und Kommunikation deutlich machen (siehe Kapitel 1.4). Ihre Sprache wird als ihr Ausdrucksmittel angesehen. Die Art wie Sprache benutzt wird, zeigt, inwieweit sie die kommunikativen Formen und Symbole der ihrer Sprache angehörigen Gesellschaft beherrschen und wo sie sprachlos erscheinen. Die vermeintliche (Nicht-) Beherrschung kann den vorangegangenen Ausführungen zu Folge allerdings mehrere Ursachen haben. Es kann einerseits an dem zur Verfügung gestellten gesellschaftlichen Rahmen liegen, d.h. in dieser Sprache gibt es für das, was ausgedrückt werden soll, keine entsprechenden Symbole oder Zeichen. Andererseits kann auch der fehlende Bezug zu diesem Bereich ihrer sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit die Ursache sein oder aber durch die von ihnen geleisteten Re- und Dekonstruktionen erscheint es ihnen nicht als mitteilenswert.

Wenn, wie angenommen, Sprache als Legitimation von Wissen gesehen werden kann, bedeutet das, dass durch das Formulieren gezeigt wird, dass etwas gewusst

wird und für mitteilenswert erachtet wird. Da Kommunikation und Sprache dazu genutzt wird, auftauchende Probleme zu bewältigen, zeigt sie auch an, wie sich die Schüler*innen wo mit wem womit auseinandergesetzt haben, um ebendiese zu bewältigen. Aufgrund vorangegangener Argumentation (siehe Kapitel 1.4) ist davon auszugehen, dass sich in den Aussagen der Schüler*innen Muster finden, die allerdings nicht als Schablonen zu missinterpretieren sind. Vielmehr wird analysiert, welche Muster, welche Typisierungen, welche Begriffe und Redewendungen benutzt werden, um das Erlebte und die dazugehörigen Auseinandersetzungen zu schildern.

Wenn Sprache nicht nur dazu dient, Aussagen zu treffen, sondern auch dazu dient etwas zu tun oder etwas tun zu lassen, können die Aussagen der Schüler*innen als performative Akte interpretiert werden. Durch die von Butler dargelegte Offenheit der performativen Akte werden bestehende Konventionen einer Gesellschaft re- und/oder dekonstruiert, das heißt, es können daraus Vermutungen angestellt werden, welche Normen und Werte den Ausführungen der Schüler*innen zugrunde liegen und welche durch das Eintauchen in eine andere Gesellschaft vielleicht in Frage gestellt werden (siehe. Kapitel 1.4). Folgt man den Annahmen Crystals (siehe ebenfalls Kapitel 1.4), dann zeigen die Schüler*innen durch ihr Sprachverhalten ihr „Wissen, Können und Tun“. Indem sie sprechen verdeutlichen sie, wer sie sind und woher sie kommen. Damit ermöglichen sie durch ihre Sprache und ihre Kommunikation in den Interviews einen Zugang zu ihrer subjektiven, sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit und ihrem subjektivem Wissen. Durch die Sprache zeigen die Schüler*innen auf, wo sie wie gestaltend tätig sind oder sein wollen und rücken damit den Fokus auf ihr Tun.

Die dargestellte Ausbildungsform und deren Ausbildungsstandards spiegeln das Modell der gesellschaftlichen Reproduktion und Lebensweisen unserer Gesellschaft wider. Folgt man den vorangegangenen Annahmen, kann die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in an einer Fachschule in Niedersachsen als eine gesellschaftliche Institution interpretiert werden. Deutlich wird dann, dass die momentan geltenden Ausbildungsstandards und die bestehenden Curricula gesellschaftliches Wissen darstellen, von denen definiert, die sich als bedeutsam und legitimationsberechtigt darstellen (siehe Kapitel 2). Die Institution der

Erzieher*innen-Ausbildung wird somit im Gesamtkontext der gesellschaftlichen Diskussion gesehen, in der sie sich befindet und von der sie herausgebildet wurde.

Die in den niedersächsischen Ausbildungsstandards enthaltenen, vorgegebenen Strukturen und Orientierungen (siehe Kapitel 2 und 5.1) und das schwedische frühkindliche pädagogische Curriculum (siehe Kapitel 5.2) werden durch die sinnhaften Bedeutungen der in der Institution befindlichen Subjekte individuell konkretisiert, interpretiert und somit de-/re- und neu- konstruiert. Die Institution, repräsentiert durch bedeutsame Bezugspersonen (Lehrkräfte, Anleiter*innen aus der pädagogischen Praxis), werden von dem Subjekt, also den Schüler*innen, je nach Erfahrungen individuell verinnerlicht und zusammengeführt. Damit lässt sich begründen, dass die Schüler*innen aus ihren subjektiven, sozialpädagogischen Alltagswirklichkeiten, die u.a. durch die gemeinsam absolvierte Ausbildung bestimmt sind, diese Einheit von „Wissen, Können und Tun“ als Grundlage von professionellem Handeln während des Auslandspraktikums (weiter)entwickeln (können):



©Kählau

Abbildung 1: Theoretische (Weiter-)Entwicklung eines beruflichen Habitus der Schüler*innen aus dessen sozialpädagogischer Alltagswirklichkeit

Diese Aneignungsprozesse durch denken, lernen, erarbeiten, hinterfragen, interpretieren, reflektieren, auswerten, erproben und handeln sind in den geführten Interviews versprachlicht. Durch die Interviews werden Definitionsverhältnisse und Wissensformen kenntlich gemacht. Damit wird rekonstruiert, welche Möglichkeiten dieses Auslandspraktikum den Schüler*innen eröffnet, ihr professionelles Handeln (weiter) zu entwickeln. Um diese in den bisher gelebten und den neu- erlebten Kontexten besser einzuordnen und die Verwendung von Begrifflichkeiten in ihrer Semantik besser zu systematisieren, wird hier eine anleitende Normativität der Schüler*innen exemplarisch dargestellt. Sie zeigt die Muster und Strukturen, die in der Gesellschaft gebildet werden anhand des zugrunde liegenden niedersächsischen Orientierungsplan exemplarisch auf. Da die Schüler*innen in den schwedischen Einrichtungen mit dort zugrunde liegenden Normativitäten konfrontiert werden, wird das nationale Curriculum, Lpfö 98, revised 2010, ebenfalls exemplarisch vorgestellt. Diese beiden Pläne können als eine mentalitätsbezogene Membran mit unterschiedlicher selektiver Durchlässigkeiten interpretiert werden, um die unterschiedlichen Wertsetzungen in den beiden Gesellschaft zu zeigen.

5. Bildung, Betreuung und Erziehung in der interaktiven, sozialpädagogischen Praxis in Deutschland und Schweden zur Kontextualisierung der Forschungsergebnisse

Durch das Auslandspraktikum erleben die Schüler*innen verschiedene Praxiseinrichtungen, in denen die pädagogische Arbeit durch unterschiedliche Definitionen der Begriffe Bildung, Betreuung und Erziehung beeinflusst wird. Um die Re-, De- und Neu- Konstruktionen besser in ihrem Kontext einbetten zu können, werden im Folgenden die Begrifflichkeiten anhand der gesetzlichen Vorgaben kurz vorgestellt. Hierbei wird exemplarisch für Deutschland auf den niedersächsischen Orientierungsplan Bezug genommen, zudem die Schüler*innen in den Interviews darauf (implizit) verweisen und dieser somit als ihre Grundlage verstanden werden kann:

„...weil Pädagogik is natürlich in jeder.. in jedem Land anders, is ja eigentlich schon in jedem Bundesland (lacht) zum BEispiel oder in jeder REgion hier, je nach den wie man das jetzt HOCH oder runter kategorisieren will.“ (Interview J2, Z. 437-439)

In ihren Ausführungen zu dem Auslandspraktikum in schwedischen Einrichtungen wird das nationale Curriculum Lpfö, revised 2010 (ebenfalls implizit) herangezogen:

„...in SCHWEDEN is mir BESONDErs aufgefalln, als Rolle Erzieher, dass man...den Alltag MIT den Kindern zusammen verbringt und dass man die Kinder AUch..ähm...wie die so schön gesacht ham, als als BÜRGER sieht, als als gleichberechtigten Bürger. (Interview D2, Z. 11-14)

Regionale Konkretisierungen wie z.B. der Baum der Erkenntnis werden nicht benannt, so dass der Fokus begründet auf das nationale Curriculum gelegt werden kann. Die Schiefelage in der Betrachtung von einem länderspezifischen Orientierungsplan als mögliche Ausrichtung auf der einen Seite und einem verbindlichen nationalen Curriculum auf der anderen Seite kann durch die Perspektivität dieser Arbeit aus Schüler*innensicht zu argumentieren aufgehoben werden. Beide Veröffentlichungen stellen die Bezugspunkte für die Schüler*innen dar.

5.1 Bildung, Betreuung und Erziehung im Niedersächsischen Orientierungsplan

Der Orientierungsplan wurde 2005 vom niedersächsischen Kultusministerium veröffentlicht. Er gilt in Niedersachsen als eine grundlegende Orientierung und beschreibt somit das niedersächsische Verständnis darüber, wie Jungen und Mädchen in ihren individuellen Prozessen der Weltaneignung unterstützt werden können. Der Orientierungsplan ist keine gesetzliche Grundlage, da weder Rechte noch Pflichten sowohl von Seiten des Landes als auch von Seiten der Erzieher*innen daran geknüpft sind. So werden z.B. keine Mittel zum Erreichen der formulierten Ziele bereitgestellt.

Benannt werden Anforderungen, welche an die sozialpädagogische Praxis gestellt werden. Der Orientierungsplan ist in vier Bereiche aufgeteilt: Grundlagen und allgemeine Ziele, Bildungsziele in Lernbereichen und Erfahrungsfeldern, Arbeit in der Tageseinrichtung für Kinder sowie Qualitätsentwicklung und –sicherung.

Grundlage und Ziel der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich ist die „[...]Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 8), welches an die Vorgaben des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (KJHG) anschließt und durch das niedersächsische Kindertagesstätten-Gesetz (KitaG) bestätigt wird. Tages-

einrichtungen haben einen Bildungsauftrag, an den die Grundschule mit ihrer Arbeit anknüpft.

Als Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit wird eine demokratische Grundorientierung formuliert, zu der „Achtung vor der Menschenwürde, Toleranz, Chancengleichheit und Solidarität“ zählen (Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 9). Ebenfalls wird Partizipation von Jungen und Mädchen am Kindergartenalltag benannt. Zudem wird im Orientierungsplan die integrative Erziehung herausgestellt, die durch heilpädagogische Hilfen unterstützt wird. Ein besonderes Augenmerk wird auf Jungen und Mädchen mit „[...] Entwicklungsdefiziten oder solche, die unter mangelnder Versorgung leiden und mit ihren Familien von sozialer Ausgrenzung bedroht oder bereits betroffen sind [...]“ gelegt (Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 33).

Dem Orientierungsplan zugrunde liegen konstruktivistischen Leitsätze der Weltaneignung. Jungen und Mädchen werden als aktive und kompetente Akteur*innen ihrer eigenen Entwicklung verstanden, die sich mittels Bewegung aktiv handelnd mit ihrer Umwelt auseinandersetzen. Notwendig für diese Prozesse sind auch die Erwachsenen, die durch soziale und kommunikative Prozesse die Ko-Konstruktionen der Jungen und Mädchen unterstützen. Durch diese Bildungsprozesse konstruiert sich jeder Junge und jedes Mädchen ein eigenes Bild von der Welt. Wichtigste Form der Weltaneignung ist das Spiel, welches die elementarste Form kindlichen Handelns darstellt. Grundvoraussetzung für jegliches Spielen und Lernen ist die Erfüllung der Grundbedürfnisse, zu denen Sicherheit, Geborgenheit und eine sichere Bindung sowohl zu den Eltern als auch einer Person in der Kindertagesstätte gehören (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 10f). Diese sind nach dem Verständnis im Orientierungsplan durch Angebote zu berücksichtigen. Die Erzieher*innen sind aufgefordert zum „richtigen Zeitpunkt die richtigen Angebote für einzelne Kinder oder die ganze Kindergruppe“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 34) zu entwickeln. Es wird davon ausgegangen, dass die Erzieher*innen „mit einem breiten Methodenrepertoire an passenden Angeboten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 34) entwicklungsfördernde Impulse setzen.

Die sozialpädagogische Arbeit in Kindertagesstätten steht in einem Spannungsfeld zwischen den individuellen Bedürfnissen und Interessen der Jungen und Mädchen, den Erziehungsinteressen der Mütter und Väter und dem Bildungsauftrag der Kindertagesstätte. Dieses Spannungsverhältnis gilt es von den Erzieher*innen auszubalancieren, um eine bestmögliche individuelle Entwicklungsförderung für alle ihnen anvertrauten Jungen und Mädchen zu ermöglichen. Sie gestalten aktiv eine Erziehungspartnerschaft mit den Müttern und Vätern, indem sie ihnen die Möglichkeit der Partizipation in der Kindertagesstätte einräumen. Neben der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten übernimmt die Kindertageseinrichtung eine vernetzende Funktion im Umfeld der Jungen und Mädchen, so dass die Erzieher*innen mit anderen Institutionen, vor allem aber mit der Grundschule, kooperieren sollen.

Die Qualitätserhebung, -entwicklung und -sicherung in Kindertagesstätten wird als wichtige Aufgabe erachtet, welche von den dort tätigen Erzieher*innen übernommen werden muss. Hierzu stehen eine Reihe verschiedener Verfahren zur Verfügung, von denen jedoch keines verbindlich ist.

Zusätzlich zu den Ausführungen in diesen vier Bereichen wird in dem Orientierungsplan noch eine Reihe von Anregungen z.B. zur Raumgestaltung (unter Berücksichtigung der neun Lernbereiche) und zur Gestaltung der Kooperationsstrukturen zwischen Kindertageseinrichtungen und Grundschulen gegeben, welche im Anhang zu finden sind.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich der Orientierungsplan eher auf die Arbeit im Kindergarten, also mit Kindern von 3-6 Jahren bezieht.¹⁰ Grundlagen und Ziele der Arbeit sind eher knapp dargestellt, ebenso Aussagen dazu, wie Mädchen und Jungen lernen und sich ihre Welt aneignen. Das Hauptaugenmerk liegt auf den Lernbereichen und den damit verbundenen Fähigkeiten, die die Mädchen und Jungen im Laufe der Kindergartenzeit erwerben sollen. Hierbei wird der Fokus stark auf das Erreichen der Schulfähigkeit gelegt, um als Individuum in das Schulsystem und somit in die Gesellschaft eingegliedert werden zu können.

¹⁰ Die 2012 veröffentlichten Handlungsempfehlungen zum Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für Kinder unter 3 Jahren waren für die teilnehmenden Schüler*innen noch nicht relevant

5.2 Bildung, Betreuung und Erziehung im schwedischen frühpädagogischen Curriculum in Schweden (Lpfö 98, revised 2010)

Der Lpfö 98, revised 2010, wurde als erstes offizielles frühpädagogisches Curriculum 1998 in Schweden eingeführt, nachdem die Verantwortlichkeit für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung an das Bildungsministerium übergeben wurde. 2010 wurde eine überarbeitete Fassung vorgelegt. Er dient als gesetzliche Maßgabe der Fachkräfte und bietet somit eine verbindliche Grundlage für die Evaluation der pädagogischen Arbeit.

Demokratische Grundwerte werden als Ausgangspunkt für alle pädagogischen Aktivitäten in Kindertageseinrichtungen dargestellt. „Democracy forms the foundation of the pre-school. [...] Each and everyone working in the pre-school should promote respect for the intrinsic value of each person as well as respect for our shared environment“ (Skolverket 1998: 3). Grundlage der demokratischen Erziehung und Bildung im Kindergarten stellt die Partizipation der Jungen und Mädchen dar. Aufgabe der pädagogischen Einrichtungen ist es, die Jungen und Mädchen dazu anzuregen, ein Verständnis für die gemeinsamen demokratischen Werte ihrer Gesellschaft zu entwickeln, damit sie sich in Zukunft aktiv daran beteiligen können (vgl. Skolverket 1998: 8ff). Es wird insbesondere auf die Notwendigkeit der Gleichstellung der Geschlechter verwiesen. Besondere Aufmerksamkeit gilt weiterhin den Jungen und Mädchen mit erhöhtem Entwicklungsbedarf (vgl. Skolverket 1998: 10). Im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit stehen die Entwicklung und das Lernen des einzelnen Kindes sowie die Wissenskonstruktionen und Sinndeutungen der Jungen und Mädchen, wobei auch hier dem kindlichen Spiel und der kindlichen Aktivität eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. An den Interessen der Mädchen und Jungen in Bezug auf Lernerfahrungen, Wissenserwerb und Erweiterung ihrer Fähigkeiten anknüpfend, sollen Aktivitäten kindliches Spiel, Kreativität und Freude am Lernen stimulieren. Als erste Bildungsinstitution, die von den Jungen und Mädchen besucht wird, soll der Kindergarten den Grundstein für Lebenslanges Lernen legen (vgl. Skolverket 1998: 9ff). Bildungs- und Fürsorgeaspekte werden in der pädagogischen Arbeit als gleichwertig angesehen. Fürsorge und Pflege ist sowohl als eine notwendige Grundlage für Lernen und Entwicklung, als auch als ein eigenständiges Element von Bildung zu verstehen. Der Ermutigung von Freude und einem Gefühl

von Sicherheit und Geborgenheit aller Jungen und Mädchen kommt ein ebenso hoher Stellenwert zu.

Die (Haupt-)Verantwortung für die Entwicklung und Fürsorge der Jungen und Mädchen unterliegt den Eltern und Erziehungsberechtigten. Als familienergänzende Institution hat die Einrichtung die Aufgabe, jedem Mädchen und Jungen die besten Voraussetzungen für eine gelungene und vielseitige Entwicklung zukommen zu lassen. Hierbei arbeitet sie eng mit der Familie zusammen. Zudem muss Eltern die Möglichkeit gegeben werden, im Rahmen der nationalen (Bildungs- und Erziehungs-) Ziele an Aktivitäten in der Vorschule zu partizipieren. Weiterhin ist die Vorschule dazu verpflichtet, eine gute Zusammenarbeit mit der Schule und den Freizeitzentren zu pflegen, um eine ganzheitliche und kontinuierliche Entwicklung der Jungen und Mädchen zu gewährleisten (vgl. Skolverket 1998: 13).

Obwohl in diesem Dokument kindliches „Lernen als Leitprinzip“ (Pramling Samuelsson 2010: 163) frühpädagogischer Arbeit verstanden wird, werden keine methodischen Vorgehensweisen bzw. Organisationsformen vorgegeben. Dies wird als Aufgabe des qualifizierten Personals verstanden. Stattdessen werden am Ende des Dokuments Richtlinien und Ziele in fünf Bereichen aufgezeigt.

Insbesondere ist auf den Stellenwert dieses Dokumentes hinzuweisen. Er genießt den gleichen Status wie auch der Lehrplan für das Schulwesen, was sich dadurch verdeutlicht, dass auch frühpädagogische Einrichtungen als Bildungseinrichtungen bezeichnet werden. Dies wird als Garantie gesehen, dass alle Mädchen und Jungen vergleichbare pädagogische Voraussetzungen in den Vorschuleinrichtungen gegeben sind (vgl. Pramling Samuelsson 2010: 163).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass sich der Lpfö 98, revised 2010, auf die Arbeit mit Mädchen und Jungen von 0-6 Jahren bezieht. Eine Trennung von Krippe zu Kindergarten wird nicht deutlich. Annahmen und Werte, die der pädagogischen Arbeit zugrunde liegen, werden ausführlich dargelegt, ebenso Aussagen dazu, wie Mädchen und Jungen lernen und sich ihre Welt aneignen. Richtlinien und Ziele

werden eher knapp dargestellt. Hierbei obliegt die Ausgestaltung dem qualifizierten Personal.

5.3 Gegenüberstellung der unterschiedlichen Verständnisse von Bildung, Betreuung und Erziehung

Vergleicht man den Orientierungsplan und den Lpfö 98, revised 2010, wird man auf den ersten Blick viele vermeintliche Gemeinsamkeiten in den Inhalten feststellen. Beide stellen eine konstruktivistische Sichtweise auf die Mädchen und Jungen als aktive Gestalter*innen ihrer eigenen Welt in den Mittelpunkt ihrer Betrachtungen. Partizipative und inklusive Tendenzen sind im Orientierungsplan eher implizit, im Lpfö 98, revised 2010 explizit benannt. Konkretisiert man seinen Blick, dann werden unterschiedliche Intentionen sichtbar.

Das Hauptaugenmerk des Orientierungsplans liegt weniger auf dem Verständnis wie Mädchen und Jungen in jungen Jahren lernen und welches (eigene) Bildungsverständnis diesem Zeitraum zugrunde gelegt wird. Vielmehr wird dem zweiten Bereich der „Bildungsziele in Lernbereichen“ Raum gegeben, folglich dem, was die Mädchen und Jungen zu lernen haben, um anschlussfähig an die Grundschule zu werden. „Die Schule legt Wert darauf, das Wissen der Erzieherinnen über die Kinder in Erfahrung zu bringen und vorschulische Lernprozesse der Kinder unter Berücksichtigung des schulischen Bildungsauftrags weiterzuführen“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2005: 4).

Im Lpfö 98, revised 2010, wird das Hauptaugenmerk auf Grundannahmen gelegt, wie Mädchen und Jungen lernen und aufgrund welcher gesellschaftlichen Werte ein gemeinschaftliches Miteinander von Erzieher*innen und Kindern im schwedischen Kindergartenalltag gelingen kann. Hier werden die Prinzipien von Partizipation und Inklusion explizit benannt.

Es wird deutlich, dass die schwedischen Einrichtungen als eigenständige Bildungseinrichtungen verstanden werden, deren Fokus darauf liegt, den Mädchen und Jungen demokratische Grundwerte für ein gelingendes Miteinander zu vermitteln, ohne den Blick auf die spätere Verwertbarkeit von Fähigkeiten wie z.B. in

der Grundschule zu legen. Zwar sollen die Einrichtungen auch mit den Grundschulen kooperieren, doch vielmehr spielen Eltern und Freizeiteinrichtungen eine ebenso wichtige Rolle. Es wird deutlich, dass im Orientierungsplan eher beschrieben wird, *was* die Mädchen und Jungen lernen sollen, während im Lpfö98, revised 2010, dargestellt wird *wie* Mädchen und Jungen lernen sollen.

Dieser Vergleich lässt die Schlussfolgerung zu, dass zwischen den Ländern unterschiedliche Verständnisse vom Denken und Handeln der Erzieher*innen vorliegen. Der niedersächsische Orientierungsplan stellt sich als eine Maßgabe heraus, die mit sehr vielen Ausführungen gefüllt ist, in denen die Unkundigkeit und vermeintliche Notwendigkeit zur Herausforderung von neuem Denken bei den Erzieher*innen sichtbar wird. Im schwedischen Lpfö98, revised 2010, wird von einem gemeinsamen professionellen Grundverständnis ausgegangen, in dem Erzieher*innen beispielsweise partizipative Inhalte oder demokratisches Verständnis konzeptionell und praktisch selbstständig entwickeln können.

6. Methodische Realisierung der qualitativ-empirischen Forschung

Der vorliegenden Forschung liegt das Forschungsparadigma der qualitativen Sozialforschung zugrunde. Allen theoretischen Positionen in der qualitativen Forschung ist gemein, dass sie das Verstehen als Erkenntnisprinzip setzen. Ziel ist es, den untersuchten Forschungsgegenstand von innen heraus zu verstehen. Dabei sind die Sicht des Subjekts, der Ablauf sozialer Situationen (Gespräche, Arbeitsabläufe) oder die auf eine Situation zutreffenden kulturellen bzw. sozialen Regeln zu betrachten. Dies gilt sowohl für die Gruppe der Befragten als auch für die Forscherin selbst.

Jeder Blick ist vorgeformt durch prägende Erfahrungen, Bedürfnisse und Fragestellungen. Aus wissenssoziologischer Perspektive, die eine der Grundlagen für diese Arbeit bildet (siehe Kapitel 1.3), wird der reflexive Blick auf alle am Forschungsprozess Beteiligten, auch der Forscherinpersönlichkeit, angewendet. Dies ergibt sich notwendiger Weise, wenn man wie Reichertz davon ausgeht, dass erkenntnisleitende Fragestellungen und Hypothesen „sprachliche Zeugen nichtsprachlicher Schlussprozesse“ (Reichertz 2009: 46) sind. Die Formulierung von Fragestellungen ist demnach kein losgelöster, objektiver Akt, sondern hängt mit den subjektiven Gedanken und Schlussfolgerungen der Forscherin zusammen. Folgt man weiterhin den Annahmen Soeffner/Hitzlers, dass Interpretationen je nach Auffassung des Interpretierenden unterschiedlich sein können und somit diskontinuierlich und zweifelhaft sind (vgl. Soeffner/Hitzler 1994: 28), müssen Fragestellungen immer im Kontext der Person gesehen werden, die diese versprachlicht. Damit ist davon auszugehen, dass die Forscherin möglicherweise nur annäherungsweise den vom Forschungssubjekt tatsächlich gemeinten Sinn verstehen kann. Methodisch kontrolliertes Verstehen in der (hermeneutischen) Wissenssoziologie geschieht nach Soeffner/Hitzler in einer theoretischen Haltung des prinzipiellen Zweifels an sozialen Selbstverständlichkeiten (vgl. Soeffner/Hitzler 1994: 29). Es muss der Forscherin bewusst sein, dass sie selbst durch ihre Interpretation die zu interpretierenden Interviews (siehe Kapitel 6.7) mit eigenen Bedeutungen auffüllt (vgl. Soeffner/Hitzler 1994: 31). Somit konstruiert die Forscherin bereits bestehende Konstruktionen, was Schütz als „Konstruktionen erster Ordnung“ beschreibt (Schütz 1971: 4). Diese Konstruktion der Konstruktionen nennt Schütz „Konstruktionen zweiter Ordnung“

(Schütz 1971: 4). Trotz dieser Annahmen kann ein Anspruch auf Überprüfbarkeit erhoben werden, wenn die Forscherin anders als der Alltagsmensch hermeneutisch reflektiert arbeitet. Das bedeutet, dass die Forscherin aus den Interviews das alltägliche Wissen und darüber hinaus, die Bedingungen und Möglichkeiten dieses Wissen rekonstruiert, die Auslegungsmethodik und das damit einhergehende Vorwissen darlegt und die Richtung und das Ziel des Verfahrens offen legt. Um die hier entwickelten Erkenntnisse zu bestimmen und einzuordnen, wird es als notwendig erachtet, die theoretisch, politisch und weltanschaulich erfahrungsbezogene Einstellungen der Forscherin zu erläutern, um die in dieser Arbeit beinhalteten Prozesse des Beschreibens, Verstehens und Erklärens und darin enthaltenen eigenen (Re)Konstruktionen, (Vor)Annahmen, Schlussfolgerungen und Begründungen der Forscherin kenntlich zu machen.

6.1 Methodenreflexion

Das Interesse an der hier entstandenen Forschung beruht auf persönlichen Erfahrungen. Ein Au-Pair Jahr im Ausland und die damit verbundenen pädagogischen Erfahrungen und Einblicke in verschiedene pädagogische Institutionen und Erziehungsstile und die daran anschließende Entscheidung die Ausbildung der Erzieherin zu absolvieren, ließen die Frage entstehen, welche möglichen Auswirkungen die Kombination, ein Auslandspraktikum im Rahmen der Ausbildung, auf die berufliche Entwicklung von zukünftigen Erzieher*innen haben kann. Das an die Ausbildung anschließende Studium ‚Lehramt an berufsbildenden Schulen – Fachrichtung Sozialpädagogik‘ mit dem Zweitfach Englisch ermöglichte eine vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Fachrichtungen sowie mit Internationalisierungsprozessen in Bezug auf den personenbezogenen Dienstleistungssektor.

Nach langer Recherche ergab sich die Möglichkeit, ein solches Auslandspraktikum für Schüler*innen in der Ausbildung an der Fachschule Sozialpädagogik zu implementieren und mit einer Forscher*innengruppe der Leuphana Universität zu begleiten. Es erfolgte eine intensive Auseinandersetzung mit den Vor- und Nachteilen, die ein solch persönlicher Bezug sowohl zum Thema als auch zu den Schüler*innen haben könnte. Die Entscheidung, dieses Vorhaben wissenschaftlich zu

begleiten, erforderte die Rolle als Lehrkraft so weit wie möglich zu verlassen und sich in die Rolle der Forscherin zu begeben, um den Einfluss auf die Studie zu minimieren. Unterstützt wurde diese Entscheidung durch den Umstand, dass die teilnehmenden Schüler*innen sich zu diesem Zeitpunkt ebenfalls als Forschende in der interaktiven, pädagogischen Praxis befanden (siehe Kapitel 3), so dass die Forscherin in ihrer Rolle als Lehrkraft dort wenig Einfluss auf die dort geleistete Arbeit hat. Die Schüler*innen wurden im Praxisfeld von einer Anleiter*in aus der Praxis begleitet und nahmen dort ebenfalls einen forschenden Blick ein, in dem sie sich im Sinne des doppelten Theorie-Praxis-Bezugs reflexiv mit ihren Vorerfahrungen, ihrem fachlichen Wissen und den Gegebenheiten vor Ort in ihrer Praxiseinrichtung auseinandersetzen (siehe Kapitel 3). Die durch eigene Erfahrungen in Praktika sensibilisierte Forscherin konnte die Erzählungen und Argumentationen der Schüler*innen so konkreter in erzählende Kontexte einbetten. Der Wechsel der Rolle der Lehrkraft zur Forscherin wurde durch einen intensiven Reflexionsprozess, begleitet durch das wissenschaftliche Kolloquium und durch den regen Austausch in der Forschungsgruppe, ermöglicht.

Die bestehende Beziehung der Forscherin zu den zu befragenden Schüler*innen konnte in diesem Fall positiv genutzt werden, da für beide Parteien der forschende Blick im Vordergrund stand und durch ähnliche Erfahrungen gegenseitiges Verständnis und Sensibilität gegeben war. Zunächst wurden die teilnehmenden Schüler*innen z.T. in der Gruppe aber auch in Einzelgesprächen über die Forschungsabsicht informiert und konnten Fragen stellen. Es wurde ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die Befragungen keinerlei schulische Auswirkungen haben würden, so dass damit die bestehende Abhängigkeit der Schüler*innen weiter minimiert wurde. Die Rahmenbedingungen für die Interviews wurden so gewählt, dass alle Interviews in der Freizeit durchgeführt wurden, damit die Bezüge zur Schule möglichst gering gehalten wurden. Auch wurden die Interviews z.T. von anderen Forschungsgruppenmitgliedern geführt und ausgewertet.

Wie sich im Prozess der Interviewführung zeigte, war die bestehende Beziehung zwischen Forscherin und Schüler*innen durchaus von Vorteil, so äußerte sich eine Schülerin dahingehend, dass sie viel Vertrauen hätte und somit gewillt sei, mehr zu erzählen. Es kann trotzdem nicht außer Acht gelassen werden, dass die Möglichkeit

besteht, dass die Schüler*innen im Sinne der sozialen Erwünschtheit, so antworten, wie sie glauben, dass die Forscherin es gern hätte. Dies fand sich in einigen Interviewpassagen wieder und wurde in einer eigenen Dimension ausgewertet. Da sich diese als wenig aussagekräftig für die zu untersuchenden Prozesse und Spannungsfelder zeigte, wird sie im Folgenden nicht thematisiert.

Die Interviewauswertung wurde nach qualitativen Standards durchgeführt (siehe Kapitel 6.8). Durch diesen spiralförmigen Prozess wurden die eigenen und fremden Vorannahmen kontinuierlich in Frage gestellt oder erforscht, in Bezug zum Kontext gesetzt, theoretisch überarbeitet und wiederum in Frage gestellt, was die Möglichkeiten erweiterte, zu neuen Entdeckungen zu kommen, die in dieser Arbeit dargestellt werden.

6.2. Die Perspektive der Schüler*innen

Fokus dieser Arbeit ist es, die Perspektive der Schüler*innen sichtbar zu machen, die an dem Auslandspraktikum teilgenommen haben. Die Ergebnisse zeigen, welche Wahrnehmungen und Erfahrungen die Schüler*innen in diesem Praktikum gesammelt haben. Analyse und Interpretation rekonstruieren, welche kulturellen und sozialen Regeln auf diese Wahrnehmungen Einfluss genommen haben und wie sich diese Erfahrungen auf ihr (zukünftiges) berufliches Handeln auswirken.

Die Re- De- und Neukonstruktion von sozialpädagogischem Alltagswissen und Alltagswirklichkeiten unter voran dargestellten Prämissen (siehe Kapitel 1) gelten hierbei als Grundlagen. Es wird davon ausgegangen, dass die sozialpädagogische Alltagswirklichkeit der Schüler*innen das Resultat aktiver, individueller Konstruktionsleistungen ist, welche in Kommunikationsprozessen vollzogen werden. Soziale Systeme, hier die Ausbildung zur Erzieher*in an einer Fachschule in Niedersachsen und die exemplarischen Einblicke in schwedische sozialpädagogische Alltagswirklichkeit, bestehen nur in Abhängigkeit zu den sich darin bewegenden Individuen und ihren Sicht- und Handlungsweisen (siehe Kapitel 1.2). Durch Kommunikations- und Interaktionsprozesse wird die Welt sowohl für den Einzelnen als auch für Gruppierungen sinnhaft strukturiert. Diese Konstruktionen können sich zu der Wirklichkeitsauffassung einer Gruppe verdichten, so dass eigentlich

veränderbare Strukturen, Annahmen, Einstellung als determiniert angesehen werden. Die Aufrechterhaltung und Verbreitung dieser subjektiven, sozialpädagogischen Alltagswirklichkeiten wird wiederum maßgeblich durch Kommunikation und vermeintlich determinierten Vorannahmen durch die gemeinsam durchlaufene Ausbildung bestimmt (siehe Kapitel 1.3). Diese sind in dieser Arbeit in den Blick genommen worden, um ein tieferes Verständnis von den Denkweisen und Handlungen der Schüler*innen zu gewinnen. Die Analyse zeigt, welche Möglichkeiten das Auslandspraktikum geben kann, um zuvor als determiniert angesehenen Strukturen, Annahmen und Einstellungen als nun veränderbar zu erkennen. Daraus resultiert, dass in dieser Arbeit die Einnahme der Lerner*innenposition zwingend notwendig ist. Sie dient zur Rekonstruktion der Logik, die die Lernenden veranlasst und befähigt, ihre Fähigkeiten aufzubauen und eine Entwicklung zu durchlaufen (vgl. Gruschka 1985: 36).

Die theoretische Einbettung lässt sich u.a. darüber bestimmen, welche Perspektive eingenommen wird. In dieser Arbeit ist die individuelle Perspektive der einzelnen Schüler*innen betrachtet worden. Dadurch werden die einzigartigen Strukturen ihres Erlebens und ihrer Erfahrungen im Einzelfall betont. Da es sich bei dem Sample um eine Gruppe von Schüler*innen handelt, die gemeinsam an dem Auslandspraktikum teilgenommen hat, stellt sich die Frage, inwieweit sich die individuellen Erfahrungen überschneiden und was die einzelnen Fälle gemein haben, um daraus mögliche Gemeinsamkeiten zu konstituieren. Beiden Perspektiven liegen unterschiedliche wissenschaftliche Grundlagen zugrunde, die im Folgenden analysiert und für diese Arbeit neu konstruiert werden.

6.3 Methodologischer Rahmen: Subjektive Theorien

Im theoretischen Diskurs um subjektive Theorien wird davon ausgegangen, dass Handeln ohne Theorie nicht möglich ist. Auch wenn ein Mensch sich nicht an wissenschaftlichen Theorien orientiert, so orientiert er sich doch an Alltagstheorien, die für ihn sinnhaft sind. Da die Schüler*innen sich noch in der Ausbildung befinden ist davon auszugehen, dass diese sich in unterschiedlichen Maßen sowohl an Alltagstheorien als auch an fachlichen Theorien orientieren. Das Wissen darüber, wie ein Mensch wahrnimmt, fühlt und handelt, kann als subjektive Theorie interpretiert

werden. Die theoretische Perspektive dieser Arbeit entwickelt sich aus der Anlehnung an subjektive Theorien, da vom Subjekt ausgegangen wird. „[Subjektive Theorie, M.K.] setzt an den an einer untersuchten Situation beteiligten Subjekten und den Bedeutungen an, die diese Situation für sie hat. Aus diesen subjektiven Bedeutungen wird – Schritt für Schritt – der situative Kontext, die Interaktion mit anderen Beteiligten und, soweit möglich, auch die soziale und kulturelle Bedeutung des Geschehens rekonstruiert.“ (Flick 2007: 94)

Die Einnahme der Perspektive der Lerner*innenposition, in diesem Falle der am Auslandspraktikum teilnehmenden Schüler*innen, dient der (Re)Konstruktion der Logik, die die Lernenden veranlasst und befähigt, ihre Fähigkeiten aufzubauen und eine Entwicklung durchzumachen (vgl. Gruschka 1985: 36). Für diese Untersuchung ist es daher unerlässlich, die beteiligten Personen über demographische Aspekte zu befragen, damit Aussagen über Zusammensetzung und sozialpädagogische Alltagswirklichkeiten des Samples getroffen werden können.

Sozialpädagogische Alltagswirklichkeit beschreibt hierbei eine vom Individuum selbst erschaffene d.h. subjektive Welt (siehe Kapitel 1.2). Diese Wirklichkeit ist der so genannte Alltag des Individuums und wird fraglos als gegeben angenommen. Das bedeutet, dass die dem Individuum zugehörigen Haltungen, Einstellungen, Deutungsmuster, biographisch erlernte Orientierungsmuster unbewusst (re)produziert werden (Friebertshäuser 2003: 187).

Bezug nehmend auf die Erkenntnisse zum biographischen Eigensinn (vgl. Thießen/Schweitzer 2000) im Aufbau von Erfahrungen, liegen nach Karsten Qualitätsmaßstäbe vor, wie für den Erzieher*innenberuf die eigenen Bildungs-, Forschungs-, Entdeckungs-, und Reflexionsprozesse in idealer Weise gestaltet sind. Diese sind als Voraussetzung zu verstehen, um sozial kompetent und verantwortungsbewusst im Erzieher*innenberuf professionell handeln zu können (vgl. Karsten 2006: 141). „Zum zentralen Ansatzpunkt der Forschung [werden, M.K.] die unterschiedlichen Weisen [...], in denen Subjekte, Gegenstände, Ereignisse, Erfahrungen etc. mit Bedeutung versehen. Die Rekonstruktion solcher subjektiver Sichtweisen wird zum Instrument der Analyse sozialer Welten“ (Flick 2007: 83). Demzufolge wird herausgestellt, welchen subjektiven Theorien die Schüler*innen folgen, welche

Bedeutungen sie welchen Erfahrungen zumessen und wie sie daraus ihren sozialpädagogischen Alltag gestalten.

6.4. Methodologischer Rahmen: Soziale Repräsentationen

In der Theorie der sozialen Repräsentationen wird davon ausgegangen, dass Wissen immer in bestehenden Strukturen und Traditionen verankert ist. Flick/Röhnsch beschreiben soziale Repräsentationen als ein System von Werten, Ideen und Handlungsweisen, die eine zweifache Funktion erfüllen. Zum einen um Ordnung zu schaffen, um die Individuen dazu zu befähigen, sich in ihrer Welt zu orientieren und sie zu bewältigen, zum anderen um Kommunikation in ihrer Gemeinschaft durch Codes/Klassifizierungen zu ermöglichen (vgl. Flick/Röhnsch 2008: 58).

„[Die Theorie sozialer Repräsentationen widmet sich dem Problem, M.K.], wie solche sozial und kulturell geteilten Wissensbestände individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Handlungsweisen beeinflussen“ (Flick 2007: 93). Das Forschungsinteresse bezieht sich somit eher auf die unterschiedlichen Perspektiven auf einen Prozess. Es wird angenommen, dass in unterschiedlichen sozialen Gruppen und Welten unterschiedliche Sichtweisen anzutreffen sind. „Das jeweilige Umfeld und die Strukturen und Regeln, die sie den Individuen in und für Situationen anbietet, sind dabei der zentrale Ansatzpunkt. Subjektive Sichtweisen interessieren dabei ebenso wie interaktive Praktiken gerade unter dem Blickwinkel, inwieweit sich darüber Strukturen freilegen bzw. rekonstruieren lassen“ (Flick 2007: 94).

Dieser Untersuchung liegt die Annahme zugrunde, dass berufsspezifische Sozialisation im Sinne der voran argumentierten Betrachtungsweise gruppenspezifisch ausgeprägt ist. Trotzdem können in diesem Ausprägungsrahmen auch Unterschiede über die Vorstellungen von pädagogischen Handlungsweisen vorliegen, da davon ausgegangen werden kann, dass die Schüler*innen innerhalb dieses Rahmens unterschiedliche Formen von Wissen generieren (vgl. Flick 2007: 76). Im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand wurde herausgearbeitet, in welcher Weise das Umfeld der Schüler*innen, hier konkret die gemeinsame Ausbildung zur Erzieher*in, das Verhalten beeinflusst und beeinflusst hat und in

wieweit eine kritische, reflexive Haltung durch die Teilhabe an einem anderen (schwedischen) Umfeld entstehen kann.

Für die methodologische Rahmung dieser Arbeit bedeutet dies, dass die subjektiven Theorien der Schüler*innen im Fokus dieser Arbeit stehen, diese aber im Sinne der sozialen Repräsentationen auch auf bestehende Ordnungssysteme analysiert werden. Die konkrete methodische Vorgehensweise wird im Folgenden vorgestellt.

6.5 Methodische Herangehensweisen

Das methodische Vorgehen dieser qualitativen Erhebung ist anlehnend an die Grundannahmen der Grounded Theory geplant und durchgeführt worden. Aufgrund der methodologischen Offenheit im Forschungsprozess bietet die Grounded Theory die Möglichkeit, neues Wissen aus empirisch erhobenen Daten zu generieren. Das Grundanliegen der Grounded Theory ist es, Theorien nicht abstrakt, sondern in möglichst intensiver Auseinandersetzung mit einem konkreten Gegenstand zu entwickeln. Dabei entsteht die Theorie während des gesamten Forschungsprozesses, wird ständig generiert, weiterentwickelt, dabei verifiziert und falsifiziert. Betont wird dabei, dass nach keiner starren Struktur vorgegangen wird, sondern vielmehr Platz für notwendige Veränderungen oder Anpassungen vorhanden ist. Am Anfang steht daher lediglich ein Untersuchungsbereich, so dass sich erst während des Forschungsprozesses herausstellt, was in diesem Bereich relevant erscheint. In diesem Sinne variieren die Methoden in diesem Forschungsdesign, was allerdings nicht als Willkür anzusehen ist, sondern in der genannten Vorgehensweise der Grounded Theory begründet liegt. Dabei sind nach Flick „Methoden so offen zu gestalten, dass sie der Komplexität im untersuchten Gegenstand gerecht werden können. Hier ist der zu untersuchende Gegenstand Bezugspunkt für die Auswahl von Methoden und nicht umgekehrt“ (Flick 2007: 27). Wichtig erscheint es hierbei, das Feld ohne im Vorfeld vorgefasste Theorien im Hintergrund zu untersuchen. „Nur dann ist die Entwicklung neuer Theorien möglich. Im umgekehrten Fall können die erhobenen Daten lediglich dazu genutzt werden, bereits vorhandene Theorien zu bestätigen“ (Glaser 2008: 41). Ausgehend von dieser Offenheit, die den Annahmen der Grounded Theorie zu Grunde liegen, wird Forschung als einen dynamischen Prozess verstanden, „[...] der sich im Kontext weiterführender theoretischer und empirischer Auseinandersetzungen

entwickelt und spezifiziert“ (Wustmann 2010: 132). Entsprechend dieser Annahmen sind für die Evaluation die zu untersuchenden Dimensionen erst anhand des empirisch erhobenen Materials entwickelt und im Laufe des Forschungsprozesses verändert und weiterentwickelt worden. Es sind neue Erkenntnisse aus diesen Kategorien gewonnen worden, die durch theoretische Befunde gestärkt werden.

Die Problematik der Vielschichtigkeit wird mit der u.a. von Flick propagierten Triangulation aufgenommen und durch die Verwendung von weiteren Methoden entgegengewirkt. „Eine solcher Triangulation der Perspektiven [...] erweitert den Blickwinkel auf das untersuchte Phänomen, indem etwas die Sicht der beteiligten Subjekte rekonstruiert und anschließend gemeinsame Interaktionssituationen in ihrem Verlauf analysiert werden“ (Flick 2007: 95). Der von Flick verwendete Begriff der Triangulation impliziert in der heutigen Wissenschaft jedoch die Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. Da dies in dieser Arbeit nicht der Fall ist, weil ausschließlich qualitative Methoden verwendet wurden, erscheint es sinnvoll eher von einem Methodenmix zu sprechen. Daraus stellt sich als Basis für dieses Forschungsvorhaben ein Methodenmix aus folgenden Perspektiven heraus.

6.6 Interviews in der qualitativen Forschung

In der subjektorientierten Forschung kommen häufig qualitative Interviews zum Einsatz, da sie einen individuellen Zugang zu den zu Beforschenden ermöglichen. Interviews schaffen eine soziale Situation, die per se vielen Menschen Vertrauen einflößt. Es wird zumeist ein informeller, persönlicher Rahmen gegeben, in dem die Beforschten sich wohlfühlen und von sich aus (durch Impulse der Forscherin) aus ihrem Leben erzählen. Interviews geben Einblicke in jeweilige Konstruktionen von Welt, von „Wissen, Können und Tun“, die von den zu Beforschenden durch ihre Aussagen rekonstruiert werden (vgl. Friebertshäuser 2010: 371f).

Die dieser Arbeit zugrunde liegende, kommunikative wissenschaftliche Validierung im kollegialen Austausch¹¹ erfordert sowohl eine Flexibilität in den Interviews bezüglich des Designs als auch in den Durchführungen. Friebertshäuser/Langer beschreiben

¹¹ An dieser Stelle sei noch mal auf das Forscher*innenteam hingewiesen, das Prozesse innerhalb dieser Auslandspraktika begleitet und aus unterschiedlichen Perspektiven untersucht hat.

Interviews als verabredete Zusammenkunft zweier Individuen in der Rolle als Interviewende*r und Befragte*r. Das Tandem-Interview oder das Paar-Interview werden als Variationen beschrieben (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 438). Zwei Interviews in dieser Arbeit sind als Tandem-Interview geführt worden (Interview D1 und F1). Hierbei interviewten zwei Forscherinnen einen Schüler bzw. eine Schülerin. Dies geschah aus zweierlei Gründen. Das erste Interview wurde von zwei Forscherinnen geführt, um den gemeinsam entwickelten Gesprächsleitfaden zu erproben. Dieser wurde in ähnlicher Form für ein anderes Sample eingesetzt. Dieses Interview galt zunächst als Pretest, um ein gemeinsames Gefühl für die Impulse und Fragestellungen zu gewinnen und sich gegenseitig in der Ausführung zu beobachten um eventuell auftretende Unsicherheiten und Unklarheiten besprechen zu können. Aufgrund seines aussagekräftigen Inhalts wurde das Interview dann doch in das hiesige Sample mit aufgenommen. Die zweite Gesprächspartnerin stammt aus San Salvador. Nach der Vorbesprechung war zu befürchten, dass es sprachliche Schwierigkeiten geben könnte, daher wurde hier ebenfalls eine zweite Forscherin hinzugezogen, um sprachliche Ungereimtheiten später diskutieren zu können. Da sich die Interviewdurchführung im nach hinein als weniger problematisch darstellte, wurde das zweite Interview mit ihr allein durchgeführt. Beide Interviews wurden unter besonderer Berücksichtigung analysiert, da die Wahrscheinlichkeit gegeben ist, dass sich die Befragten bei zwei Forscherinnen anders verhalten, als wenn nur eine das Interview geführt hätte.

Ein Interview wurde als Paar-Interview geführt. Hierbei führte die Forscherin das Interview mit zwei Schüler*innen gleichzeitig. Diese Form kann zustande, weil die Schüler*innen eine Fahrgemeinschaft bilden und das Interview aus strukturellen Gründen zusammen führen wollten. Daraus ergaben sich aus Sicht der Forscherin für die Interviewführung sowohl ein Vor- als auch ein Nachteil. In einigen Passagen greifen sie bereits gesagtes auf und führen es weiter, in anderen Passagen nicken sie das Gesagte ab, ohne eigenes hinzuzufügen. Diese Passagen wurden bei der Analyse der Daten ebenfalls entsprechend berücksichtigt.

Je nach Wahl des Interviews treten unterschiedliche Arten von Aussagen und Strukturen hervor. In dieser Studie sind die wahrgenommenen Möglichkeiten der

beruflichen Entwicklung im Auslandspraktikum aus Schüler*innen-Perspektive rekonstruiert. Dies impliziert, dass zum einen offene Fragestellungen generiert wurden, die das subjektive Wissen der Schüler*innen darlegen und zum anderen Erzählimpulse gegeben wurden, die den Schüler*innen die Möglichkeit eröffnen, entsprechende Erfahrungen und Situationen aus dem Praktikumszeitraum auszuführen. Das episodische Interview nach Flick stellt eine Kombination aus diesen zwei methodischen Zugängen dar (vgl. Flick 2011: 273), deren Inhalte im Folgenden genauer erläutert und konkret auf das Forschungsdesign bezogen werden.

6.7 Episodische Interviews

Subjektive Erfahrungen und Verläufe des eigenen Lebens aufgrund eines bestimmten Ereignisses oder Prozesses, hier die Erfahrungen im Auslandspraktikum, werden in der Forschung meist über Erzählungen konstruiert. Es impliziert aber auch die Frage nach dem subjektiven Wissenstand der Schüler*innen. Episodische Interviews empfehlen sich, wenn das Forschungsinteresse auf Wissen, Erfahrungen und Veränderungen aus der Sicht der Befragten abzielt, ohne jedoch einen eindeutigen und ausschließlichen Fokus auf biographische Prozesse zu legen. „Ziel des episodischen Interviews ist es, dem Interviewpartner bereichsbezogen zu ermöglichen, Erfahrungen in allgemeiner, vergleichender etc. Form darzustellen und gleichzeitig die entsprechenden Situationen und Episoden zu erzählen“ (Flick 2008: 60).

Um Zugänge für die erkenntnisleitende Fragestellungen zu schaffen, erscheint eine Kombination von offener Befragung und Erzählung sinnvoll. Flick verbindet Aspekte des Leitfadeninterviews mit Aspekten des narrativen Interviews. Er geht davon aus, dass das Wissen, in diesem Falle das Wissen der Schüler*innen, erfahrungsnah und mit konkreten Situationen verknüpft ist. So kann die Äußerung einer Schülerin

„also ich bin da immer noch ganz BESEELT von“ (Interview A2, Z. 387-389)

dahingehend interpretiert werden, dass die im Praktikum gemachten Erfahrungen präsent sind, obwohl zur Zeit des zweiten Interviews das Praktikum bereits vier Wochen zurück lag. Die Äußerung einer anderen Schülerin zeigt, dass durch episodische Interviews die Möglichkeit eröffnet wird, konkrete Situationen aus ihrer subjektiven Sichtweise darzustellen:

„Ich konnt nich sagen, hey, was machst du denn da? das war so hej..hm..ja kete (nennt ihren Namen und lacht) und das wars so...ja hm...ok...und die Kinder haben einen dann auch mit großen Augen angeguckt.“ (Interview F2, Z. 319-321)

Hier wird exemplarisch deutlich, dass das Erzählen von konkreten Situationen Deutungsmöglichkeiten eröffnet, die in diesem Falle Aufschluss über mögliche Schwierigkeiten am Anfang des Praktikums im Ausland geben können. Sie verallgemeinert ihre Erfahrungen, die sie in einer schwedischen Einrichtung gemacht hat, in dem sie jetzt pauschal von Schweden spricht. So klingt es, als ob sie glaubt, dass in allen schwedischen Einrichtungen so gearbeitet wird, wie in der von ihr besuchten Einrichtung. Dies zeigt exemplarisch, dass durch die episodischen Interviews subjektive Annahmen in Form von vermeintlich semantischem Wissen der Schüler*innen herausgestellt werden können. Semantisches Wissen wird hier als Bedeutung des Wissens in einer Gesellschaft interpretiert (siehe Kapitel 1.3). Semantisches Wissen kann muss aber nicht zwangsläufig kontextgebunden sein. Das bedeutet, dass nicht jedes semantische Wissen in den Erzählungen automatisch mit konkreten Situationen in Verbindung gebracht wird, sondern auch für sich stehen kann (siehe Beispiel oben).

Episodisches Wissen besteht aus Erinnerungen an Situationen, semantisches Wissen wird um Begriffe und ihre Beziehungen untereinander herum aufgebaut. Episodisches Wissen lässt sich am besten über Erzählanstöße erheben, während semantisches Wissen über Fragen und Antworten erhoben werden kann, sich aber auch teilweise aus den im episodischen Wissen enthaltenen Erfahrungen entwickelt. Es ist hervorzuheben, dass episodisches und semantisches Wissen nicht eindeutig zu trennen ist. Demzufolge enthält das episodische Interview zum einen Impulse, die auf Erzählungen von Situationen abzielen, in denen Interviewpartner*innen bestimmte Erfahrungen gemacht haben und zum anderen Fragen, die sich auf den Forschungsgegenstand beziehen.

Zur Vorbereitung der Interviews wurden zur Orientierung thematische Bereiche formuliert, zu denen Erzählungen erbeten wurden. Diese erfassen verschiedene Bereiche des Alltags, in denen das Thema der Untersuchung für die Befragten relevant wird (vgl. Flick 2011: 275). Da davon ausgegangen wird, dass die Schüler*innen ihr Wissen nicht nur explizit, sondern auch implizit generieren und im

Zusammenhang mit berufspraktischen Erfahrungen und Handlungen eine berufsbezogene Haltung entwickeln, wurden auch berufsbezogene Bereiche aufgenommen, die zunächst nicht mit der Thematik des Auslandspraktikums in Bezug zu stehen scheinen. Dies kann damit begründet werden, dass zum einen der Forschungsgegenstand – das Auslandspraktikum – ein komplexes Konstrukt ist, das aus diversen Perspektiven betrachtet werden kann und zum anderen, dass in episodischen Interviews davon ausgegangen wird, dass es nicht nur eine Möglichkeit gibt einen Gegenstandsbereich zu erfassen, sondern dass es günstiger erscheint, mehrere kleine Episoden erzählen zu lassen. Dementsprechend wurden die thematischen Bereiche für die Interviewführung der Schüler*innen wie folgt modifiziert:

- biographische Entwicklung und (Vor)Erfahrungen mit dem Untersuchungsgegenstand aufzeigen (persönliche Perspektive zur Thematik ermöglichen)
- Persönliche Definitionen, Sicht- und Umgangsweisen zu Aspekten der Ausbildung (Berufsrolle und Selbstverständnis, Menschenbild und pädagogische Haltung) erzählen lassen (berufsbezogene Perspektive zur Thematik ermöglichen, subjektive Theorien generieren lassen und entsprechende Situationen erzählen lassen)
- Erwartungen und Befürchtungen in Bezug auf das Praktikum erfragen und dazu Situationen phantasieren lassen (berufsbezogene Perspektive zur Thematik ermöglichen, subjektive Theorien generieren lassen und entsprechende Situationen erzählen lassen)
- mögliche Auswirkungen erfragen und Situationen phantasieren lassen (berufsbezogene Perspektive zur Thematik ermöglichen, subjektive Theorien generieren lassen und entsprechende Situationen erzählen lassen)

Zu allen Bereichen sind in einem Gesprächsleitfaden Erzählaufforderungen und Fragen formuliert. Mit der Reihenfolge der Bereiche und der Fragen wird wie in anderen Interviews auch flexibel umgegangen. Durch die Konzentration auf das Episodenhafte wird der Interviewverlauf dialoghafter gestaltet. Hierbei ähnelt das episodische Interview dem teilstandardisierten Interview. Der Leitfaden und die darin angesprochenen Themen bilden eine Art ‚Gerüst‘ für die Datenerhebung und

Datenanalyse, wodurch Ergebnisse unterschiedlicher Interviews vergleichbar gemacht werden können. Trotz des ‚Gerüsts‘ wird analog zum Leitfaden-Interview ausreichend Spielraum gelassen, spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Themen mit aufzunehmen. Des Weiteren besteht die Möglichkeit bei der Interviewauswertung Aussagen herauszufiltern, die bei der Leitfadenskonzepktion im Vorfeld nicht thematisiert wurden (vgl. Bortz/Döring 2006: 314).

Ausgehend von subjekttheoretischen Annahmen ist ein Verzicht auf Konfrontationsfragen möglich, ohne die Prämissen dieser Theorie zu gefährden. Darauf wird in den durchgeführten Interviews zurückgegriffen. Es wird auf Konfrontationsfragen weitestgehend verzichtet, da der Fokus auf subjektiven Erfahrungen liegt und nicht darauf, diese Erfahrung kritisch zu hinterfragen (vgl. Flick 2007: 209).

Der für diese Interviews entwickelte Gesprächsleitfaden enthält eine Reihe von Erzählaufforderungen, z.B.

„Und zwar wäre es schön, wenn Sie erst mal was erzählen würden, wie Ihr beruflicher Werdegang aussieht.“ (Interview E1, Z. 6-7)

Diese dienen dazu, die Identität der Befragten zu konstruieren. In dem Zusammenhang ist hervorzuheben, dass Erzählungen zu Lebensabschnitten nicht nur relevant sind, um Erkenntnisse über die Identität zu erlangen, sondern man kann sagen, dass Identität immer wieder neu durch Erzählen konstruiert und aufbaut wird. Der Gesprächsleitfaden enthält Fragen zu den subjektiven Konzepten der Schüler*innen über ihre Berufsrolle und ihrem Selbstverständnis, zu ihrem Menschenbild und zu ihrer pädagogischen Haltung und deren Relevanz für die professionelle Arbeit sowie darauf bezogene Erzählanreize. Aufschlussreich sind dabei zum einen die konkret erzählten Situationen, aber auch die Selektion aus der Vielzahl möglicher Situationsbeschreibungen, da sie verdeutlichen, aufgrund welcher Ereignisse Vorstellung über den Beruf entstanden sind bzw. sich verändert haben. Hierbei wird unterstellt, dass diese Vorstellungen sich im Laufe des Lebens verändern, da alle Aspekte eine biographische Komponente haben und durch bestimmte private oder berufliche Erfahrungen modifiziert werden (vgl. Flick 2011: 276f). Dies wird z.B. an folgender Interviewpassage deutlich:

„Also meine erste Praktikumszeit während der SPA Ausbildung hm, finde ich im nachhinein nicht so gut, damals hatte ich es noch nicht so empfunden, weil ich nicht anders konnte, aber damals so, rückblickend war sie nicht TOLL.“ (Interview B1, Z. 138-140)

Es ist zu erkennen, dass die Schülerin die Situation ihrer ersten Praktikumszeit während der Ausbildung schildert, allerdings deutlich rekonstruierend und wertend aus ihrer heutigen Perspektive drei Jahre später.

Auch werden in den Interviews Konzepte in Form von Definitionen – in diesem Falle ihrer Rolle als Erzieherin - wie im folgenden Beispiel deutlich:

„Meine Rolle als Erzieherin würde ich sagen, dass ich ähm ein..Begleiter und Unterstützer bin, der Kinder oder Menschen...verschiedenen Alters.“ (Interview F1, Z. 53-54)

In einigen Erzählaufforderungen werden Phantasien hinsichtlich erwarteter oder befürchteter Veränderungen angesprochen. Diese werden z.B. durch folgenden Impuls angestoßen

„Was glauben Sie inwieweit wird diese Erfahrung Ihre zukünftige Arbeit beeinflussen?“ (Interview D1, Z. 200-201).

Es ist anzumerken, dass es nicht in jedem Fall gelingt, zu allen Bereichen Erzählungen zu konkreten Situationen zu stimulieren. Häufig werden Situationen nur genannt oder es werden regelmäßig wiederkehrende Situationen geschildert oder auch Beispiele geschildert, die nicht auf selbst erlebte Situationen bezogen sind (vgl. Flick 2011: 279). Es ist aufgrund der besonderen Forschungssituation ebenfalls wahrscheinlich, dass ein möglicher Erwünschtheitstenor herausgelesen werden kann. So formulierte eine Schülerin in erhöhtem Maße Gegenfragen

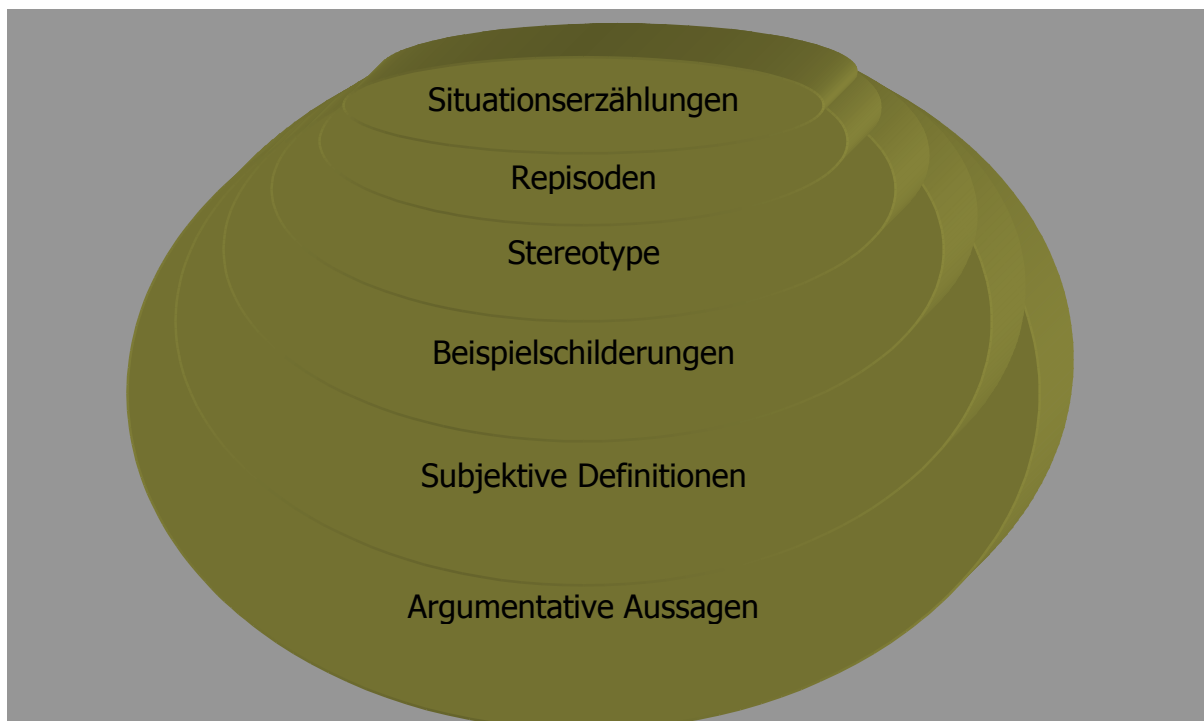
„wauo...was möchten Sie genau wissen?“ (Interview E2, Z.150)

zur Eingrenzung der Frage, dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sie sichergehen wollte, dass zu sagen, was ihrer Meinung nach gehört werden wollte.

Diese Möglichkeiten der Interpretation berücksichtigend kann jedoch das episodische Interview als Interviewmethode für diese Erhebung angewendet werden, da es verschiedenste Datensorten für die Untersuchung der erkenntnisleitenden Fragestellung bereitstellt (Flick 2011: 279). Das folgende Schaubild zeigt, dass die verschiedenen Datensorten miteinander verwoben sein können. Zur Anschauung

werden die einzelnen Datensorten erklärt, damit der Analyse in den Interviews gefolgt werden kann:

- Situationserzählungen sind als eine Bedeutungsübersicht, also eine anschauliche Darstellung eines Geschehens, zu verstehen.
- Repisoden werden Schilderung wiederkehrender Situationen genannt.
- Stereotype sind vereinfachende, verallgemeinernde Urteile, (möglicherweise ungerechtfertigte) Vorurteile über sich oder andere oder eine Sache.
- Subjektive Definitionen sind die genauen Bestimmungen von Begriffen durch Auseinanderlegung abhängig von persönlichen Gefühlen, Interessen. Sie können von Vorurteilen (Stereotypen) bestimmt sein.
- Beispielschilderungen sind beliebig herausgegriffene, typische Einzelfälle zumeist als Erklärung für eine bestimmte Erscheinung oder einen bestimmten Vorgang.
- Argumentative Aussagen sind Aussagen, die zur Begründung oder zur Widerlegung einer Behauptung gebraucht werden (vgl. Scholze-Stubenrecht 2009).



©Kähla

Abbildung 2: Offene und verborgene Datensorten in episodischen Interviews in Anlehnung an Flick

Die Definitionen der einzelnen Begriffe zeigen, dass es kaum möglich ist, die einzelnen Ebenen in einem Interview sauber auseinander zu halten, vielmehr erscheint es wichtig, zu erkennen, wo das Hauptaugenmerk der Befragten liegt. Daher können Zuordnungen eher tendenziell interpretiert werden. Je nach Fragestellung können diese verschiedenen Datensorten zentrale Bedeutung als Zugänge zu unterschiedlichen Bestandteilen der Sicht- und Erfahrungsweisen der Interviewpartner*innen haben. Daraus lässt sich begründen, dass alle genannten Datensorten zulässig zur Interpretation sind, was bedeutet, dass in den Interviews je nach Datensorte episodisches und semantisches Wissen kontextbezogen eine Einheit bilden und die Zitate daher eine Länge von einzelnen Wörtern bis hin zu mehrzeiligen Passagen haben können. Um diese Bestandteile herauszuarbeiten und vergleichen zu können bietet sich die Auswertungsmethode des thematischen Kodierens an. Diese Methode berücksichtigt die unterschiedlichen Datensorten mit ihren semantischen und episodischen Anteilen und somit die darin versprachlichten, performativen Akte, wodurch auch implizit der berufliche Habitus transparent gemacht wird.

6.8 Auswertung der episodischen Interviews: Thematisches Kodieren

Flick entwickelte für die Auswertung solcher vergleichender Studien anlehnend an Strauss (vgl. Strauss 1991: 94ff) das Konzept des thematischen Kodierens. Von einer konkreten Fragestellung ausgehend werden vorab festgelegte Gruppen vergleichend untersucht (vgl. Flick 2011: 402ff). In der Interpretation des Materials wird das thematische Kodieren als ein mehrstufiges Vorgehen angewendet, welches den Fokus auf die Vergleichbarkeit der Analysen legt. Theoretischer Hintergrund ist die Unterschiedlichkeit von subjektiven Alltagswirklichkeiten. Diese Arbeit konzentriert sich auf die sozialpädagogischen Alltagswirklichkeiten der Schüler*innen (siehe Kapitel 1.3).

Die Analyse von Texten besteht aus der Kodierung von episodischem und semantischem Wissen und der darin impliziten performativen Akte, die aus dem Material heraus entwickelt wurden. Flick spricht hier von Kategoriebildung. Kategorien aus wissenssoziologischer Perspektive dienen dazu, zum Beispiel Einteilungen zu finden und zu verfeinern, mit deren Hilfe die Schüler*innen ihr Auslandspraktikum bewältigen (vgl. Plessner 2003: IX). Für diese Arbeit wird

anlehnend der Begriff der Dimensionen gewählt, da dieser die in den Interviews vorhandenen Möglichkeitsräume und Spannungsverhältnisse, in denen die Schüler*innen sich bewegen, deutlicher aufzeigt. Laut Duden wird Dimension als „die in einem Größensystem festgelegte Dimension einer physikalischen Größe“ (Scholze-Stubenrecht 2009) definiert. In dieser Arbeit wird der Begriff als Synonym für die in den Interviews auftretenden thematischen Inhalte und ihre Spannungsverhältnisse verstanden. Der Begriff Dimension zeigt, dass es möglich ist, sich in einem thematischen Schwerpunkt zu verorten, dabei aber verschiedene Standpunkte einzunehmen, sowohl von unterschiedlichen Befragten, als auch von einer Befragten selbst, was am Beispiel der Subdimension verdeutlicht werden soll:

Subdimension: Verständnis von pädagogischem Handeln: über die Jungen und Mädchen bestimmen oder mit ihnen ins Gespräch gehen:

„ANleiterin..war..immer SEHR hektisch, hat oft so ÜBERhaupt gar nicht pädagogisch gehandelt (Interview B1, Z. 144-145) ...hat die Kinder oft rausgesetzt, wenn die was gemacht ham.“(Interview B1, Z. 149) ¹²

Somit orientiert sich die Analyse an der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen der vorab festgelegten Gruppe, die sich vor allem an den Spannungsverhältnissen in den Dimensionen über die untersuchte Gruppe festmachen (vgl. Flick 1996: 271ff). Auf diesem Wege wird die Vergleichbarkeit durch die Vorgabe von Themen bei gleichzeitiger Offenheit für die jeweiligen darauf bezogenen Sichtweisen gewährleistet.

Der erste Schritt richtet sich auf die einbezogenen Fälle, die geführten Interviews mit den Schüler*innen vor und nach dem Auslandspraktikum. Zu einer ersten Orientierung ist eine Beschreibung, die so genannte Einzelfallanalyse, des jeweiligen Falles erstellt worden, die im Verlauf der weiteren Interpretation kontinuierlich überprüft und gegebenenfalls modifiziert wurde. Sie beginnt mit einer für das Interview typischen Aussage,

„mir hats geholfen...in meiner Erzieherpersönlichkeit, die zu entwickeln...ja.“
(Interview D2, Z. 223)

gefolgt von einer knappen Darstellung der Person. Die weitere Darstellung ergab sich im Hinblick auf die Fragestellung und die zentralen Themen (siehe Kapitel 6.7), die

¹² Das genannte Beispiel zeigt eine Momentaufnahme im Forschungsprozess, die im weiteren Verlauf des zirkulären Prozesses modifiziert wurde.

im Interview hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes angesprochen wurden (vgl. Flick 1996: 161). Bedingt durch die episodischen Interviews und deren Impulse, auch konkrete Situationen zu schildern, variieren diese Einzelfallanalysen in ihrer quantitativen Länge. Diese Informationen sind wichtig, da nur durch eine konkrete Beschreibung der einzelnen Personen, Unterschiede und Schnittmengen in den Inhalten herausgearbeitet werden konnten.

Im zweiten Schritt erfolgte eine vertiefende Analyse. Im Gegensatz zu Strauss bezieht Flick auch die vertiefende Analyse zunächst am einzelnen Fall bzw. dem einzelnen Interview und der vorgegebenen Struktur des Gesprächsleitfadens. So blieb der Sinnzusammenhang der Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit dem Thema der Untersuchung erhalten (vgl. Flick 2007: 402f). Es wurden durch offenes Kodieren aus den Interviews heraus Dimensionen entwickelt, um die in den Interviews enthaltenen Möglichkeitsräume und Spannungsverhältnisse aufzuzeigen, die die Schüler*innen für sich sehen. Die prozesshafte Entwicklung der Dimensionen erfolgte zum einen auf der Grundlage des theoretischen Vorwissens der Forscherin (siehe Kapitel 6.1) und andererseits auf Grundlage des vorliegenden Datenmaterials (vgl. Kelle/Kluge 2010: 59). Indem diese beiden Grundlagen reflexiv verknüpft wurden, konnten theoretische Vorannahmen eingebunden werden, ohne die Prämisse der (Re)Konstruktion neuer Annahmen in der qualitativen Forschung zu gefährden.

Mit Offenem Kodieren bezeichnet Strauss den Analyseteil, „der sich auf das Benennen und [Ordnen] der Phänomene mittels einer eingehenden Untersuchung der Daten bezieht“ (Strauss 1996: 44). In dieser Arbeit wurden Daten in jedem einzelnen Interview in einzelne Teile dekonstruiert, um die dahinter liegende Sinnhaftigkeit zu verstehen und daraus entsprechende Dimensionen zu entwickeln. Die Dimensionen bezogen sich in dieser Phase noch auf die vorab festgelegten thematischen Bereiche.¹³ Ihnen wurden durch passende, auch längere Textpassagen zum Teil auch durch In-vivo-Codes belegt, um im Sinne des zirkulären Prozesses des qualitativen Forschens dicht am Material zu bleiben. Diese Variation begründet sich an den bereits genannten

¹³ z.B. Thematischer Bereich: Biographische Entwicklung und (Vor)Erfahrungen mit dem Untersuchungsgegenstand aufzeigen; Dimension: Spannungsfeld zwischen Suchen nach dem richtigen Beruf und konkretem Berufswunsch im sozialen Bereich tätig zu werden (G2)

möglichen Datensorten. Damit bleibt für den folgenden dritten Schritt der Sinnzusammenhang erhalten und es bleibt nachvollziehbar, auf welche Aussagen sich die jeweiligen Dimensionen beziehen.

Im dritten Schritt wurde anlehnend an Strauss/Corbin selektiv kodiert (vgl. Strauss/Corbin 1996: 94). In diesem Schritt wurden alle in Schritt zwei gebildeten Dimensionen daraufhin untersucht, wie sie sich zu übergreifenden Dimensionen zusammenfassen lassen. Selektive Kodierung zielt hier allerdings weniger auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Kernkategorie über alle Fälle hinweg als auf die Generierung von Dimensionen mit ihren Spannungsverhältnissen zunächst für den einzelnen Fall. So wurden die Dimensionen in einem Interview überarbeitet und reorganisiert. Die vorab festgelegten thematischen Bereiche wurden verlassen, wodurch eine neue thematische Struktur entstand. Berücksichtigt dabei wurden die Datensorten nach Flick für die einzelnen Fälle. Ziel war es an dieser Stelle eine fallbezogene Darstellung aus individueller Schüler*innensicht zu generieren, die die subjektive Sichtweise über verschiedene Bereiche hinweg anhand der Spannungsverhältnisse darstellt. Unter Berücksichtigung der verschiedenen Datensorten nach Flick konnten hier bereits mögliche Zuordnungen (z.B. Dimension: Voraussetzungen von pädagogischen Inhalten:

„das muss man einfach WISSEN“ (Interview B1, Z. 233-234)

als subjektive Theorie darüber, welches (Fach-)Wissen eine Erzieherin haben sollte) gemacht werden.¹⁴

Im vierten Schritt wurden die entwickelten thematischen Strukturen, auf die sich die Schüler*innen in den Fällen beziehen, miteinander verglichen und ebenfalls selektiv reorganisiert, um querliegende Dimension herauszuarbeiten. Aus diesem Schritt resultierte eine thematische Struktur, die die Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Gruppe akzentuiert. Wenn sich neue oder widersprüchliche Aspekte ergaben, wurde die Struktur entsprechend modifiziert. So wurden die unterschiedlichen Perspektiven und das inhaltliche Spektrum der Auseinandersetzung der Schüler*innen mit dem Untersuchungsgegenstand deutlich (vgl. Flick 2007: 402ff).

¹⁴ Dieses genannte Beispiel zeigt eine Momentaufnahme im Forschungsprozess, die im weiteren Verlauf der zirkulären Prozesse modifiziert wurde.

6.9 Sample

Das Sample dieser Arbeit wurde durch die Teilnahme am Auslandspraktikum vorab festgelegt. Die Festlegung des Samples begründet sich aus der Fragestellung und der daraus resultierenden Interviewmethodik der episodischen Interviewführung und -auswertung. Wie in Kapitel 6.7 begründet, orientiert Flick das Sampling bei episodischen Interviews an den zu befragenden Gruppen und nicht wie Strauss aus dem Stand der Interpretation (vgl. Flick 2007: 402). Damit werden grundlegende Annahmen der Grounded Theory modifiziert (vgl. Flick 2002: 83). Schröder-Lenzen beschreibt das in dieser Arbeit untersuchte Setting als natürliches Setting (vgl. Schröder-Lenzen 2010: 114).

In diesem Falle ist das Sample an einer Gruppe orientiert, deren Perspektive auf den Prozess, hier das Auslandspraktikum, für dessen Analyse aufschlussreich ist. „Biographische Fallrekonstruktionen des "Wissens und Könnens" von "sozialpädagogischen Profis" [...] offenbaren das unaufgelöste Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis, das sich dann in Unsicherheiten bezüglich der eigenen fachlichen und professionellen Standards äußert“ (Friebertshäuser 2003: 182). Die hier befragten Schüler*innen absolvierten die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in in Niedersachsen. Sie hatten bereits die Berufsausbildung der Sozialassistent*in erfolgreich abgeschlossen und befanden sich im zweiten Jahr der Fachschule für Sozialpädagogik. Das absolvierte und für diese Arbeit relevante Praktikum fand zum Ende der Ausbildung statt.

7. Darstellung der Forschungsergebnisse

Die Ergebnisse der Interviewauswertung werden entsprechend des Vorgehens zur Auswertung episodischer Interviews vorgestellt. Zunächst werden die Einzelfallanalysen in Form von Portraits der Teilnehmer*innen inklusive aussagekräftiger Motti bezüglich der Thematik präsentiert. Fallübergreifende Aussagen werden im Anschluss in Kerndimensionen herausgearbeitet, die die Erkenntnisse dieser Arbeit deutlich machen.

7.1 Einzelfallanalysen: Fallportraits der Interviewpartner*innen

Die Darstellung der Interviewten in Form von Einzelfallanalysen ist Bestandteil des hier gewählten Auswertungsverfahrens. Im Sinne Flicks werden hier Portraits angefertigt die das Motto des Falls skizzieren und eine kurze Darstellung der Person und die zentralen Themen des Interviews behandeln (vgl. Flick 2007: 272). Dies dient dazu, fallbezogene Sinnstrukturen, Argumentationszusammenhänge und Charakteristika zusammenfassend darzustellen, um die individuellen Sinnstrukturen der Individuen besser nachzeichnen zu können.

Für die hier vorliegende Studie wird aufgrund der Forschungsfragestellung für jede/n Schüler*in ein Fallportrait erstellt, da durch die offene Fragestellung individuelle Antworten generiert wurden. So werden die individuellen Besonderheiten der einzelnen Fälle deutlich, bevor durch das weitere methodische Vorgehen fallübergreifende Kerndimensionen entwickelt wurden. Die Einzelfallportraits sind eng an die geführten Interviews angelehnt und zeichnen sich somit durch einen entsprechenden Sprachgebrauch aus.

7.1.1 Fallportrait A

Motto: „also ich bin da immer noch ganz BESEELT von.“ (Interview A2, Z. 387-388)

Die Interviewpartnerin A befindet sich während der Interviewphase im letzten Praktikum am Ende des zweiten Ausbildungsjahres zur staatlich anerkannten Erzieherin. Sie hat den ersten Teil des Praktikums in einer Kindertagesstätte in einer Mittelstadt im Süden von Schweden absolviert. Den zweiten Teil ihres Praktikums

führt sie in einer Krippe eines Außenbezirks in einer Mittelstadt in Niedersachsen durch.

Die Interviewpartnerin ist 24 Jahre alt und lebt zurzeit mit ihrem Freund zusammen in einer Wohnung in einer Kleinstadt in Niedersachsen. Sie hat nach ihrem erfolgreich bestandenen Realschulabschluss das Wirtschaftsgymnasium besucht. Dieses Gymnasium befindet sich in einer mittelgroßen deutschen Stadt in Schleswig-Holstein, so dass darüber spekuliert werden kann, dass die Interviewerin in der Stadt oder im umliegenden Randgebiet aufgewachsen ist.

Auf dem Gymnasium hatte sie die Möglichkeit an einem Austauschprogramm teilzunehmen, was sie sehr interessiert hat, da sie sich als reiselustigen, offenen Typ beschreibt. Ihre bereits benannte Reiselust realisiert sie durch Wochenendtrips und sie berichtet von einer Kurzreise nach Venedig, die sie preisgünstig erworben hat. Da sie ihren Besuch auf dem Gymnasium aufgrund von schlechten Noten abbrechen musste, konnte sie diese Möglichkeit des Austauschs nicht wahrnehmen, was sie bedauert. Ihrer Ansicht nach ist es positiv zu bewerten, dass die jetzige Ausbildungsschule einen Austausch ermöglicht. Allerdings gibt sie an, dass sie Bedenken hat, die sich auf die Zweiteilung des Praktikums, fünf Wochen in einer schwedischen und fünf Wochen in einer deutschen Einrichtung, beziehen.

Nach dem Abbruch der Schule jobbte sie ein Jahr. Über die Art der Tätigkeit ist nichts bekannt. Danach begann sie die Ausbildung zur staatlich anerkannten Sozialassistentin – Schwerpunkt Sozialpädagogik in Niedersachsen. Über die Gründe des Wechsels in das Bundesland Niedersachsen für die Ausbildung ist nichts bekannt.

In Bezug auf ihre Rolle als Erzieherin stellt sie zunächst die von ihr wahrgenommenen Unterschiede zwischen schwedischen und deutschen Erzieher*innen heraus. Als zentralen Unterschied sieht sie, dass schwedische Erzieher*innen die Mädchen und Jungen als individuelle kleine Persönlichkeiten sehen während deutsche Erzieher*innen ihrem Verständnis nach die Mädchen und Jungen eher in Schubladen stecken. Sie hofft für sich, dass sie zukünftig die Perspektive der schwedischen Erzieher*innen einnehmen kann, obwohl sie die Realisierung dieser Haltung als schwierig aber machbar empfindet. Sie möchte eine Person sein, die

nicht immer nur nein sagt, sondern eine Person, die den Mädchen und Jungen Möglichkeiten eröffnet, indem sie sie ausprobieren lässt, auch wenn dabei Unfälle passieren können oder Dinge zu Bruch gehen. Sie sieht sich als die Person, die die Mädchen und Jungen ermutigt, aber auch deren Handlungen sprachlich begleitet und Anregungen gibt, ohne gleich die richtige Antwort zu geben. Sie möchte Hilfestellung geben, wenn sie benötigt wird und Mädchen und Jungen ausprobieren lassen, ermutigen und ihnen mehr zutrauen und sie nicht vor allem schützen. Sie möchte den Mädchen und Jungen Zeit geben, sich auszuprobieren. Es erscheint ihr wichtig, dass die Mädchen und Jungen sich frei entfalten können und nicht gesteuert und kontrolliert werden. Sie hinterfragt sich diesbezüglich kritisch und geht davon aus, dass sie dies für ihr Verständnis noch viel zu oft macht. In diesem Zusammenhang spricht sie auch von „wir“, so dass zu überlegen ist, ob sie diese Kritik auf deutsche Erzieher*innen allgemein überträgt. Sie geht davon aus, dass diese Haltung daraus resultiert, weil die Erzieherin den Überblick und die Kontrolle behalten möchte. Damit würden sie aber den Mädchen und Jungen diktieren, was sie zu tun und was sie zu lassen haben, was ihrer Ansicht kritisch zu hinterfragen ist.

Sie benennt die Gelassenheit der schwedischen Erzieher*innen den Mädchen und Jungen Freiräume zu geben, auf Socken herumzulaufen und allein auf Stühle zu klettern, um sich Sachen aus dem Regal zu holen. In Deutschland kommt es ihr so vor, als ob es für alles eine Regel, eine Sicherheitsmaßnahme oder einen Plan geben würde. Die Mädchen und Jungen in Schweden werden nicht vor Unfällen durch Absperrungen z.B. am Herd geschützt. Dort wird davon ausgegangen, dass die Mädchen und Jungen eigene sowohl positive als auch negative Erfahrungen machen müssen und akzeptieren deshalb, dass Mädchen und Jungen sich auch mal wehtun. Ihrem Standpunkt nach, haben die Deutschen zu viel Angst und beschützen ihre Mädchen und Jungen zu sehr.

Sie stellt einen Zusammenhang her zwischen der Gelassenheit der schwedischen Erzieher*innen und deren Rahmenbedingungen. In Schweden betreut eine Erzieher*in vier bis fünf Mädchen und Jungen, daher ist es ihrem Standpunkt nach einfacher, sich individuell auf die Mädchen und Jungen einzulassen. In ihren Vergleichen von schwedischen und deutschen Erzieher*innen, nimmt sie an, dass die

Erzieher*innen in Schweden eher über die biographischen Hintergründe der einzelnen Mädchen und Jungen Bescheid wissen, da sie nur vier bis fünf Mädchen und Jungen betreuen. Als Beispiel aus der schwedischen Praxis gibt sie an, dass bei der Eingewöhnung die Mutter oder der Vater des Kindes zunächst mit in die Gruppe kommt und zusammen mit der Bezugserzieher*in und dem Mädchen oder Jungen spielt. Sie geht davon aus, dass die Erzieher*in durch diesen engen Kontakt bereits viele Gewohnheiten und Umstände aus der Alltagswelt der Mädchen und Jungen erfährt. Sie hat beobachtet, dass sich die Erzieherin nach diesen Gesprächen mit den Eltern Notizen gemacht hat. Sie geht davon aus, dass die Erzieherin analog zum Baum der Erkenntnis sich Stärken und Schwächen des Kindes notiert hat, um sich ein umfassendes Bild von dem Kind machen zu können und es so individuell fördern kann, da sie seine Interessen und Bedürfnisse kennt.

In Bezug auf ihre Rolle als Erzieherin erscheint es ihr wichtig, die Eltern in ihre Arbeit mit einzubeziehen und regelmäßig über ihre Mädchen und Jungen zu informieren. Sie sieht sich auch für die Eltern verantwortlich. Ihrem Verständnis zufolge, möchte sie ein Teamplayer sein, der sich mit seinen Kolleg*innen abspricht und auch die Mädchen und Jungen in Entscheidungen mit einbezieht.

Sie gibt an, dass sie sich für ihr Praktikum in Schweden in der Vorbereitung eindeutiger Strukturen und Zuordnungen der anfallenden Aufgaben gewünscht hat. Dies hätte ihr mehr Sicherheit und Orientierung gegeben. In Schweden fühlte sie sich durch die Praxisanleiter*innen gut aufgenommen. Sie hatte das Gefühl, dass sie sich selbst ihre Aufgaben suchen konnte und in Ruhe die Abläufe beobachten konnte, ohne unter Druck gesetzt zu werden. Sie stellt fest, dass die Abläufe in der schwedischen Einrichtung zwar einer Struktur unterliegen, diese aber nicht zwangsläufig eingehalten werden muss. Die Erzieher*innen dort erscheinen ihr flexibel. Sie vergleicht ihr Gefühl in der schwedischen Einrichtung zu arbeiten, mit dem Gefühl in der deutschen Einrichtung und stellt fest, dass sie sich in Deutschland als Praktikantin eher kontrolliert und als Praktikantin gefühlt hat, während dies in Schweden nicht der Fall war. Dort hatte sie das Gefühl, sie gehöre ins Team und sei ein vollwertiges Mitglied. Sie erinnert sich nicht daran, in Schweden eine Anweisung bekommen zu haben. Sie wurde eher für ihre Eigenständigkeit und ihre Nachfragen

gelobt. Es wurde ihr mitgeteilt, dass deutsche Praktikant*innen eher Zusammenhänge zwischen Verhalten und familiären Situationen erkennen und diesbezüglich konkreter nachfragen, als die schwedischen Praktikant*innen. Sie wurde als besonders gute Praktikantin gelobt, was sie als große Anerkennung empfindet. Zum Ende des Praktikums hat sie es bedauert, dass der Praktikumszeitraum so kurz war und weist darauf hin, dass das Praktikum in Schweden eine sehr positive Erfahrung für sie darstellt.

In Bezug auf ihr Bildungsverständnis zeigt sie sich sehr überrascht, dass die Erzieher*innen in Schweden, im alltäglichen Geschehen mit Zahlen und Buchstaben arbeiten. Sie gibt an, dass sie das sehr beeindruckt hat, denn so kommen ihrem pädagogischen Verständnis zufolge auch kleine Mädchen und Jungen schon spielerisch in Kontakt mit Buchstaben und Zahlen, indem z.B. der Anfangsbuchstabe des eigenen Namens oder das Alter auf das Brot geschrieben wird. Dies in deutschen Einrichtungen zu realisieren, erscheint es ihr zu kompliziert, aber in der schwedischen Einrichtung würde das einfach nebenbei ohne Zwang und Druck auf spielerische Weise gemacht. Sie vergleicht die ihr bekannten Methoden in deutschen Einrichtungen mit einem Hammer, mit dem den Mädchen und Jungen eingehämmert wird, was sie alles wissen müssen. Die schwedische Art erscheint ihr leichter, unkomplizierter und an den Bedürfnissen der Mädchen und Jungen orientiert. Mädchen und Jungen lernen ihrem Verständnis zufolge nur, wenn sie es möchten und bekommen dann Hilfestellung, wenn sie von sich aus auf die Erzieher*in zugehen. Ihren Beobachtungen zufolge sind die schwedischen Mädchen und Jungen gebildeter als die deutschen Mädchen und Jungen. Sie begründet das damit, dass die schwedischen Mädchen und Jungen mehr Spaß am Lernen zu haben scheinen. Sie glaubt, dass die Mädchen und Jungen in deutschen Einrichtungen zu sehr unter Druck gesetzt werden und sich durch den Druck verschließen. Hier führt sie das Beispiel des Schleifbindens an.

In deutschen Einrichtungen wird ihrer Erfahrung nach von den Mädchen und Jungen gefordert, Dinge wie z.B. das Binden einer Schleife ab einem gewissen Alter zu beherrschen, während die Mädchen und Jungen in den schwedischen Einrichtungen so lange Unterstützung bekommen, wie sie diese benötigen und einfordern. Dort

wird ihren Beobachtungen zufolge davon ausgegangen, dass die Mädchen und Jungen es lernen wollen und irgendwann es allein schaffen werden.

Ein weiterer Aspekt, den sie für erzählenswert hält, ist die Altersmischung in den Gruppen. In ihrer schwedischen Einrichtung waren Mädchen und Jungen im Alter von 0-6 Jahren untergebracht. Sie geht davon aus, dass die Mädchen und Jungen dadurch mehr voneinander lernen, gerade im sprachlichen Bereich und deshalb in ihren Augen weiter in ihrer Entwicklung sind als deutsche Mädchen und Jungen. Sie fragt sich, ob dies ein individuelles Phänomen in ihrer schwedischen Einrichtung war. Sie spekuliert dabei, dass es vielleicht auch nicht funktionieren kann. Sie gibt an, dass sie sehr erstaunt über den respektvollen Umgang der Mädchen und Jungen war. Sie leitet daraus ab, dass sich die Mädchen und Jungen auch gegenseitig bilden und weiterbringen.

Ihre Teilnahme an dem Praktikum in Schweden begründet sie damit, dass sie neue Erfahrungen sammeln wollte. Sie sieht dieses Praktikum als Selbsttest an, zu überprüfen, ob sie sich in einem Land zurechtfindet, dessen Sprache sie nicht spricht. Sie hat für sich erkannt, dass sie gern noch mal ins Ausland gehen würde, wenn auch nur für eine befristete Zeit, da sie diese Erfahrung für sich als positiv verbucht hat. Sie merkt an, dass die Erfahrungen auch negativ hätten sein können. Doch ihre Erfahrungen zeigen ihr, dass sie in der Lage ist, sich in andere Kulturen einzufinden, weil sie sich als offen empfindet und nun weiß, dass sie es schaffen kann. Sie geht davon aus, dass auch die Schüler*innengruppe ihr Rückhalt gegeben hat, mit Situationen fertig zu werden, die nicht gut gelaufen sind, da sie so jemanden hatte mit dem sie sprechen konnte. So konnte sie ihr Selbstbewusstsein stärken.

Sie bewertet die positiven Rückmeldungen aus der schwedischen Praxis als hochwertiger, da sie dies als besondere Bestätigung ansieht, in Deutschland eine gute Ausbildung bekommen zu haben. Sie empfindet es als positiv, dass ihre Arbeit auch in Schweden als gut anerkannt wird und schließt für sich daraus, dass der Beruf zu ihr passt.

Sie gibt an, nun in der Lage zu sein, auch mit Mädchen und Jungen kommunizieren zu können, die nicht ihre Sprache sprechen. Sie kann sich an fremde Gegebenheiten anpassen und auf Unbekannte offener zugehen. Sie glaubt, sich aufgrund des anfänglichen unsicheren Gefühls und der im Laufe des Praktikums dazu gewonnenen Selbstsicherheit, eigenständiger eine Meinung bilden zu können, indem sie nun ihr Gegenüber konkreter anguckt und sich nicht von anderen beeinflussen lässt, sondern die Aussagen anderer kritisch überprüft. Sie sieht sich als selbstsicherer und offener, neue Dinge anzugehen und mit unerwarteten Situationen umzugehen. Sie gibt an, Situationen nun so zu nehmen, wie sie sind und für sich das Beste daraus zu machen. Sie glaubt von sich, sich an fremde Gegebenheiten besser anpassen zu können und zu akzeptieren, dass andere Menschen Dinge anders angehen. Dies kann sie nun besser annehmen und sich darauf einlassen.

Sie beobachtet bei sich selbst in ihrer Arbeit, dass sie sich intensiver mit den Mädchen und Jungen beschäftigt und sich ihre eigene Meinung bildet, statt sich nur auf die Aussagen anderer Erzieher*innen zu verlassen. Sie sieht sich nun in der Lage, diese Aussagen auch kritisch zu hinterfragen, was sie sich vorher in ihrem Praktikantenstatus nicht getraut hätte. Sie glaubt, dass sie gelassener geworden ist und Angebote mit den Mädchen und Jungen nicht mehr durchsetzen würde, wenn die Mädchen und Jungen kein Interesse haben. Sie möchte die Mädchen und Jungen in Entscheidungen mit einbeziehen und ihnen die Wahl lassen, ob sie sich mit etwas beschäftigen wollen oder nicht. Sie möchte lockerer mit den Mädchen und Jungen umgehen, wünscht sich dafür aber auch den Betreuungsschlüssel aus schwedischen Einrichtungen, so dass sie Bezugszieherin für maximal fünf Mädchen und Jungen wäre. Sie geht davon aus, dass sie dann individueller auf die Bedürfnisse der einzelnen Mädchen und Jungen eingehen kann.

Sie fühlt sich beseelt von der Erfahrung, merkt aber auch, dass sie ständig vergleicht und ihre Kolleg*innen in Deutschland schon genervt und abweisend reagieren. Sie sieht, dass nicht alles so übernommen werden kann, aber über einige Änderungen würde sie sich freuen. Sie nennt als Beispiel die hohen Stühle, die wie Tripp Trapp Stühle aufgebaut sind, so dass alle Altersgruppen, auch die Erwachsenen, bequem sitzen können.

7.1.2 Fallportrait B

Motto: „...dass man einfach mal darüber nachdenkt WARUM machen wir das eigentlich so?“
(Interview B1, Z.330)

Die Interviewpartnerin B befindet sich während der Interviewphase am Ende des zweiten Ausbildungsjahres zur staatlich anerkannten Erzieherin im letzten Praktikum. Sie hat den ersten Teil des Praktikums in einer Kindertagesstätte in Schweden absolviert. Den zweiten Teil ihres Praktikums führt sie ebenfalls in einer Kindertagesstätte in einem Außenbezirk in einer Kleinstadt in Niedersachsen durch.

Die Interviewpartnerin ist auf dem Gymnasium gewesen, hat aber die elfte Klasse abgebrochen und ist mit Realschulabschluss abgegangen. Im Anschluss hat sie ein Jahr im Kindergarten Praktikum gemacht und dann die Ausbildung zur staatlich anerkannten Sozialassistentin abgeschlossen. Für die Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieherin ist sie nach Niedersachsen gewechselt, da dort die Ausbildungszeit kürzer ist. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass sie eine zielstrebige Person ist. Die Interviewpartnerin war bisher nur im Urlaub im Ausland. Dieses spezifiziert sie nicht weiter.

Für die Rolle als Erzieherin ist es ihr wichtig, sich von einer so genannten Mutterrolle zu distanzieren und eine professionelle Haltung einzunehmen, in der eine vertrauensvolle Basis zu den Mädchen und Jungen besteht. Ihr erscheint es wichtig, sich weiterzuentwickeln und sich regelmäßig mit neuen pädagogischen Ansätzen kritisch auseinanderzusetzen, um den Mädchen und Jungen optimal zu unterstützen und stärkenorientiert zu arbeiten. Sie sieht es als ihre Aufgabe an, die Mädchen und Jungen in ihrer Entwicklung zu begleiten, ohne ihnen dabei zu viel vorzugeben. Sie geht davon aus, dass Mädchen und Jungen ihren eigenen Weg finden können, wie sie ihr Leben angehen möchten. Sie möchte sie dabei in ihren Stärken unterstützen, denn so können die Mädchen und Jungen ihrem Verständnis nach ihre Schwächen ausgleichen. Sie sieht sich als Vorbild der Mädchen und Jungen. Es ist ihr wichtig, sich immer wieder bewusst zu machen, dass die Mädchen und Jungen sie beobachten und nachmachen. Als Beispiel hierfür gibt sie das Essen an. Die Mädchen und Jungen beobachten genau, wie sie Messer und Gabel hält und fragen sogar

nach, wie sie es macht. Als weiteres Beispiel nennt sie ihren Umgang mit Sprache und mit welchen Emotionen sie in Situationen reagiert. Dies würden die Mädchen und Jungen genau beobachten und imitieren. Ihrem Verständnis zufolge, ist dies ein pädagogischer Aspekt, den sie sich als Erzieherin immer wieder bewusst machen und reflektieren muss.

In Bezug auf Praktika gibt sie an, dass sich ihr Verhalten zu den Anleiter*innen im Laufe der Ausbildung verändert hat. Sie geht davon aus, dass diese merken, dass sie als Praktikantin mehr Wissen hat und auch schon allein arbeiten kann. Sie vermutet, dass sich die Anleiter*innen im Laufe der Ausbildung mehr zurückgezogen haben und nun im letzten Praktikum eher für Rückfragen und zur Reflexion der eigenen Handlungen zur Verfügung stehen und sie ansonsten wie eine Vollzeitkraft in der Gruppe arbeitet.

Sie nimmt an, dass die Art und Weise wie sie Mädchen und Jungen betreut davon abhängig ist, was für ein Bild sie von ihrer Berufsrolle hat. Sie sieht sich selbst eher als Begleiterin und nicht als Vorgeberin, damit die Mädchen und Jungen ganz viel selbst tun können. Sie gibt an nur einzugreifen, wenn sie es wirklich muss. Was dies für sie bedeutet, wird nicht spezifiziert.

Während des Praktikums in Schweden hat sich bei ihr ein anderes Verständnis für Mädchen und Jungen entwickelt, die nicht die gleiche Sprache sprechen wie sie. Sie stellt fest, wie schwierig es ist, wenn man von anderen nicht verstanden wird. Durch dieses Wissen hat sie sich in ihrem Praktikum in Deutschland für ein fremdsprachiges Kind mehr Zeit genommen, es zu verstehen. Sie gibt an zu wissen, wie es sich anfühlt nach Worten zu suchen, aber dabei nicht voranzukommen, obwohl man etwas sagen möchte. Sie hat für sich daraus mitgenommen langsam zu sprechen und Zeit zu geben. Sie geht davon aus, dass man Zeit braucht, alles um sich herum zu erfassen, wenn man neu in einer Umgebung ist. Erst dann kann eine Person aus sich heraus kommen. Dies möchte sie zukünftig berücksichtigen, wenn sie mit Mädchen und Jungen arbeitet, die neu in einer Gruppe sind.

Sie vergleicht Mädchen und Jungen mit unbeschriebenen Blättern, wenn sie neu in eine Einrichtung kommen. Sie nimmt an, dass das Elternhaus das einzige ist, was das Mädchen und Jungen bisher beeinflusst hat und die Gruppe die erste außerhäusliche Erfahrung für Mädchen und Jungen ist.

Sie geht davon aus, dass Mädchen und Jungen ein Spiegelbild ihrer Eltern sind und man aus dem Verhalten der Mädchen und Jungen schließen kann, wie zuhause mit ihnen umgegangen wird. Als Beispiel gibt sie Mädchen und Jungen an, die dazu neigen herumschreien. Sie geht davon aus, dass diese Mädchen und Jungen entweder zuhause keine Grenzen gesetzt bekommen oder aber die Eltern zuhause auch rumschreien.

Sie erachtet biographische Kenntnisse über ein Kind als elementar, denn daraus kann sie das Verhalten der Mädchen und Jungen einordnen. So gibt sie an, dass sich ein Mädchen oder Junge aus einem Kriegsgebiet anders verhalten wird, als ein Mädchen oder Junge, die/ der in Deutschland aufwächst. Sie benutzt hierbei den Begriff „normal“, hinterfragt diesen aber nicht. Sie möchte die Mädchen und Jungen so nehmen wie sie sind und dabei das biographische Hintergrundwissen nutzen, um individuell die Stärken der Mädchen und Jungen herauszufinden und diese zu nutzen. Sie nennt als Beispiel ein Kind, das aus der Türkei kommt und kaum Deutsch spricht. Sie gibt an, dass es wichtig sei, bei diesem Kind an das anzuknüpfen, was es schon kennt z.B. seine Kultur, seine Heimat. Darüber soll es den anderen Mädchen und Jungen erzählen und so Selbstvertrauen aufbauen, da es sich in diesem Bereich auskennt.

Bildung umfasst für sie alles was wir tun oder auch nicht tun. Sie geht davon aus, dass die Mädchen und Jungen auf die Welt kommen und erstmal nichts wissen. Alles was sie dann erleben, ist für sie Bildung. Dieser reicht für sie über den Umgang mit Besteck, über die Zubereitung von Mahlzeiten hin zu dem Umgang mit anderen Menschen. Dies ist für sie unter anderem die Grundlage für die Schule. Dort lernen sie, ihrem Verständnis zufolge ruhig zu sein, zuzuhören und auf andere Menschen einzugehen. Sie lernen mit neuen Dingen umzugehen, was ihrer Ansicht nach besonders wichtig für die Schule ist. Sie wiederholt, dass alles für sie Bildung ist. Sie

gibt an, dass beim Draußen spielen z.B. physikalische Gesetze entdeckt werden, wenn die Mädchen und Jungen Sachen runterschmeißen oder beim Hochklettern der Rutsche automatisch wieder runter rutschen, wenn sie loslassen. Sie wiederholt vermehrt, dass Bildung allumfassend sei. Besonders in ihrem letzten Praktikum sei ihr aufgefallen, wie sehr draußen spielen bildet. Gerade dort würden die Mädchen und Jungen nicht eingeschränkt und könnten im positiven Sinne tun, was sie wollten, weil ihnen viele Materialien zur Verfügung stünden. Sie haben z.B. mit Paletten gespielt und dadurch viel gelernt, obwohl ihnen nichts zum Lernen vorgegeben worden ist. Sie hält es für besonders wertvoll, dass sich die Mädchen und Jungen dies selbst beigebracht haben. Dies sei etwas, was sie für sich aus dem Praktikum in Schweden mitgenommen hat, dass sie den Mädchen und Jungen die Sachen nur bereitstellen muss, das Lernen und bilden machen die Mädchen und Jungen selbst.

Als Beweggründe für die Teilnahme an dem Auslandspraktikum gibt sie an, zusätzlich zu neuen pädagogischen Inhalten, ihre Englischkenntnisse verbessern zu wollen und auch schwedisch zu lernen. Sie benennt, dass sie zwar nicht so viele neue Vokabeln gelernt hat, nun aber freier sprechen kann. Sie traut sich mehr in der Sprache zu, weil es ihr egal ist, wenn sie Fehler macht. In Schweden musste sie die Sprache nutzen, um sich verständlich zu machen, daher ist sie ihrer Sichtweise nach kreativer im Ausdruck geworden. Besonders im Freizeitbereich sei sie offener auf andere Menschen zugegangen, um mit diesen zu reden. In der pädagogischen Einrichtung sei es ihr schwerer gefallen, da es dort um pädagogische Inhalte ging. Sie behauptet, dass sich für sie der Austausch schon aus diesem Grunde gelohnt hat. Sie gibt an, einen intensiven Einblick in die pädagogische Arbeit in Schweden bekommen zu haben und damit ihr erklärtes Ziel für dieses Praktikum erreicht zu haben. Auch durch die Besuche von einigen Vorlesungen an der Universität hat sie für sich viele Anregungen für die deutsche Praxis mitgenommen. Sie gibt an, dass sie bei einem Vortrag über Familienstrukturen in Schweden gelernt hat, dass die Schweden es mittlerweile bedauern, dass ihre Mädchen und Jungen sehr lange in den Einrichtungen sind und kaum über das Berufsleben ihrer Eltern Bescheid wissen und somit bei der eigenen Berufswahl Schwierigkeiten haben. Sie nimmt daraus für sich mit, dass es auch gut sein kann, wenn ein Kind nicht den ganzen Tag in einer Bildungseinrichtung verbringt, sondern es ein Gleichgewicht geben muss.

Als weitere Anregung nimmt sie für sich mit, wie man mit einfachen Dingen Inhalte transparent machen kann. Dabei nimmt sie Bezug auf die schwedische Elternarbeit. In den schwedischen Einrichtungen wird alles durch Bilder mit Texten unterlegt und mit Zitaten der Mädchen und Jungen dokumentiert. Dies hat sie bereits in der deutschen Einrichtung realisiert, indem sie Bilder nur noch mit einem dazugehörigen Text aufhängt, dieser beinhaltet was sie warum mit wem gemacht hat und welche Ziele sie damit verfolgt. Zusätzlich fügt sie die Kommentare der Mädchen und Jungen hinzu. Sie hat festgestellt, dass die Mädchen und Jungen tolle Ideen haben und die Eltern so einen besseren Einblick in ihre Arbeit bekommen. Sie geht davon aus, dass es die meisten Eltern interessiert, was ihre Mädchen und Jungen in der Einrichtung machen und mit diesem einfachen Mittel kann sie die pädagogische Arbeit für die Eltern sichtbar machen.

Sie hebt besonders hervor, dass sie in Schweden Gelassenheit im Umgang mit den Mädchen und Jungen gelernt hat. Es ist nicht wichtig, dass alles schnell geht, sondern dass die Mädchen und Jungen so viel wie möglich selbstständig machen. Sie zeigt auf, dass sie ihre Stimme nicht mehr erhebt, sondern ruhig mit den Mädchen und Jungen umgeht. Als Beispiel gibt sie an, wenn etwas umkippt, würde sie es einfach wegwischen, auch wenn es öfter vorkommt. Sie gibt an, diese Einstellung lieb gewonnen zu haben, da dadurch der Stress geringer wird und die Mädchen und Jungen nicht mehr so wild und aufgeregt sind.

Eine weitere Anregung, die sie für sich mitgenommen hat, ist es, sich viel mit den Mädchen und Jungen draußen aufzuhalten. Sie erklärt, dass dies in der schwedischen Praktikumsinstitution in der Konzeption verankert ist. Entsprechend umfasst das Außengelände, ihren Angaben zufolge, einen großen Bereich. Sie gibt an, dass die Mädchen und Jungen dadurch ihren Tagesablauf in großen Teilen selbst gestalten konnten. Sie hat es als pädagogisch wertvoll empfunden, dass sogar das Mittagessen bei gutem Wetter draußen stattfand. Wichtig ist es ihr zu erwähnen, dass es für schwedische Mädchen und Jungen erlaubt ist, schmutzig zu werden. Sie empfand es als schön, dass die Eltern dies z.B. durch wetterfeste Kleidung unterstützt haben. Trotz der vorhandenen Regenkleidung konnten die Mädchen und Jungen selbst entscheiden, ob sie diese anziehen möchten. So konnten Mädchen und Jungen bei

Regen nass werden, wenn sie keine Regenhose an hatten und mussten sie sich eben umziehen. Auch hierbei sind die Erzieher*innen auf die Unterstützung der Eltern durch genügend Wechselklamotten angewiesen. Diese Entscheidungsfreiheit der Mädchen und Jungen zuzulassen, ist für sie eine weitere Anregung für die deutsche Praxis.

Sie gibt an, für sich in allen Bereichen eine Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten zu sehen. Sie glaubt von sich, offener geworden zu sein neue Wege zu denken und auf andere Kulturen zuzugehen. Dieses wäre sie aufgrund ihres Umfelds bereits schon vorher gewesen, erkennt aber für sich dort trotzdem einen Zuwachs. Sie habe keine Angst mehr vor Auslandsaufenthalten, was sie als hilfreich für ihren weiteren Berufsweg ansieht. Die neuen Impulse benennt sie für sich auch als Fähigkeit diese zu erkennen und auch realisieren. Ihrer Ansicht nach, hat sie eine Grundfähigkeit erworben, gelassener ohne Stress an Situationen heranzugehen, sowohl beruflich als auch im privaten Bereich.

Sie hat für sich festgestellt, wie schwer es für sie ist, längere Zeit in einer größeren Gruppe zu leben. Sie benennt zwar positive Aspekte wie gemeinsame Erfahrungen zu teilen, doch empfindet sie es auch als anstrengend nie allein sein zu können und die Leiden der anderen, wie sie es nennt, zwangsläufig mitzuerleben. Sie hat für sich gelernt, sich zurückzunehmen, auf andere einzugehen und Situationen auch mal so zu nehmen wie sie sind, da sie nicht zu ändern sind. Als Beispiel gibt sie die Wohnungssituation an. Sie hebt hervor, dass sie in Schweden am meisten gelernt hat, mit anderen umzugehen. Dafür beschreibt sie ein Beispiel, dass eine andere Praktikantin sehr stark ihre Nähe gesucht hat. Obwohl sie lieber weniger Kontakt gehabt hätte, hat sie sich trotzdem mit der Situation arrangiert. Sie leitet daraus für sich ab, dass sie in dieser Zeit an Stärke gewonnen hat, mit schwierigen Situationen in jeglicher Hinsicht umzugehen.

Sie geht davon aus, dass die Erfahrungen aus dem Auslandspraktikum bereits jetzt schon in ihre Handlungen in der Praxis einfließen. Die Mädchen und Jungen würden an ihr merken, dass sie gelassener und ruhiger ist, weil sie die Methoden und Gedankengänge, die sie im schwedischen Praktikum kennen gelernt hat,

übernommen hat. Sie beschreibt sich als jemand, der nun offener auf Mädchen und Jungen zugehen kann, gerade wenn diese nicht die gleiche Sprache sprechen.

Sie geht davon aus, in Zukunft auf jeden Fall noch mal ins Ausland zu gehen, vielleicht ein Auslandssemester einzulegen, weil sie durch dieses Auslandspraktikum ihre Ängste Neuem gegenüber abgebaut hat. Der Satz „es wird schon irgendwie klappen“ sei zu ihrem neuen Grundsatz geworden ist.

Sie versteht Schweden als das optimale Land für so ein Praktikum, da sich die Kulturen ähneln, man sich also nicht in einer komplett fremden Kultur zurechtfinden muss. Die pädagogische Arbeit sei jedoch ihrem Verständnis zufolge anders, viel weiter vorangeschritten als in Deutschland. Daher zeigt sie sich überrascht, dass die Schweden die pädagogische Arbeit in Deutschland als toll empfinden. Daraus schließt sie, dass es wohl nirgends perfekt ist und sie immer an sich arbeiten kann, egal wie hoch gelobt die eigene Arbeit sowohl im eigenen Land als auch im internationalen Vergleich ist. Dies ist für sie eine wichtige Erfahrung.

7.1.3 Fallportrait C

Motto: „SELBSTbewusstsein und meine Rolle als Erzieherin und meine Arbeit als Erzieherin, das is was, was mir keiner mehr nehmen kann, das HAB ich.“ (Interview C2, Z. 224-225)

Die Interviewpartnerin C befindet sich während der Interviewphase in der Mitte des zweiten Ausbildungsjahres zur staatlich anerkannten Erzieherin vor dem letzten Praktikum. Sie hat den ersten Teil des Praktikums in einer Krippe in einer Mittelstadt im Süden von Schweden absolviert. Den zweiten Teil ihres Praktikums führt sie in ebenfalls in einer Krippe in einem Dorf in der Nähe einer Kleinstadt in Niedersachsen durch.

Die Interviewpartnerin hat nach ihrem Realschulabschluss ein freiwilliges soziales Jahr in einem Kindergarten absolviert und hat dann mit der Ausbildung zur staatlich anerkannten Sozialassistentin in Lüneburg angefangen. Sie möchte die Ausbildung zur Erzieher*in abschließen und dann arbeiten, wobei sie ein mögliches Studium in Zukunft nicht ausschließt.

Die Interviewpartnerin ist bisher im Urlaub ein paar Mal im Ausland gewesen, allerdings noch nicht für längere Zeit. Sie hofft allerdings, dass ihre englischen Sprachkenntnisse ihr in dem anstehenden Auslandspraktikum helfen.

In Bezug auf ihre Rolle als Erzieherin stellt sie fest, dass sie ihr Selbstbewusstsein durch das Auslandspraktikum in Schweden gestärkt sieht. Durch das, was sie in der schwedischen Einrichtung bei den Erzieher*innen gesehen hat, hat sich ihr Drang gelegt, ständig geplante Angebote durchführen zu müssen. Sie ist nicht mehr versteift darauf, als Erzieherin etwas anbieten zu müssen, sondern die Mädchen und Jungen auch selbstständig ausprobieren zu lassen. Sie glaubt von sich, Teile ihres Perfektionismus abgelegt zu haben, als Beispiel gibt sie an, dass die gebastelten Sachen der Mädchen und Jungen nicht mehr so aussehen müssen, wie die Vorlage.

Sie glaubt, viel von dem was sie an Verhalten der Erzieher*innen in Schweden beobachtet hat, übernommen zu haben. Als Beispiel führt sie an, dass die schwedischen Erzieher*innen entspannter seien und die Mädchen und Jungen eher selbst machen lassen und sie dabei beobachten. Selbst bei Angeboten gäbe es keinen Druck, die Sachen pünktlich fertig zu stellen. Die Hauptsache sei gewesen, dass die Mädchen und Jungen motiviert und interessiert waren. Dieses Verhalten hat sie für sich übernommen und ist damit zufrieden.

Sie beschreibt einen Blickwechsel in ihrem Rollenverständnis als Erzieherin. Bevor sie in Schweden Praktikum gemacht hat, sah sie sich als Führerin, nach dem Praktikum sieht sie sich nun als Begleiterin. Sie glaubt, dass auch die Mädchen und Jungen die Richtung vorgeben können.

In Bezug auf ihre Anleiterin fühlt sie sich in Deutschland nicht so wohl wie in Schweden. Es fällt ihr schwer, dieses Gefühl in Worte zu fassen. Sie empfindet die deutsche Kollegin als weniger herzlich und offen und wenig wertschätzend ihrer Arbeit und der Arbeiten der Mädchen und Jungen gegenüber. Sie empfindet dieses Verhalten als schade und würde an der Stelle der Anleiterin die geleistete Arbeit mehr wertschätzen. Ihr ist es wichtig, dass sich die Anleiterin in ihrem Verhalten

selbst reflektiert und offen und wertschätzend mit der Praktikantin umgeht. Dazu gehört für sie, dass die Anleiterin die Praktikantin in ihrer Arbeit beobachtet.

Sie vergleicht die Arbeit in der Krippe in Schweden mit der Arbeit in Deutschland und stellt für sich fest, dass sie es in der deutschen Einrichtung als schwieriger empfindet. Es fällt ihr schwer, zu benennen, wo die Schwierigkeiten liegen. Sie kann sagen, dass sie es als anstrengender empfindet. Sie gibt an, dass sie die Mädchen und Jungen in Schweden als offener empfunden hat. Eine Möglichkeit für diesen Unterschied könnte, ihrer Ansicht nach, in der Erziehung liegen, sie ist sich aber nicht sicher. Sie beschreibt es als komisches Gefühl.

Angesprochen auf die Unterschiede, sind ihrer Ansicht nach, die Mädchen und Jungen in der schwedischen Einrichtung selbstständiger. Sie erklärt, dass die Mädchen und Jungen sich dort allein beschäftigen, während die Mädchen und Jungen in der deutschen Einrichtung beschäftigt werden möchten. Dies zeigt sich ihrem Verständnis nach in Äußerungen der Mädchen und Jungen wie „mir ist langweilig“ und „was soll ich machen?“ Dieser Unterschied sei ihr extrem aufgefallen.

Ihrem Verständnis zufolge, ist die Kenntnis über die Biographie der Mädchen und Jungen wichtig für ihre Arbeit. Sie geht davon aus, dass sie so besser mit den Mädchen und Jungen arbeiten kann. Sie glaubt, zum Beispiel durch die Sprache der Mädchen und Jungen feststellen zu können, ob die Mädchen und Jungen aus einem behüteteren Elternhaus kommen. Das sei ihr in Schweden nicht so aufgefallen. Auch hier hat sie für diese Unterschiede keine Erklärung. Sie geht davon aus, dass die Biographie in der Entwicklung von Mädchen und Jungen eine große Rolle spielt und man als Erzieherin mehr beobachten sollte, wie ein Mädchen oder Junge sich z.B. im Spiel oder im Umgang mit Erwachsenen äußert.

Sie beschreibt Bildung als einen sehr weiten Begriff. Sie versteht unter Bildung den Lernzuwachs der Mädchen und Jungen hinsichtlich ihrer Identifikation und Identität. Etwas Bestimmtes zu einer bestimmten Zeit lernen zu müssen, sieht sie nicht als Bildung an. Ihrem Verständnis zufolge sollen die Mädchen und Jungen ihren eigenen Weg gehen und dabei selbst entscheiden, was sie sich wann aneignen möchten.

Hierbei stellt die den Begriff Individualität heraus und hinterfragt den Begriff Lernzuwachs. Sie sieht Bildung eher als Ausbau der eigenen Persönlichkeit an. Sie gibt an, dass man auch das Bildungsverständnis haben kann, Mädchen und Jungen bilden zu können, sie glaubt aber, dies sei nicht der richtige Ansatz. Ihr ist es wichtig, die individuelle Entwicklung der Mädchen und Jungen zu sehen. Sie schließt daraus, dass Bildung für sie die Identifikation mit sich selbst ist.

Ihre Motivation an dem Auslandspraktikum teilzunehmen liegt darin begründet, dass sie gehört hat, dass die skandinavischen Länder gut in ihren pädagogischen Konzepten sein sollen. Das hätte sie gereizt. Zusätzlich wollte sie gern mal in ein anderes Land gehen, um zu gucken, wie es dort aussieht. Dabei hat sie für sich extreme Unterschiede in der Erziehung zwischen Deutschland und Schweden festgestellt. Der für sie wesentliche Unterschied liegt darin, dass sie meint, in Deutschland liege der Fokus darauf, gezielte Angebote mit den Mädchen und Jungen durchzuführen. Sie bezeichnet es als „zukloppen“. Während in Schweden die Mädchen und Jungen selbst entscheiden und ausprobieren dürfen, was sie machen wollen. In Deutschland wird den Mädchen und Jungen z.B. vorgeschrieben, dass sie nicht auf einen Stuhl steigen sollen, da sonst etwas passieren könnte. Als weiteres Beispiel führt die den Umgang mit Wasser an. In Schweden bekommen die Mädchen und Jungen bei jedem Wetter, auch wenn es schneit oder friert, Wasser z.B. in Gießkannen zum Ausprobieren, was sie als bereichernd empfand. Ihren Erfahrungen in Deutschland zufolge, bekommen die Mädchen und Jungen nur Wasser zum Spielen, wenn es warm genug ist, was aber die Erzieher*innen entscheiden. Sie gibt an, dass in der schwedischen Einrichtung bei jedem Wetter nach draußen gegangen wird, sogar draußen geschlafen wird, während in den ihr bekannten Einrichtungen nur bei trockenem Wetter draußen gespielt werden darf. Sie bevorzugt für sich die schwedische Vorgehensweise und würde, wenn sie könnte, auf jeden Fall nach Schweden gehen. Hier scheint sie allerdings für sich das Gefühl zu haben, an ihr soziales Umfeld gebunden zu sein.

Eine Erweiterung ihrer Fähigkeiten während des Auslandspraktikums sieht sie im Bereich der Kommunikation mit den Mädchen und Jungen. Sie gibt an, nun mehr auf ihre Körpersprache zu achten, da sie dies in Schweden geübt hat, weil es für sie

keine andere Möglichkeit der Kontaktaufnahme in Schweden gab. Sie geht davon aus, dass ihre Risikobereitschaft gestiegen ist. Während andere Erzieher*innen z.B. zu einem Mädchen oder Jungen sagen, dass es vom Stuhl runterklettern soll, stellt sie sich daneben und passt auf, lässt aber das Kind ausprobieren. Sie glaubt, dass ihr Selbstvertrauen gestiegen ist, sie kann allerdings nicht genau benennen woran das liegen könnte. Sie mutmaßt, dass es an der Situation lag in einem anderen Land zu leben. Sie behauptet von sich, in jedem Bereich etwas gewachsen zu sein.

Die Interviewte davon aus, dass diese Erfahrungen ihr Handeln beeinflussen. Sie stellt fest, dass sie versucht, viel für sie „schwedisches pädagogisches Verhalten“ in das jetzige Praktikum zu bringen, was ihrer Auffassung aber in der Einrichtung nicht gut angenommen wird. Wenn sie nach der Ausbildung ihren neuen Job als Gruppenleitung in einer anderen Einrichtung antritt, nimmt sie sich vor, bestimmtes „schwedisches“ Verhalten zu verwirklichen. So will sie Gegenstände mit den entsprechenden Schriftzeichen versehen, die geschriebenen Namen der Mädchen und Jungen ebenfalls im Gruppenraum aufhängen und die Mädchen und Jungen mehr selbstständig ausprobieren lassen. Sie gibt an, die Elternarbeit in Schweden als offener empfunden zu haben. So duzen sich dort die Erzieher*innen und die Eltern der Mädchen und Jungen. Sie vergleicht dies mit dem Siezen, welches in ihrer Einrichtung praktiziert wird. Hier überlegt sie, ob das Duzen nicht besser wäre, da so vielleicht eine persönlichere Ebene zu den Eltern hergestellt werden könnte.

Sie erinnert sich viel an die Praktikumszeit in Schweden und versucht, dass dort Erfahrene hier zu realisieren. Dies würde allerdings nicht gut ankommen. So hat sie z.B. an einen eher kühlen Tag einem Kind Wasser in einer Gießkanne gegeben und wurde, sofort darauf angesprochen, warum sie das tun würde. Die bezeichnet die Situation als „ein auf den Deckel kriegen“. Sie hat für sich argumentiert, dass Spielen mit Wasser ein tolles Experiment sei, doch Erzieherin wollte keinen Matsch in der Sandkiste. Diese Situation hat sie als schwierig empfunden.

Sie benennt als wichtigste Erfahrung konkret ihr neu erworbenes Selbstbewusstsein in ihrer Arbeit und in ihrer Rolle als Erzieherin. Dies kann ihr, ihrer Ansicht nach, niemand mehr nehmen. Ihre Zweifel vor dem Praktikum, getrennt von ihrem Freund

zu sein und für einen längeren Zeitraum in einem anderen Land mit einer fremden Sprache zu leben, haben sich aufgelöst.

7.1.4 Fallportrait D

Motto: „mir hats geholfen...in meiner Erzieherpersönlichkeit, die zu entwickeln...ja.“
(Interview D2, Z. 232)

Der Interviewpartner D befindet sich während der Interviewphase am Ende des zweiten Ausbildungsjahres zum staatlich anerkannten Erzieher im letzten Praktikum. Er hat den ersten Teil des Praktikums in einer Kindertagesstätte in einer Mittelstadt im Süden von Schweden absolviert. Den zweiten Teil seines Praktikums führt er einem Jugendwohnheim in einer Kleinstadt in Niedersachsen durch.

Der Interviewpartner ist 24 Jahre alt und ledig. Er hat nach seinem Realschulabschluss eine Ausbildung zum Bürokaufmann absolviert, hat sich dann aber keine Anstellung gesucht, da er festgestellt hat, dass dieser Beruf nicht dem entspricht, was er machen möchte. Durch den Zivildienst in einer Behindertenwerkstatt hat er erkannt, dass er gern mit Menschen zusammenarbeitet. Daraufhin absolvierte er die Ausbildung zunächst als Sozialassistent und nun als Erzieher. In Bezug auf Auslandsaufenthalte hat er keine Erfahrungen, bis auf einen 6 ½-wöchigen privaten Urlaub in den USA.

Bezüglich seiner Rolle als Erzieher fallen ihm, die von ihm wahrgenommenen Unterschiede in der Arbeit in Schweden und Deutschland ein. Er erkennt, dass die ErzieherInnen in Schweden den Alltag mit den Mädchen und Jungen zusammen verbringen. Er erinnert sich an einen Ausspruch, der besagt, dass die Mädchen und Jungen in Schweden als gleichberechtigte Bürger angesehen werden und dass sie darauf achten, die Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen, anstatt ihnen zu sagen, was sie dürfen und was nicht. Er stellt fest, dass die schwedischen Erzieher*innen die Mädchen und Jungen im Hier und Jetzt annehmen. Er nimmt wahr, gelernt zu haben, geduldiger zu sein und Fehler zuzulassen und den Mädchen und Jungen mehr Raum zu geben, sich selbst zu entdecken.

Er reflektiert, dass sich durch das Praktikum in Schweden seine Sicht auf die Rolle des Erziehers nicht wesentlich geändert hat. Seiner Ansicht nach sollte man sich seiner Rolle als Erzieher bewusst sein und nicht in die Rolle des Spielkameraden rutschen, indem er eine gewisse Distanz wahrt. Er möchte aber trotzdem offen den Mädchen und Jungen gegenüber sein. Er stellt heraus, dass es ihm wichtig ist, ehrlich und freundlich zu sein und für die Mädchen und Jungen da zu sein. Er möchte nicht von den Mädchen und Jungen gesiezt werden. Er zieht als Beispiel das schwedische Vorgehen heran. Dort wurde sich automatisch geduzt, trotzdem erkennt er, dass die Rollen zwischen Erzieher*innen und den Mädchen und Jungen klar erkennbar waren.

Er hat das Gefühl in Schweden herzlich aufgenommen worden zu sein. Er fühlte sich nach kurzer Zeit dem Team zugehörig und ernst genommen. Er erkennt, dass ihm zum ersten Mal in einem Praktikum Fragen zu der Arbeit in Deutschland und zu seiner Art zu arbeiten gestellt wurden. Dies vergleicht er mit seinen Erfahrungen in Deutschland. Dort fühlte er sich eher in der Rolle als Praktikant und nicht dem Team zugehörig. Zwar wurde er dort auch freundlich aufgenommen. Doch seinen Beobachtungen zufolge, wird in Deutschland mehr zwischen Erzieher*innen und Praktikant*innen unterschieden. Er nimmt in Schweden eine intensivere Betreuung wahr. Er stellt dies in Bezug zu dem dortigen Betreuungsschlüssel. Er argumentiert, dass er sich so mehr Zeit auch für nur zwei Mädchen und Jungen nehmen konnte, ohne auf die anderen Mädchen und Jungen achten zu müssen. Seinem Verständnis nach, ist die Arbeit in Deutschland eher mit Aufpassen zu vergleichen. Es erscheint ihm, als dass er eher darauf achten muss, dass von den 25 Mädchen und Jungen in der Gruppe keins verloren geht. Das Verhalten der deutschen Erzieher*innen interpretiert er dahingehend, dass die Mädchen und Jungen eher ermahnt werden und von Fehlern abgehalten werden, während die schwedischen Erzieher*innen Fehler zulassen können. Diese Haltung führt er darauf zurück, dass die Erzieher*innen in Schweden mehr Zeit für die Mädchen und Jungen haben, mit ihnen gemeinsam zu lernen und sie zu fördern.

Er fühlte sich in Schweden aufgrund der Sprache nicht in der Lage, mit den dort tätigen Erzieher*innen ein Fachgespräch zu führen. Er vergleicht diese Situation mit

seinen Erfahrungen in Deutschland. Dort empfindet er es ebenfalls als schwierig, da er meist mit älteren ErzieherInnen zusammenarbeiten würde und diese, seiner Erfahrung nach, der heutigen Ausbildung eher skeptisch gegenüber stehen. Er gibt an, mindestens schon dreimal gehört zu haben, dass diese Erzieher*innen ihre Ausbildung als besser empfunden haben. Sie würden behaupten, dass man in der Praxis am meisten lernen würde und die heutige Ausbildung zu viel Theorie beinhalten würde. Auch fehlte ihnen das Vorbereitungs- und Anerkennungsjahr. Diese Situation empfand er in seinen letzten Praktika als schwierig. In der schwedischen Einrichtung hingegen hatte er dieses Gefühl nicht. Er stellt für sich fest, dass er die theoretischen Anteile in der Ausbildung als wichtig empfindet, um diese in der Praxis anwenden zu können. Er gibt an, durch sein theoretisches Wissen, die Probleme der Mädchen und Jungen besser verstehen zu können. Er hat für sich erkannt, dass er in einigen Bereichen ein fundierteres Fachwissen als die deutschen Erzieher*innen hat, fühlt sich aber in seiner Rolle als Praktikant unsicher, ob er etwas sagen darf.

Für ihn spielt das biographische Hintergrundwissen über die Mädchen und Jungen in der pädagogischen Arbeit eine sehr wichtige Rolle. Dazu gehören für ihn, ob beide Eltern noch zuhause wohnen, ob es Schwierigkeiten bei der Geburt gab oder ob das Kind Auffälligkeiten zeigt. Sowohl in Schweden als auch in Deutschland hat er die Erfahrung gemacht, dass die Eltern einen Bogen zur Vorgeschichte der Mädchen und Jungen ausfüllen, auch wenn bereits Geschwisterkinder in der Einrichtung sind. Er erachtet dies wichtig, um immer wieder vergleichen und Unterschiede und Entwicklungen feststellen zu können. Er stellt fest, dass er in Deutschland eher beobachten konnte, dass Informationen eingeholt wurden, was er allerdings auf das fehlende Sprachverständnis in Schweden zurückführt. Er sieht in Deutschland die Gefahr, dass auch zu sehr auf die biographischen Hintergründe geachtet wird. Er problematisiert, dass die Erzieher*innen durch dieses Wissen und Vergleichen mit Geschwistern pauschalisieren könnten und z.B. davon ausgehen, dass wenn der Bruder ein Problemkind ist, das Geschwisterkind auch als eins gesehen wird. Seinem Verständnis nach, gehen Mädchen und Jungen nicht als unbeschriebene Blätter in den Kindergarten, was für ihn sowohl positiv als auch negativ sein kann.

In Bezug auf sein Bildungsverständnis geht er davon aus, dass Bildung bereits im Elementarbereich beginnt. Er hat für sich festgestellt, dass er zu Bildung mehr zählt als mathematisches Grundverständnis und Schulfähigkeit. Besonders in Schweden sei ihm aufgefallen, dass dort Wert auf das Sozialverständnis auf soziale Interaktion gelegt wird. Seinem Verständnis zufolge, macht es keinen Sinn, wenn ein Kind gut rechnen und schreiben kann, aber nicht in der Lage ist, sich in der Schule neu zu integrieren und neue Autoritäten anzuerkennen. Um diese Fähigkeiten zu erlernen, wird in Schweden viel Zeit investiert, so helfen z.B. die größeren Mädchen und Jungen den Kleineren beim Anziehen. Er gibt an, dass die Mädchen und Jungen in den schwedischen Einrichtungen lernen, mehr Selbstverantwortung zu übernehmen. Dies folgert er daraus, dass die Mädchen und Jungen mehr darauf achten, richtig angezogen zu sein und ihre Sachen beisammen zu halten. Sie würden ihre Sachen nicht herumliegen lassen weil die Erzieher*innen hinter ihnen aufräumen. Er hat beobachtet, dass die Mädchen und Jungen beim Essen darauf achten, dass auch der/die Nachbar/in Messer und Gabel haben. Er schließt daraus, dass die schwedischen Mädchen und Jungen umsichtiger sind und nicht so egoistisch wie seine jetzige Gruppe von Mädchen und Jungen in Deutschland, die in seinen Augen sehr ich-bezogen sind. In der schwedischen Einrichtung würde den Mädchen und Jungen eher beigebracht, auf andere zu achten, indem sie z.B. darauf aufmerksam gemacht werden, wenn jemand etwas liegen gelassen oder verloren hat. Die schwedischen Erzieher*innen versuchen, das vorbeigehende Kind in die Lage desjenigen zu versetzen, der die Sache (als Beispiel ein Handschuh) verloren hat. Mit diesem Verständnis heben die Mädchen und Jungen die Sache auf und bringen sie der Person, die sie verloren hat. Somit schulen sie in seinen Augen die Empathie der Mädchen und Jungen. Er nimmt an, dass die größeren Mädchen und Jungen offener sind und auch schon Verantwortung übernehmen und sich wie kleine Erzieher*innen fühlen.

Anfänglich bestand seine Motivation darin, ein neues pädagogisches Konzept im Ausland kennen zu lernen. Im Rückblick beschreibt er diese Erfahrung als Bestätigung für sich, die ihm mehr Selbstsicherheit gegeben hat. Seinem Verständnis zufolge hat er es geschafft, das Praktikum gut zu absolvieren. Ihm wurde bestätigt, dass er gute pädagogische Fähigkeiten besitzt, die er nun anwenden will. Dadurch

fühlt er sich bestätigt und bereit für den Beruf. Er gibt an, nun neue Konzepte und Ideen in den Beruf mit einbringen zu können und zu wollen. Als Beispiel nennt er, mathematisches Grundverständnis mit praktischem Wissen verknüpfen zu wollen, so zählen die Mädchen und Jungen z.B. ihre Finger oder Glieder, malen diese auf, markieren diese auf dem Bild mit Rosinen, nehmen eine weg und zählen dann wieder. Als eine weitere Motivation nennt er die Möglichkeit, dieses Praktikum in seinem Bewerbungsschreiben angeben zu können.

Er nimmt an, dass er in dieser Praktikumszeit gelassener geworden ist und hat sein soziales Verständnis erweitert hat. Er gibt an, nun genauer zu gucken, warum ein Kind so handelt wie es handelt. Er möchte sich intensiver mit den Hintergründen beschäftigen und sich Zeit nehmen. Dazu fällt ihm ein Kind ein, was er momentan betreut. Er gibt an, dass dieses Kind oft den Klassenclown spielt und er bemerkt, dass er diesem Kind schnell die Schuld gibt, wenn etwas passiert ist. Er erkennt, dass das Verhalten des Jungen oft nur eine Reaktion auf etwas Vorgegangenes ist und möchte dies auch in den Blick nehmen, um den Jungen nicht vorschnell zu bewerten. Er möchte möglichst neutral mit dem Jungen umgehen, und ihn wie die anderen Mädchen und Jungen behandeln.

Seiner Ansicht nach, beeinflusst das Praktikum seine Arbeit bereits. Er probiert aus, die Mädchen und Jungen als eigenständige Bürger wahrzunehmen. Er möchte ihnen weniger vorschreiben, was sie zu tun und zu lassen haben, sondern sie im hier und jetzt als Mädchen und Jungen annehmen. Er möchte ihnen Akzeptanz entgegenbringen und sie mehr mitbestimmen lassen. Aus seiner Erfahrung heraus werden in Deutschland den Mädchen und Jungen mehr Regeln vorgegeben, die die Mädchen und Jungen befolgen müssen. So wird z.B. eine spielzeugfreie Woche angeordnet. Er möchte die Mädchen und Jungen mehr in die Gestaltung des Alltags miteinbeziehen und sie dadurch auch mehr in die Pflicht nehmen, automatisch durch einen strukturierten Tagesablauf.

Es ist ihm wichtig zu erwähnen, dass er die Arbeit in den skandinavischen Ländern nicht in den Himmel heben möchte, sondern auch sieht, dass hier in Deutschland Arbeit geleistet wird, die nicht schlecht ist. Er wünscht sich, dass der

Betreuungsschlüssel in Deutschland angehoben wird, denn dies ist für ihn der Hauptpunkt, in dem sich Deutschland und Schweden unterscheiden. Seiner Ansicht nach ist der Betreuungsschlüssel der Faktor, mit dem die ganze pädagogische Arbeit steht oder fällt. Aufgrund dessen wünscht er sich, dass in Deutschland mehr Geld bereitgestellt wird, um den Betreuungsschlüssel anheben zu können. Er sieht in dem Auslandspraktikum eine sinnvolle Erfahrung, die ihn in seiner Arbeit verändert hat. Er hat durch diesen Austausch eine andere Seite kennen gelernt und neue Eindrücke gewonnen. Er behauptet, gelassener geworden zu sein und die Mädchen und Jungen machen lassen zu können, obwohl er das in seiner jetzigen Rolle als Praktikant noch als schwierig empfindet, dies durchzusetzen. Er glaubt, dass dieser Austausch ihm geholfen hat, seine Erzieherpersönlichkeit weiter zu entwickeln.

7.1.5 Fallportrait E

Motto: „...und das hab ich also gemerkt, dass dass man muss nich in so eine Situation sich nich ähm so so ZURÜCK ziehn, nur weil man nich die Sprache...kennt, also nur also nur einfach MACHEN und einfach nur positiv denken und die Kinder..haben sich so schnell bei mir geöffnet.“ (Interview E2, Z.103-106)

Die Interviewpartnerin E befindet sich während der Interviewphase am Ende des zweiten Ausbildungsjahres zur staatlich anerkannten Erzieherin im letzten Praktikum. Sie hat den ersten Teil des Praktikums in einer Krippe in Schweden absolviert. Den zweiten Teil ihres Praktikums führt sie in einer Kindertagesstätte in einem Außenbezirk in einer niedersächsischen Kleinstadt durch.

Die Interviewpartnerin ist 24 Jahre alt und lebt mit ihrem Freund zusammen in einem kleinen Vorort. Sie ist in einem anderen Land geboren, hat dort ihren allgemeinbildenden Abschluss gemacht und angefangen, Jura zu studieren. Dies hat sie nach einem Jahr abgebrochen, weil sie festgestellt hat, dass sie den Kontakt zu Menschen braucht. Um nicht untätig zu sein, hat sie sich dann als Au-Pair beworben und ist 2005 nach Deutschland gekommen. Sie hat sich Deutschland ausgesucht, weil sie hier eine Tante hat. Es war ihr wichtig, im Notfall jemanden zu haben und nicht völlig allein dazustehen. Nach ihrer Au-Pair-Zeit hat sie ein neunmonatiges Praktikum in einer Kindertagesstätte angeschlossen, weil sie die Erziehung und die Arbeit mit den Entwicklungsphasen der Kinder hier in Deutschland fasziniert haben.

Sie vergleicht die Erziehung in Deutschland und ihrem Heimatland und stellt dabei fest, dass ihr die Erziehung in Deutschland offener und lockerer erscheint. Während der Arbeit in der deutschen Einrichtung hat sie festgestellt, dass sie in diesem Berufsfeld arbeiten möchte und sich deshalb für die Ausbildung in Deutschland beworben.

E sieht sich in ihrer Rolle als Erzieherin als Begleitung der Mädchen und Jungen, wenn sie ihre Umwelt erforschen und entdecken. Dazu möchte sie den Mädchen und Jungen Raum geben, sich selbst auszuprobieren. Sie unterstützt die Mädchen und Jungen, wenn sie Hilfe brauchen oder eine spezielle Förderung benötigen. Sie gibt an, nicht nur Erzieherin zu sein sondern auch eine normale Person, die die Mädchen und Jungen gern begleitet. Welche Unterschiede hier für sie bestehen, wird nicht deutlich.

Sie stellt für sich fest, dass ihr genügend Raum während des Praktikums gelassen wurde, sich selbst auszuprobieren. Sie beschreibt sich selbst als Große, da sie im letzten Jahr der Ausbildung ist und geht davon aus, nun zu wissen, welche Aufgaben von ihr erwartet werden. Sie erklärt, dass sie sich bei Problemen an die Anleiterin im Praktikum wenden konnte. Dies gab ihr das Gefühl von Sicherheit und sie fühlte sich mit der Situation zufrieden. Sie bewertet das Verhalten der schwedischen Erzieherin als positiv, da sie sich wie eine Erwachsene behandelt fühlte, der nicht hinterhergelaufen wurde, um ihr zu sagen, was sie tun muss.

Mit dem Begriff Biographie kann sie zunächst nichts anfangen, nach einer kurzen Erklärung scheint sie zu verstehen und beginnt ihre Erfahrungen nach den Praktika zu beschreiben. Sie beginnt mit ihren Erfahrungen in Schweden, die sie dann mit ihren Erfahrungen in Deutschland vergleichen möchte. Sie empfand es zunächst als schwierig mit den Mädchen und Jungen in Kontakt zu treten, da sie nur ein paar Brocken schwedisch sprach. Sie gibt an, mit den Mädchen und Jungen nur deutsch gesprochen zu haben und dies mit ihrer Körpersprache unterstützt zu haben. Ihrem Verständnis zufolge können die Mädchen und Jungen sie durch Wiederholungen verstehen, denn sie hatte immer das Gefühl, von den Mädchen und Jungen verstanden worden zu sein. So interpretiert sie, den Kontakt zu den Mädchen und

Jungen aufgebaut zu haben. Sie hat nie geschwiegen, sondern einfach immer alles was sie tat sprachlich auf Deutsch und Schwedisch begleitet. Sie nimmt an, dass sie es durch dieses Vertrauen in sich geschafft hat, dass die Mädchen und Jungen sich ihr gegenüber öffneten und sie in ihre Aktivitäten jeden Tag mehr eingebunden haben. Sie schlussfolgert daraus, dass man sich nicht zurückziehen sollte, wenn man eine Sprache nicht beherrscht, sondern sich auf die Situation einlassen und dabei positiv denken sollte. Ihrem Verständnis zufolge ist es wichtig, die Mädchen und Jungen auf sich zukommen zu lassen und nur die Dinge zu tun, die die Mädchen und Jungen von ihr möchten. Dies erachtet sie als wichtig, um die Privatsphäre der Mädchen und Jungen zu respektieren und die Mädchen und Jungen an Entscheidungen teilhaben zu lassen. So hat sie die Mädchen und Jungen z.B. nur gewickelt, wenn diese ausdrücklich wollten, dass sie es tut. Es ist ihr wichtig, Schritt für Schritt die Beziehung zu den Mädchen und Jungen aufzubauen. Sie gibt an, sich darüber gefreut zu haben, dass es so gut funktioniert hat und sie sich zu jeder Zeit sicher gefühlt hat. Durch diese Sicherheit hatte sie das Gefühl, dass die Mädchen und Jungen ihr viel zurückgeben. Sie beschreibt es als Blume, die langsam aufgeht. Ihrer Sichtweise nach war der Zeitraum für das Praktikum zu kurz, das empfand sie als schade. Auf Nachfrage geht sie kurz darauf ein, was biographisches Hintergrundwissen für sie bedeutet. Sie beschreibt es als ihre Aufgabe, in ihrer Rolle als Erzieherin darauf zu achten, was die Mädchen und Jungen von zuhause mitbringen. Sie geht davon aus, dass dies positive als auch negative Aspekte sein können. Sie beurteilt, dass sie als Erzieherin respektieren muss, wie Dinge im Elternhaus gehandhabt werden, sie möchte den Jungen und Mädchen aber auch deutlich machen, dass es auch andere Möglichkeiten gibt, z.B. wie es in der Einrichtung von statten geht. Es ist ihr wichtig, zu zeigen, dass beide Möglichkeiten in Ordnung sind.

Sie geht davon aus, dass Mädchen und Jungen die Zukunft sind und Bildung brauchen, um sich zu entwickeln. Sie beschreibt, dass sie in ihrer schwedischen Einrichtung beobachtet hat, dass dort bereits in der Krippe viel Wert auf Bildung gelegt wird, da dies dort als wichtig für die Gesellschaft erachtet wird. Sie beschreibt, dass es in ihrer schwedischen Einrichtung schon für Krippenkinder eine Kinderzeit gibt, in der die Mädchen und Jungen z.B. in die Kinderbibliothek gehen können und

mit der Unterstützung der Erzieher*innen im Computer nach Büchern recherchieren und diese dann mit ihrer Karte ausleihen können. Sie beschreibt diese Vorgänge als für ihre schwedische Einrichtung selbstverständlich und formuliert den Wunsch, auch in deutschen Einrichtungen einzuführen, dass die Mädchen und Jungen wie selbstverständlich an solche Medien herangeführt werden. Ihrer Beobachtung nach, gehen die schwedischen Erzieher*innen mehr in Situationen rein, erklären mehr zeigen Abläufe und Prozesse auf, während aus ihrer Erfahrung heraus, in deutschen Einrichtungen die Dinge eher präsentiert werden.

In Bezug auf das Auslandspraktikum stellt sie heraus, dass es für sie immer klar war, dass sie daran teilnimmt. Sie beschreibt sich selbst als neugierigen Menschen, der alle Länder und Kulturen kennen lernen möchte. Sie sieht solche Erfahrungen als Bereicherung für ihre Persönlichkeit und für ihren Beruf an und geht davon aus, dass sie diese Erfahrungen egal ob positiv oder negativ nie wieder vergessen wird. Sie hebt die Kontakte zu den Mädchen und Jungen als besonders schöne Erinnerung hervor und bedauert, dass sie nicht länger bleiben konnte.

Ihrem Verständnis nach, ist sie in der Lage, die Phantasie der Mädchen und Jungen zu respektieren. Sie glaubt, diese Fähigkeit in dem Praktikum weiter ausgebaut zu haben und nimmt wahr, sich auf das Spiel der Mädchen und Jungen eingelassen zu haben, ohne konkret verstanden zu haben, was genau die Mädchen und Jungen wollten. So haben sie sich gegenseitig in ihrer Phantasie angeregt. Sie betont, dass sie einen ruhigen Umgang mit den Mädchen und Jungen entwickelt hat. Sie hat nie ihre Stimme erhoben, so wie sie es aus deutschen Einrichtungen kennt, sondern hat das Gespräch mit den Mädchen und Jungen gesucht statt durchzugreifen und das Kind in seiner Aktivität zu unterbrechen. Dies hat sie aus dem Praktikum mitgenommen, mit den Mädchen und Jungen in den Dialog zu gehen und statt Konsequenzen durchzusetzen auch wenn sie das, was sie mitteilen möchte, öfter wiederholen muss. Ihren Erfahrungen zufolge, verstehen die Mädchen und Jungen irgendwann, was sie möchte. In deutschen Einrichtungen hat sie dies anders erlebt, dort wird, ihrer Ansicht nach, eher eine Konsequenz durchgesetzt, statt mit den Mädchen und Jungen zu sprechen. Sie möchte aber für sich die Form des Dialogs mitnehmen, auch wenn sie glaubt, in deutschen Einrichtungen vielleicht auf

Widerstand bei Kolleg*innen zu treffen, da sie sich sicher ist, dass es funktioniert. Sie nimmt an, dass sie ihre Fähigkeit zuzuhören während des Praktikums geschult hat. Sie geht davon aus, gelassener mit Situationen umgehen zu können, als ihre deutschen Mitschüler*innen. Ihrem Standpunkt nach regen diese sich oft über Situationen auf, die ihrem Verständnis zufolge nicht so schlimm sind, statt nach einer anderen Lösung zu suchen. Sie empfindet sich da als entspannter. Sie glaubt, dass es daran liegen könnte, dass Deutsche gern eine Struktur haben wollen und diese dann auch sehr genau einhalten. Wenn etwas nicht nach Plan läuft, würden sie es als Weltuntergang empfinden, was ihrem Verständnis nach allerdings nicht so ist. Sie glaubt, dass ihre Mitschüler*innen zum Teil überfordert waren, weil sie ihre alten Strukturen verlassen haben, während sie und einige wenige andere es als positiv empfanden, aus der bisherigen Routine raus zu sein. Sie empfindet es als Quatsch, sich über Dinge aufzuregen, die sie nicht ändern kann, wie z.B. Regen. Sie findet Strukturen wichtig, allerdings nicht immer und wünscht sich von ihren deutschen Mitschüler*innen, dass diese nicht immer so ernst mit sich sind.

Sie ist sich sicher, dass sie ihre Einstellung, locker an Situationen heranzugehen und zu gucken, was kann ich ändern und was nicht, beibehalten wird, auch wenn es zu Unverständnis bei Kolleg*innen führen kann. Sie gibt an, durch das Auslandspraktikum wieder an diese alte Lockerheit erinnert worden zu sein, die sie früher hatte, aber durch ihr Leben in Deutschland verloren glaubte. Sie stellt fest, dass die schwedischen Kolleg*innen eher von Tag zu Tag leben und sich Lösungsmöglichkeiten für im Moment auftauchende Problematiken überlegen, statt sich wie die deutschen Kolleg*innen starre Strukturen zuzulegen. Diese schwedische Einstellung entspricht eher ihrem Naturell und sie ist froh, sich wieder daran erinnert zu haben. Sie beschreibt verschiedene Situationen sowohl im beruflichen als auch im privaten Kontext, um zu unterstreichen, dass sie diese Haltung beibehalten möchte.

Sie erklärt ihre gewonnenen Erkenntnisse über die unterschiedlichen Vorgehensweisen in schwedischen und in deutschen Einrichtungen. Sie nimmt an, dass die schwedischen Erzieher*innen eher partizipativ und an den Bedürfnissen der Mädchen und Jungen orientiert arbeiten, während die deutschen Erzieher*innen sich an vorab festgelegte Strukturen halten. Sie beschreibt die Wahlmöglichkeiten der

Mädchen und Jungen in ihrer schwedischen Einrichtung und erklärt, dass sie auch so arbeiten möchte. Es ist ihr wichtig zu akzeptieren, was das Kind möchte und es nicht zu einer Tätigkeit zu zwingen. Sie glaubt, dass die Mädchen und Jungen in Schweden dadurch selbstständiger sind und sich selbst besser zu beschäftigen wissen. Sie glaubt, es daran zu erkennen, dass die deutschen Mädchen und Jungen eher fragen, was sie jetzt machen sollen, während ihrer Erinnerung zufolge die schwedischen Mädchen und Jungen diese Frage nie gestellt haben. Die schwedischen Erzieher*innen haben die Mädchen und Jungen erst mal selbst machen lassen und sich dann, wenn es sich so entwickelt hat, mit eingebracht. Ihrer Erfahrung nach, gab es in der schwedischen Einrichtung keine Situationen, wo die Erzieher*innen die Mädchen und Jungen überreden wollten, gemeinsam etwas wie z.B. kneten oder malen zu machen. Die Mädchen und Jungen haben die Aktivitäten vorgegeben und nicht die Erzieher*innen. Trotzdem haben sie den Mädchen und Jungen immer das Gefühl gegeben, für sie ansprechbar zu sein. Diese Haltung möchte sie für sich in das kommende Berufsleben integrieren und ausprobieren.

7.1.6 Fallportrait F

Motto: „...für mein Beruf als Erzieher hab ich mitgenommen, dass es eben auch wichtig ist, die Kinder einfach mal machen zu lassen und nicht immer...auf ZWANG zu versuchen, JA da müssen wir jetzt noch n ANgebot machen und hier müssen wir jetzt noch n Angebot machen, sondern dass einfach nebenbei zu machen..im alltäglichen Geschehen, die Kinder einfach überall dran teilhaben lassen...und die Kinder zu ähm ja..noch mehr in den Mittelpunkt zu rücken.“ (Interview F2, Z.262-267)

Die Interviewpartnerin F befindet sich während der Interviewphase am Ende des zweiten Ausbildungsjahres zur staatlich anerkannten Erzieherin im letzten Praktikum. Sie hat den ersten Teil des Praktikums in einer Kindertagesstätte in Schweden absolviert. Den zweiten Teil ihres Praktikums führt sie ebenfalls in einer Kindertagesstätte in einem Außenbezirk in einer niedersächsischen Kleinstadt durch.

Die Interviewpartnerin ist 22 Jahre alt und ledig, wohnt aber mit ihrem Freund zusammen. Sie hat 2007 Abitur gemacht und hat sich dann gleichzeitig auf einen Studienplatz für Sozialpädagogik und für ein freiwilliges soziales Jahr beworben. In der Annahme, dass die Universität den Studienplatz aufgrund des FSJ freigehalten muss, hat sie sich zunächst für das FSJ entschieden. Sie hat eine Eins-zu-Eins

Betreuung in einer Familie übernommen und hätte es als unfair empfunden, kurzfristig wegen der Studienplatzzusage abzusagen. Der Studiengang wurde jedoch innerhalb des Jahres geschlossen, so dass sie sich neu für einen anderen Studienplatz hätte bewerben müssen. Zur Wahl stand für sie Lehramt an berufsbildenden Schulen, das konnte sie sich allerdings noch nicht vorstellen. Da die Bewerbungszeit knapp wurde und sie nicht wusste, was sie studieren sollte, wählte sie für sich erst mal die Ausbildung zur Erzieherin, da sie die vorab zu absolvierende Ausbildung zur Sozialassistentin aufgrund des Abiturs um ein Jahr verkürzen konnte. Sie bewarb sich an weiteren Fachhochschulen, wurde aber abgelehnt, so dass sie sich entschloss, die Ausbildung zur Erzieherin fortzuführen. Sie geht davon aus, dass es seine Gründe hat, warum sie keinen Studienplatz bekommen hat. Sie sieht die Ausbildung als etwas handfestes, das ihr niemand nehmen kann. Sie möchte nach der Ausbildung auf jeden Fall studieren.

In der Schule hat sie an einer Studienfahrt nach London teilgenommen und festgestellt, dass andere Kulturen sie interessieren. Für einen längeren Auslandsaufenthalt fehlte ihr aber der Mut. Jetzt kann sie sich vorstellen, für einen längeren Zeitraum ins Ausland zu gehen, da sie der Meinung ist, dass sie das auf jeden Fall im Leben weiterbringt.

Die Interviewte möchte in ihrer Rolle als Erzieherin die Mädchen und Jungen begleiten und in ihrer Entwicklung unterstützen. Sie sieht sich nicht als Lehrerin oder als Bevormunderin. Sie möchte den Mädchen und Jungen nicht sagen, was sie tun sollen und was nicht. Sie interpretiert ihre Rolle dahingehend, dass ihr ein liebevoller und wertschätzender Umgang mit den Mädchen und Jungen wichtig ist. Sie möchte, dass sich die Mädchen und Jungen bei ihr wohlfühlen und auch mal ihre Hilfe einfordern. Dazu braucht sie, ihrem Verständnis zufolge, eine Vertrauensbasis. Sie hebt in diesem Zusammenhang sowohl die Individualität der Mädchen und Jungen als auch ihre eigene hervor. Sie möchte die Mädchen und Jungen als Individuen sehen und auch von ihnen als Individuum erkannt werden. Es ist ihr wichtig, sich auf jedes einzelne Kind einzustellen und sie nicht über einen Kamm zu scheren. Es erscheint ihr bewusst, dass jedes Kind eine andere Form der Betreuung benötigt. Sie sieht sich in diesem Bereich als Vermittlerin zwischen den Mädchen und Jungen und

den Eltern. Besonders wenn die Eltern einen hohen Anspruch an das Kind haben, möchte sie den Eltern deutlich machen, was ihr Kind bereits kann und was noch nicht möglich ist und vielleicht auch nie möglich sein wird. Sie möchte deutlich machen, dass die Mädchen und Jungen im Rahmen ihrer Möglichkeiten das Beste versuchen. Ihrem Verständnis zufolge, arbeitet sie in ihrer Rolle als Erzieherin in einem Team, in dem sie ihren Teil dazu beitragen möchte, damit im Team eine gute Stimmung herrscht und die Teamarbeit funktioniert. Sie nimmt an, dass sich diese Stimmung im Team auf die Mädchen und Jungen auswirkt und sie sich dadurch aufgehoben fühlen. Offen und ehrlich zu sein, sind für sie Voraussetzungen für eine gelingende Teamarbeit, da das Team, ihrem Verständnis nach, sonst nicht miteinander arbeiten kann. Sie geht davon aus, dass auch unangenehme Dinge angesprochen werden müssen.

Sie sieht die von ihr genannten Dinge momentan als am allerwichtigsten an, geht aber davon aus, dass noch weitere Bereiche dazu kommen können, wenn sie im Berufsleben steht. Sie stellt fest, dass sie noch nicht komplett im Arbeitssystem steckt und ist gespannt darauf, was sich für sie noch ändern wird.

In Bezug auf die Betreuung der Mädchen und Jungen ist es ihr wichtig, dass sie den Mädchen und Jungen vermittelt, dass sie immer für sie da ist. Sie sieht dies als eine Art Vorarbeit an, da sie auf die Mädchen und Jungen zu gehen muss, um eine Vertrauensbasis aufzubauen. Ihrem Verständnis zufolge, sollte man, wenn man in ein neues Team kommt, feinfühlig sein und gucken, wie die Stimmung im Team ist. Man sollte offen sein für neue, unbekannte Dinge im Team und in der Arbeit mit Mädchen und Jungen. Sie gibt als Beispiel ihre momentane Arbeit mit Mädchen und Jungen mit besonderen Bedürfnissen an. Sie bezeichnet es als anfangs komisch, mit Mädchen und Jungen zu arbeiten, die zum Teil nicht in der Lage sind, ihre Bedürfnisse verbal zu äußern. Ihrer Ansicht nach, muss sie in dieser Arbeit ein feines Gespür entwickeln, sie nennt es Antennen, um zu erkennen, was diese Mädchen und Jungen brauchen und es auch aushalten, wenn sie einmal nicht weiß, was die Mädchen und Jungen möchten.

In Bezug auf ihre Anleitung erachtet sie es als wertvoll, wenn diese vor Ort ist und regelmäßig nachfragt, wie es ihr geht und mit ihr die Arbeit reflektiert. Dieses Verhalten überträgt sie auf ihre Arbeit mit den Mädchen und Jungen. Sie möchte ihnen rückmelden, wie sie sich verhalten, denn so können die Mädchen und Jungen ihrer Auffassung nach ihr Selbstbild aufbauen. Sie möchte dadurch Vertrauen zu den Mädchen und Jungen aufbauen, so dass diese gern in den Kindergarten kommen. In der Betreuung der Mädchen und Jungen erscheint es ihr besonders wichtig, dass die Mädchen und Jungen genügend Freiräume haben sich zu entfalten und eigene Erfahrungen zu machen. Sie möchte nicht ständig am Kind sein, wie sie es nennt, denn dadurch vermittelt sie, ihrer Ansicht nach, dem Kind, dass es beobachtet wird. Sie geht davon aus, dass immer wenn sie „nein“ sagt, sie dem Kind die Möglichkeit nimmt, sich selbst auszuprobieren. Dabei darf, ihrem Verständnis zufolge, auch mal was daneben gehen oder das Kind auf die Nase fallen, das gehört für sie dazu. Sie geht davon aus, dass es einen Unterschied macht, ob das Kind eigene Erfahrungen macht oder ob sie als Erzieherin vorgreift und dem Kind verbietet, Dinge auszuprobieren. Sie gibt an, dass die Mädchen und Jungen so besser lernen Gefahren einzuschätzen und in gefährlichen Situationen aus den vorangegangenen Erfahrungen schöpfen können. Diesbezüglich ist es für sie auch wichtig, dass das Team sich einig ist und wie sie es nennt, eine Schiene fährt, damit die Mädchen und Jungen sicher sein können, dass es von allen Mitarbeiter*innen gleich gehandhabt wird.

Es ist ihr wichtig, in der Betreuung der Mädchen und Jungen flexibel zu sein und darauf zu achten, wie es den Mädchen und Jungen gerade geht, und daraus zu entscheiden, ob ein geplantes Angebot stattfinden soll oder ob die Mädchen und Jungen lieber frei spielen sollen. Sie argumentiert, dass sich die Erzieherin trotz des geplanten Angebots zurück nehmen sollte. Sie gibt an, auch ohne geplante Angebote den Mädchen und Jungen Dinge im alltäglichen Miteinander erklären zu könne, z.B. wie eine Blume eingepflanzt wird. Für sie ist es das Wichtigste, dass die Mädchen und Jungen Spaß an dem haben, was sie tun, denn so lernen sie ihrem pädagogischen Verständnis zufolge.

In ihrer eigenen Betreuung hat sie bisher nur positive Erfahrungen gemacht. Sie hatte das Gefühl ins Team eingebunden zu werden. Sie empfand es als wertschätzenden Umgang, dass sie in alle Bereiche hineinschnuppern durfte. Sie hatte nicht das Gefühl, unbezahlte Praktikantin zu sein, die alles machen muss, sondern sie hatte das Gefühl, Aufgaben gestellt zu bekommen, die Erzieher*innen auch machen würden. Sie durfte Verantwortung übernehmen und in den Teamsitzungen in der Planung mitentscheiden. Dadurch fühlte sie sich ernst genommen. Sie beschreibt es als „dabei sein“ und so dem Berufsalltag einer Erzieherin näher zu kommen. Sie möchte im Praktikum nicht nur die Bespaßerin für die Mädchen und Jungen sein und aufpassen, dass nichts passiert sondern den Rundumblick erhalten, um zu lernen, was Erzieher*innen noch zusätzlich alles während ihrer Arbeitszeit tun. Sie empfindet es als positiv, dass ihre Anleiterinnen auch private Dinge von sich erzählt haben, da sie so ein Gespür dafür bekam, mit wem sie da zusammen arbeitet, was für eine Einstellung diese Person hat und sich selbst auch besser öffnen konnte. Dies möchte sie für sich auch realisieren, wenn sie selbst zukünftig in der Rolle der Anleiterin sein wird.

Die wichtige Bedeutung der Biographie der Mädchen und Jungen für die pädagogische Arbeit ist ihr bewusst geworden, als sie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie Praktikum gemacht hat. Ihrer Ansicht nach, ist die Biographie der Mädchen und Jungen der Auslöser, warum sie in der Psychiatrie landen. Für sie war das eine komische Erfahrung, da sie sehr behütet aufgewachsen ist und sich nicht vorstellen konnte, dass es Dinge gibt, die bei Mädchen und Jungen Auslöser für auffälliges Verhalten sind. Diese Erfahrung hat sie dafür sensibilisiert, die biographischen Hintergründe zu beachten. Sie überträgt dies auch auf den Kindertagesstättenbereich. Sie gibt an, nie konkret zu wissen, was sich zuhause bei den Mädchen und Jungen ereignet, sie kann es nur vermuten, daher erscheint es ihr wichtig, an Hintergrundinformationen zu gelangen. Dazu befragt sie die Mädchen und Jungen nach ihrem Befinden, damit sie sich trauen, über ihr Erlebtes z.B. einen Todesfall in der Familie zu sprechen. Es ist ihr wichtig, diese Hintergrundinformationen in ihre Arbeit mit einzubeziehen. Sie stellt in Bezug auf die biographischen Aspekte den Migrationshintergrund heraus und gibt an, dass es in diesem Falle besonders wichtig sei, zu wissen, wo das Kind herkommt, da ihrer

Ansicht nach, durch unterschiedliche Kulturen manchmal Welten zusammenprallen. Ihrem Verständnis zufolge muss sie mit diesen Mädchen und Jungen sehr behutsam umgehen, z.B. wenn sie nicht gleich sprechen. Sie sieht das biographische Wissen über Mädchen und Jungen als essenziell an und vergleicht es mit einem Arzt, der nach Vorerkrankungen fragt. Auch sie muss klären, was in der Familie passiert ist, ob das Kind Geschwister hat, leben die Eltern zusammen oder getrennt, zu wissen, welche Themen das Kind aufwühlen könnten, wo es z.B. Phobien hat, um darauf ihre Arbeit abzustimmen. Als Beispiel gibt sie an, wenn das Kind Angst vor Spinnen hat, würde sie ihm kein Lupenglas mit einer Spinne geben. Das würde sie selbst auch nicht gut finden, aber dazu muss sie solche Informationen haben, auch wenn es sich nur um Kleinigkeiten handelt. Dazu muss sie ihrem Verständnis zufolge mit den Eltern zusammenarbeiten und sich austauschen, was sich z.T. auch als schwierig gestalten kann, gerade wenn etwas vorgefallen ist, die Eltern dies aber nicht mitteilen möchten.

Sie empfindet es als schwierig, den Begriff Bildung zu beschreiben, da es für sie ein komplexer Begriff ist. Bildung fängt für sie an, wenn ein Kind geboren wird und mit seiner Umwelt konfrontiert wird und geht bis ins hohe Alter hinein. Sie versteht Bildung als wechselseitigen Prozess, der niemals endet. Manchmal wird man gebildet, manchmal bildet man z.B. durch das Sprechen mit anderen Menschen, durch fernsehen, durch Bücher oder Zeitungen lesen. Sie nimmt an, dass Bildung in den ersten Lebensjahren der Grundbaustein für viele Fähigkeiten ist, die man später entwickelt. Dazu sollte man, ihrem Verständnis nach, die Neugier und Wissbegier der Mädchen und Jungen fördern. Sie wiederholt, wie komplex sie diesen Begriff findet und es ihr schwer fällt, es in Worte zu fassen, da sie alles Mögliche damit verbindet. Als Motivation für die Teilnahme an dem Auslandsaufenthalt gibt sie im Rückblick an, die Erfahrung machen zu wollen, ob sie persönlich der neuen Situation ohne Hilfe von Familie gewachsen ist. Sie stellt fest, dass sie in ihrer Kindheit eher negative Erfahrungen gemacht hat, länger von zuhause wegzubleiben. Daher wollte sie sehen, ob sie jetzt im Erwachsenenalter in Schweden trotzdem positive Erfahrungen machen kann. Dies hat sie für sich als Herausforderung empfunden. Ebenfalls darin bestärkt hat sie, dass sie in einer Gruppe fährt und mit den anderen gemeinsam, neue Erfahrungen macht.

Als weitere Motivation gibt sie an, herausfinden zu wollen, wo Gemeinsamkeiten und wo Unterschiede in der Erziehung und in der Ausbildung zur Erzieher*in in Schweden und in Deutschland sind. Sie wollte die Kultur in Schweden kennen lernen, da sie davon ausgeht, daraus auch Rückschlüsse auf die Erziehung in Schweden ziehen zu können.

Sie erkennt, durch das Praktikum gelernt zu haben, dass sie alles schaffen kann. Sie hätte nicht von sich gedacht, dass sie es durchhalten und so viele positive Erfahrungen machen würde. Sie hat erfahren, dass sie sich auch mit Händen und Füßen verständlich machen kann. Ihre Erwartung war, dass dieses Praktikum eher anstrengend werden würde, sie hätte nie für möglich gehalten, dass es ihr so viel Spaß machen würde, jeden Tag dort zu Arbeit zu gehen. Der Spaß an der Arbeit dort ist für sie das wichtigste gewesen. Sie konnte dort neue Sachen entdecken und viel beobachten. Dabei ist ihr wieder bewusst geworden, wie wichtig es ist, sich selbst zurück zu ziehen und Mädchen und Jungen zu beobachten, um sie besser kennen zu lernen und die Gruppe im Blick zu haben. Sie beschreibt ihre dort gemachten Erfahrungen als mega und sehr komplex. Sie empfindet die schwedischen Mitarbeiter*innen als sehr weltoffen und herzlich. Sie fühlte sich in der Einrichtung wie in einer zweiten Familie. Sie nimmt für sich in ihrer Rolle als Erzieherin mit, die Mädchen und Jungen auch einfach mal nur machen zu lassen, statt auf Zwang ein geplantes Angebot durchzuziehen. Sie möchte dies eher im alltäglichen Geschehen integrieren und die Mädchen und Jungen überall teilhaben lassen und noch mehr in den Mittelpunkt ihrer Arbeit stellen. Sie möchte die Mädchen und Jungen nicht nur als jemanden sehen, der noch viel lernen muss, sondern als Persönlichkeit, die gerade so weit entwickelt sind, wie sie sind. Sie möchte die Dinge so hinnehmen, wie sie sind und mehr den Alltag gemeinsam mit den Mädchen und Jungen leben. Die Einrichtungen in Schweden erscheinen ihr nicht als Aufbewahrung und Bildungsstätte, sondern eher wie eine zweite Familie. Dies hat sie sehr beeindruckt.

Sie hat für sich erkannt, wie wichtig es ist, eine Sprache einfach zu sprechen, obwohl sie diese nicht fehlerfrei beherrscht. Sie hat festgestellt, dass sie trotz Fehler verstanden worden ist und schließt für sich daraus, dass es egal ist, wo man auf der Welt ist, irgendwie kann man sich verständigen. Der Aufenthalt im Ausland hat ihr

die Angst genommen, in Länder zu reisen, deren Sprache sie nicht spricht. Sie hat für sich erkannt, es für eine Gruppe wichtig ist, die Dinge offen anzusprechen und zu benennen und wenn nötig, auch mal auf den Tisch zu hauen. Sie stellt fest, dass es schlimmer ist, Emotionen und Meinungen zurückzuhalten und dann irgendwann zu explodieren. Dadurch wird das Thema viel größer, als wenn man es gleich angesprochen hätte. Sie benennt, durch diesen Auslandsaufenthalt mehr Selbstbewusstsein entwickelt zu haben. Sie kann die Dinge nun selbst in die Hand nehmen und regeln und mit Menschen in verantwortlichen Positionen sprechen, ohne sich selbst klein zu fühlen, da sie nun weiß, dass sie auch jemand ist, der eigene Erfahrungen gemacht hat und beruflich etwas vorzuweisen hat. Sie schreibt sich selbst eine große persönliche Entwicklung zu. Sie geht davon aus, durch den Aufenthalt mehr Vertrauen in andere Personen gewonnen zu haben und auch Dinge abgeben zu können. Sie sei gelassener geworden, Dinge so annehmen zu können wie sie sind und daraus Lösungen zu entwickeln. Sie sieht eine Schulung in ihrer Beobachtungsfähigkeit während des Auslandspraktikums, weil sie zu Beginn viel beobachten musste, um so mit den Mädchen und Jungen in Kontakt zu kommen, da sie die Landessprache kaum beherrschte. Durch das Beobachten von Abläufen konnte sie an den folgenden Tagen teilnehmen und durch Körpersprache ihr Interesse ausdrücken.

Dadurch, dass sie selbst nun Ausländerin in einem anderen Land war, deren Sprache sie nicht beherrschte, gibt sie an, offener geworden zu sein. Sie weiß nun, wie es sich anfühlt, auf andere angewiesen zu sein, wenn man nicht weiß, wo der Bus fährt und wie man an eine Fahrkarte kommt. Sie meint, dadurch sensibler für Menschen geworden zu sein, die nicht aus dem eigenen Kulturkreis kommen oder besondere Bedürfnisse haben. Sie gibt an, wesentlich selbstbewusster geworden zu sein, gerade ihr Umgang mit Sprachen hätte sich enorm verbessert. Sie hat erfahren, dass sich durch Zuhören Strukturen einer Sprache erkennen lassen und man Sätze einfach nachspricht, weil man deren Inhalt für sich erschlossen hat. Dies sieht sie als besonders wichtig an. Sie benennt die Sprache als ihr wichtigstes Handwerkzeug in ihrem Beruf. Sie empfand es als schrecklich, zwar, wie sie es nennt, ihre Radarantennen ausgefahren zu haben, aber den Mädchen und Jungen keine Signale

zukommen zu lassen. Durch diese anfängliche Hilflosigkeit ist ihr deutlich geworden, wie wichtig Sprache ist.

Sie glaubt, in Zukunft gelassener zu sein und könnte sich nun auch vorstellen, eine Zeit lang ins Ausland zu gehen. Die besuchten Vorlesungen an der Universität haben sie beeindruckt, und sie könnte sich vorstellen, auch noch mal in Schweden zu arbeiten, da die Erzieher*innen dort, ihrer Ansicht nach, einen höheren Stellwert genießen. Sie glaubt, dass ein Auslandspraktikum für jede Erzieher*in ein Gewinn wäre, um zu sehen, wie Dinge auch anders gemacht werden können. Sie zeigt sich besonders beeindruckt davon, dass die Erzieher*innen in Schweden oft die Schriftsprache einsetzen und selbst Dreijährige schon zum Teil ihren Namen lesen können. Sie benennt die Dokumentation in den Portfolios der Mädchen und Jungen und findet es gut, dass die Mädchen und Jungen jederzeit darin Einblick haben, um über sich selbst nachlesen zu können. Mit den Mädchen und Jungen wurden in regelmäßigen Abständen Interviews geführt zu ihren Lieblingsorten, -personen, -essen und dies wurde in den Portfolios dokumentiert. So konnten die Mädchen und Jungen ihre eigene Entwicklung nachvollziehen, was sie als sehr positiv empfunden hat. Diese Form der Portfolioarbeit möchte sie in zukünftig ihre Arbeit integrieren.

Sie sieht das Auslandspraktikum als wertvolle Erfahrung an. Sie hat festgestellt, dass es keine längere Klassenfahrt ist, sondern wirklich Arbeit. Sie wünscht sich, dass künftige Schüler*innen die gleiche Möglichkeit haben, ähnliche berufliche und persönlichkeitsfördernde Erfahrungen zu machen.

7.1.7 Fallportrait G

Motto: „und ich hab aus Schweden eben mit genommen, dass ich das auch erstmal...also es kommt immer auf die Situation an...aber dass ich es auch so versuchen werde mit GELASSENheit und Geduld mehr an die SAchen ranzugehen.“ (Interview G2, Z. 177-179)

Die Interviewpartnerin G befindet sich während der Interviewphase am Ende des zweiten Ausbildungsjahres zur staatlich anerkannten Erzieherin im letzten Praktikum. Sie hat den ersten Teil des Praktikums in einer Krippe in Schweden absolviert. Den zweiten Teil ihres Praktikums führt sie in einer Kindertagesstätte in einer Kleinstadt in Niedersachsen durch.

G ist 24 Jahre alt und ledig. Sie gibt an, vor der Ausbildung ihr Abitur gemacht zu haben. Sie habe diese Ausbildung gewählt, weil sie sich dafür interessiere, wie Menschen sich verhalten und warum sie dieses tun. Nun am Ende der Ausbildung wisse sie noch nicht, was sie weiterhin machen wolle. Sie wird sich sowohl für ein Studium zur Grundschullehrerin als auch als Erzieherin bewerben.

In Bezug zu ihren Auslandserfahrungen gibt sie an, als Schülerin an mehreren Austausch nach Frankreich und nach England teilgenommen zu haben. Auch sei sie allein viel gereist. Dies jedoch nie länger als vier Wochen.

In ihrer Rolle als Erzieherin beschreibt sie sich als begleitend und unterstützend, ohne den Mädchen und Jungen zu viel vorzugeben. Dies habe sie in der schwedischen Einrichtung kennen und schätzen gelernt und möchte dies nun zukünftig in ihrer Arbeit erproben. Sie erkennt, dass sie vor dem Auslandspraktikum den Mädchen und Jungen nicht viel zugetraut hat. Diese Einstellung hat sich aber durch das Praktikum in der schwedischen Einrichtung verändert. Sie hat erkannt, dass die Mädchen und Jungen sehr selbstständig sein können und Dinge allein hinbekommen, wenn sie sich als Erzieherin zurückhält. Sie sieht sich als Ruhepol, was sich ihrer Meinung nach auch auf die Mädchen und Jungen in der Gruppe überträgt.

Sie stellt fest, dass sie sich in ihrem Praktikum gut aufgehoben und betreut gefühlt hat, was ihr das Gefühl von Sicherheit gegeben hat. Sie empfindet es als wichtig, die Möglichkeit zu haben, sich an jemanden wenden zu können, falls Probleme auftauchen. Diese Möglichkeit, Hilfestellungen zu bekommen und diese dann auch anzunehmen, ist für sie ein wichtiger Bestandteil in der pädagogischen Arbeit. Als weiteren wichtigen Aspekt benennt sie die Möglichkeit, mit ihrer Anleiterin die Arbeit regelmäßig reflektieren zu können. Dabei erachtet sie es als wichtig, möglichst auf der fachlichen Ebene zu bleiben, statt auf die persönliche Ebene zu gleiten. Diese Reflektionen sind für sie die Basis, um während des Praktikums dazuzulernen und sich selbst weiterzuentwickeln.

Sie sieht es als ihre Aufgabe an, biographische Aspekte über die Mädchen und Jungen in Erfahrung zu bringen. Als Beispiel nennt sie Krankheiten, Vorbildung oder auch häusliche Probleme. Diese würden sich im Verhalten des jeweiligen Kindes widerspiegeln. Diese Kenntnisse über die Mädchen und Jungen bewertet sie als wichtig, um angemessen mit den Mädchen und Jungen umgehen zu können und auch gegebenenfalls für die Kinder unangenehme Themen zu vermeiden.

Sie stellt sich die Frage, was Bildung sei und führt dabei den Begriff der Ganzheitlichkeit an. Sie definiert Bildung als mehr als nur rechnen und schreiben. Bildung ist ihrem Verständnis zufolge mehr als Schulunterricht. Ihr ist es wichtig, dass die Mädchen und Jungen ihre Welt mit allen Sinnen entdecken und dabei eigene Erfahrungen machen können. Dabei sieht sie sich in ihrer Rolle als Erzieherin eher im Hintergrund als diejenige, die den Mädchen und Jungen hilft, auf Entdeckungsreise zu gehen. Dabei sollen die Kinder, ihrem Verständnis zufolge, Ausflüge machen, experimentieren und selbstständig bauen und ausprobieren.

Ihre Motivation an dem Auslandspraktikum teilzunehmen, begründet sie damit, die Unterschiede in den Arbeitsweisen in schwedischen und in deutschen Einrichtungen ergründen zu wollen. Dabei hat sie festgestellt, dass die schwedischen Erzieher*innen gelassener erscheinen als die deutschen Erzieher*innen. Dadurch wäre die Lautstärke und somit die Atmosphäre in den Einrichtungen sehr unterschiedlich. Ihren Erfahrungen zufolge, würden deutsche Erzieher*innen mehr schreien, um sich durchzusetzen. Sie hat beobachtet, dass sich die Mädchen und Jungen in der schwedischen Einrichtung weniger gestritten haben, als in den deutschen Einrichtungen. Bei Streitfällen hätten die schwedischen Erzieher*innen im Gegensatz zu den deutschen Kolleg*innen nicht sofort eingegriffen, sondern erst mal beobachtet und abgewartet. Dies habe meistens dazu geführt, dass die Mädchen und Jungen ihre Streitigkeiten eigenständig lösen konnten. Diese Herangehensweise möchte sie für sich in ihre zukünftige Arbeit integrieren. Sie möchte mit mehr Gelassenheit und Geduld an solche Situationen herangehen.

Sie bewertet die Teilnahme am Auslandspraktikum für sich als Möglichkeit, sich selbst besser kennen gelernt zu haben. Dies begründet sie damit, dass sie vorab von sich

geglaubt habe, nicht mit der Situation fertig zu werden, von zuhause weg zu sein. Im Nachhinein stellt sie jedoch fest, dass sie die Zeit sehr genossen hat und sich selbst als entspannt erlebt hat. Das hätte sie von sich selbst nicht gedacht.

Zusätzlich zu der bereits genannten Gelassenheit möchte sie sich zukünftig von eingefahrenen Strukturen lösen, wie z.B. eine feste Mittagsessenszeit. Dies sieht sie als ein Aspekt an, warum die schwedischen Erzieher*innen ihr entspannt erschienen. Sie glaubt, dass die deutschen Erzieher*innen sich selbst unter Druck setzen und darum eher gehetzt wirken. Zuverlässigkeit und Strukturen erscheinen ihr zwar wichtig, zukünftig möchte sie aber flexibler in der Gestaltung bleiben, um sich selbst nicht unter Druck zu setzen. Die Teilnahme am Auslandspraktikum hat ihr gezeigt, wie wichtig es ist, in seiner eigenen Entwicklung nicht stehen zu bleiben, sondern sich auch mal zu trauen, den Standpunkt zu wechseln, um flexibel zu bleiben. Dazu gehört für sie, dass sie sich traut und Veränderungen als Bereicherung für sich erkennt.

7.1.8 Fallportrait H

Motto: „...also ich denke, wenn ich dieses Praktikum jetzt nicht gemacht hätte, wäre ich in so nem TROTT reingefallen...dann wäre alles so ROUTINIERT gewesen, ich hätte die alten...äh..Strukturen...an denen wäre ich...hätt ich ja FESTgehalten...“ (Interview H2, Z.294-296)

Der Interviewpartner H befindet sich während der Interviewphase am Ende des zweiten Ausbildungsjahres zum staatlich anerkannten Erzieher im letzten Praktikum. Er hat den ersten Teil des Praktikums in einem Kindergarten in Schweden absolviert. Den zweiten Teil ihres Praktikums führt er in einem Wohnheim für körperlich und geistig beeinträchtigte Menschen in einer niedersächsischen Kleinstadt durch.

Beruflich wollte H zunächst in den handwerklichen Bereich, da er seinem Bruder, den er als Idol betrachtete, nacheifern wollte. Er stellte jedoch schnell fest, dass ihm das Talent fehlte und jobbte in diversen Bereichen von Büro bis Metzgerei. Er beschreibt, dass er arbeitslos war und in der Zeit festgestellt hat, dass er noch nie im sozialen Bereich gearbeitet hat. Er fing dann ein Praktikum in der Lebenshilfe an und stellte für sich fest, dass ihm dieser Beruf etwas gibt, was ihm die anderen Berufe nicht gegeben haben. Er sei mit einem Gefühl etwas erreicht oder geschafft zu haben nach

Hause gefahren. Er hat für sich festgestellt, dass er in diesem Bereich arbeiten möchte. Seine vorherige Orientierungslosigkeit hatte sich für ihn in einen Weg gewandelt. Er hat sich über den Erzieherberuf informiert. Dabei wurde ihm von dem Direktor einer Fachschule mitgeteilt, dass er besser noch ein Praktikum im Kindergarten machen sollte. Dort traf er dann auf seine alte Erzieherin. Diese Frau hat ihn nochmals in seiner Berufswahl bestärkt, so dass er die Ausbildung zum Sozialassistenten anfang. Er gibt an, aufgrund persönlicher Differenzen mit den Lehrkräften nach der Ausbildung die Schule gewechselt zu haben, um nun seine Ausbildung zum Erzieher abzuschließen.

Er beschreibt, dass er vor dem Auslandspraktikum in Schweden, dieses Land und einige andere Länder bereits im Urlaub bereist hat. Grundsätzlich sind Auslandserfahrungen seinem Empfinden nach eine enorme Bereicherung, da er so verschiedene Kulturen, Sprachen Architektur kennen lernt. Für ihn ist ins Ausland reisen positiv besetzt.

Seiner Ansicht nach unterscheidet sich seine Rolle als Erzieher je nach dem in welchem Feld er tätig ist. Grundsätzlich sieht er sich als Begleiter. Er möchte den Menschen etwas beibringen und sie auf ihrem Lebensweg ein Stück begleiten und ihnen Orientierung geben. Seiner Ansicht nach, unterstützt er eine Person, in dem er zum Beispiel mit ihr spielt oder mit ihr redet. Er geht davon aus, dass Mädchen und Jungen durch Spiel lernen und er ihnen über Aktivitäten Impulse zur Orientierung und zum weiteren Lernen gibt. Es erscheint ihm wichtig zu erklären, dass sich für ihn Orientierung auf die zwischenmenschliche Ebene bezieht. So möchte er, dass die Mädchen und Jungen lernen, Rücksicht zu nehmen und zu unterscheiden, was gut und was böse ist. Er hinterfragt sich kurz, ob dies zu weit gedacht sei. Er hadert mit dem Begriff des „Hinerziehens“. Er gibt an, diesen Begriff nicht zu mögen, allerdings fällt es ihm schwer, in Worte zu fassen, was er meint. Er erklärt, dass er Menschen helfen möchte Menschen zu werden, wobei er nicht genau erklären kann, wie er das meint. Er beschreibt seine Rolle auch als eine gewisse Art von Lehrerposition, da er seiner Ansicht nach über mehr Wissen verfügt als die Mädchen und Jungen. Dieses Wissen versucht er den Mädchen und Jungen auf eine Art zu vermitteln, die seiner Vorstellung nach nicht künstlich sein sollte. Für ihn bedeutet es, dass Wissen im

entsprechenden Kontext vermittelt werden soll, z.B. wenn er sich mit den Mädchen und Jungen im Wald befindet, dann spricht er mit ihnen über Bäume. Es fällt ihm schwer, konkret in Worte zu fassen, was er meint, er versuche, sein Wissen zu vermitteln.

Er sieht Betreuung als seine Aufgabe als Erzieher an und ist der Ansicht, dass er sie in seinem Sinne gut machen sollte. Er glaubt, eine gewisse Ruhe auszustrahlen, die seinem Verständnis nach Voraussetzung von guter Betreuung ist. Er geht allerdings nicht darauf ein, was gut in diesem Kontext für ihn bedeutet.

In Bezug darauf, wie er während seiner Ausbildung betreut worden ist, gibt er an, dass nicht jede Betreuung für ihn förderlich war, besonders im Hinblick auf das von ihm bereits erwähnte menschliche. Er zeigt auf, dass er erlebt hat, dass Mädchen und Jungen nicht als Menschen, nicht als Ganzes betrachtet wurden. Er gibt an, dass ihn die konstruktive Kritik und Reflexionsmöglichkeiten, die er in seiner Praktikumsbetreuung bekommen hat, weitergebracht haben, auch wenn er dies zunächst nicht immer als gut empfunden hat. Er glaubt, sich durch diese Impulse und Aussagen weiterentwickelt zu haben.

Bezüglich der Rolle der Biographie der Mädchen und Jungen in der sozialen Arbeit, gibt er an, dass er darauf Rücksicht nimmt, wo das Kind herkommt und was es schon erlebt hat. Er erklärt, dass er dabei abhängig von den Informationen ist, die er bekommt. Er geht davon aus, nicht alles über ein Kind zu wissen. Das was er weiß, möchte er in seine Arbeit mit einfließen lassen. Es ist ihm dabei wichtig, auch die Gruppe zu sehen. So möchte er darauf achten, wenn ein Kind aus einer benachteiligten Familie kommt, dass er es nicht bevorzugt, indem er diesem Kind z.B. mehr Aufmerksamkeit schenkt. Er möchte diese Faktoren zwar berücksichtigen, daraus aber für niemanden einen Nachteil entstehen lassen.

Bei dem Versuch Bildung zu erklären, gerät er ins Stocken, er scheint nicht die richtigen Worte zu finden. Seinem Verständnis nach ist es wichtig, Bildung in den Blick zu nehmen. Seiner Ansicht nach sind jedoch andere Faktoren wichtiger. So empfindet er es als wichtig, das Selbstbewusstsein der Mädchen und Jungen zu

stärken und den Fokus auf die Persönlichkeit der Mädchen und Jungen zu setzen. Er beschreibt ein für ihn wunderbares Beispiel eines alten Lehrers, der versucht hat Wissen einzutrichern, was, seiner Einschätzung nach, nicht funktioniert hat. Es erscheint ihm wichtiger, die Persönlichkeit von Mädchen und Jungen zu stärken, denn ihm zufolge kann ein Kind mit einem starken Selbstbewusstsein Aufgaben leichter lösen, als ein Kind, das ein schwaches Selbstbewusstsein hat. Für ihn ist das der Schlüssel. Seinem Verständnis zufolge würde sich dann Bildung von selbst erschließen, da die Mädchen und Jungen dann gern lernen, weil sie glauben, dass sie es schaffen.

Als Motivation an dem Auslandsaufenthalt teilzunehmen gibt er an, gehört und in der PISA Studie gelesen zu haben, dass Schweden ein Vorreiter auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung sein soll. Diese Vorannahmen wollte er durch diesen Aufenthalt für sich überprüfen. Er wollte herausfinden, wie dort gearbeitet wird. Er wollte die Kultur kennen lernen und für sich an seiner Persönlichkeit arbeiten, da für ihn Auslandserfahrungen immer auch persönlichkeitsbildend sind. Persönlichkeit ist für ihn sehr wichtig, da diese unmittelbar mit seinem Beruf verknüpft ist, da er sich in seiner Arbeit als Person präsentiert und annimmt auch einen Ruf zu haben.

Er glaubt, dass er sich vor dem Praktikum eher auf einer theoretischen Ebene befunden hat und nun durch das Praktikum im Sinne der Ganzheitlichkeit sein Herz und seine Hand wieder gewonnen hat. Mit dem Herzen arbeiten bedeutet für ihn, die Dinge nicht mehr so verkrampft zu sehen. Er hat in seinen Augen wieder vermehrt damit begonnen, sich selbst und seine Arbeit zu reflektieren und darüber nachzudenken, ob es für ihn richtig ist, wie er arbeitet. Die Vorlesungen an der Universität haben ihn dazu veranlasst, genauer zu gucken, ob er in seiner Arbeit wirklich die Mädchen und Jungen in den Mittelpunkt stellt. Er hat sich gefragt, ob er sich vielleicht selbst ändern muss, um diese Form der Arbeit zu erreichen. Diese Fragen der Selbstreflektion, ob es dem Kind gut tut, was er da macht, haben ihn, seinen Angaben zufolge sehr beschäftigt und dazu geführt, das eigene Handeln so zu überdenken, dass er dabei seinen Spaß an der Arbeit nicht verliert, sondern sich selbst dabei im Blick behält. Er gibt an, für sich die Erfahrung gemacht zu haben, wie wichtig es ist, die ganze Gruppe im Blick zu behalten. Er möchte sich nicht auf einen

Standpunkt oder auf eine Kleingruppe von Mädchen und Jungen fixieren, sondern immer wieder neu auf die Gruppe gucken. Er möchte keine Scheuklappen aufhaben, sondern den Überblick über die Gruppe behalten. Er betont die Herzlichkeit und die Offenheit der Schweden, die ihm besonders aufgefallen sei. Er hat versucht, für sich etwas davon zu übernehmen. Er gibt an, nicht mehr so verschlossen und schüchtern zu sein, sondern offener auf andere zuzugehen. Er geht davon aus, sich so weniger Chancen in die Zukunft zu verbauen. Er glaubt, an seinem Selbstbewusstsein gearbeitet zu haben und sich nicht mehr so viele Gedanken zu machen, ob das alles richtig ist, wie er es tut. Er bezeichnet das als weniger Kopfkino. Er nimmt an gelernt zu haben, nicht mehr so viel zu denken, sondern einfach mal zu machen, ohne Angst zu haben. Er geht davon aus, dass Selbstreflektion wichtig ist, seiner Auffassung nach, kann man das aber auch übertreiben. Er hat gelernt, sich selbst Fehler zuzugestehen und das Perfekte rauszukriegen.

Er hatte das Gefühl, dass er und seine Mitschüler*innen sehr viel gemeckert hätten. Er glaubt, dass es typisch deutsch sei, viel zu meckern. Dabei wünscht er sich, mehr Gelassenheit an den Tag zu legen, wenn Dinge mal nicht so verlaufen, wie er es sich vorgestellt hat. Er glaubt, dass der Auslandsaufenthalt ihn eher auf der persönlichen Ebene verändert hat, als auf der beruflichen Ebene. Er hat sich zwar vorgenommen, seine Methoden mehr zu variieren und in der Arbeit nicht mehr so träge sein, seiner Einschätzung nach, liegt der Fokus aber eher auf der zwischenmenschlichen Ebene. Er geht davon aus, dass er ohne dieses Praktikum in eine Art Trott gefallen wäre. Dieses Praktikum scheint ihm geholfen zu haben, Strukturen aufzubrechen.

Er erwähnt, dass ihm das Gefühl besonders gut in Erinnerung geblieben ist, wie es ist, sich nicht durch die Sprache verständigen zu können, sondern den Körper dazu benutzen zu müssen. Darüber hätte er vorher gar nicht nachgedacht, was für ihn wieder ein Beweis seiner vorherigen Kopflastigkeit ist. Er hat gelernt, wieder mehr mit dem eigenen Körper zu arbeiten und glaubt, dadurch auch wieder einen anderen Bezug zu seinem Körper zu finden. Er hat für sich festgestellt, dass er als ganzer Mensch im Beruf steht. Durch den Verlust der Sprache, ist für ihn ein größeres Verständnis entstanden, welche Wichtigkeit Sprache für ihn hat. Er gibt an, dass es ihm nicht mehr so wichtig erscheint, alles richtig zu machen, sondern den Fokus

darauf zu legen, was wichtig für die Person ist, mit der er sich gerade beschäftigt. Er befürchtet, vorher eher darauf Wert gelegt zu haben, seine eigenen Bedürfnisse zu befriedigen, eigene Erfolge zu verzeichnen, statt zu schauen, wer eigentlich die Erfolge braucht. Dies sei, seiner Einschätzung nach, der eigentliche Grund, für den er diesen Beruf macht. Für ihn stellt sich nun die Frage, ob er seine Gedanken damit beschäftigen sollte, ob er alles richtig macht oder lieber sich darauf konzentrieren solle, was die Person braucht, die er gerade betreut.

Er hat für sich mitgenommen, dass er sich mehr mit den beteiligten Personen auseinandersetzen sollte, da er seine Sichtweise als subjektiv erkannt hat. Er geht davon aus, dass sich nur über den Austausch miteinander ein Konsens finden kann. Er gibt an, dass die Erfahrungen aus dem Praktikum für ihn Gewicht haben. Er glaubt, dass egal, ob jemand den Auslandsaufenthalt nun gut oder schlecht fand, ob er mit den schwedischen Arbeitsweisen etwas anfangen konnte oder nicht, er trotzdem daraus seine Erfahrungen gezogen hat, die ihm niemand nehmen kann. Er glaubt, dass es wichtig ist, für sich selbst herauszufinden, was man möchte, womit man sich identifizieren kann, egal wie es die anderen finden.

7.1.9 Fallportrait J

Motto: „also jetzt in Bezug auf das Pädagogische war das natürlich, war das war das ne zwiespältige Situation also dann natürlich ohne äh mit nur SEHR äh so gut wie KEINEN äh äh Sprachkenntnissen außer ein paar ganz geringe Fetzen so, war das natürlich dann, gerade das, aber trotzdem äh ähm auch dann quasi mit dieser Unsicherheit umzugehn.“ (Interview J2, Z.466-469)

Der Interviewpartner J befindet sich während der Interviewphase am Ende des zweiten Ausbildungsjahres zum staatlich anerkannten Erzieher im letzten Praktikum. Er hat den ersten Teil des Praktikums in einem Kindergarten in Schweden absolviert. Den zweiten Teil ihres Praktikums führt er in einem Jugendzentrum in einer Kleinstadt in Niedersachsen durch.

In Bezug auf seinen schulischen Werdegang erzählt J, dass er Abitur gemacht hat und dann ein halbes Jahr ausgestiegen ist und auf dem Land gewohnt hat. Er gibt an, dann aus Geldnotgründen entscheiden zu müssen, was er beruflich machen

möchte. Da er während der Zeit auf dem Gymnasium ein zweiwöchiges Praktikum im Waldkindergarten absolviert hat, was ihm gut gefallen hat, entscheidet er sich für die Erzieherausbildung. Er erwähnt, dass er aufgrund des Abiturs ein Jahr verkürzen konnte.

Seine bisherigen Auslandserfahrungen begrenzen sich darauf, in jungen Jahren ab und zu mal in Dänemark gewesen zu sein. Er unterstreicht, dass dies auch Skandinavien sei. Bis auf eine Studienfahrt in Florenz, sei er dann nicht mehr im Ausland gewesen.

Auf die Frage zu seiner Rolle als Erzieher bezieht er sich auf Inhalte, die er aus dem Unterricht an der Fachschule mitgenommen hat. Hierbei hebt er die Lerntheorien und besonders das Lernen am Modell hervor. Darüber hätte er ein Referat gehalten und dies wäre am tiefsten bei ihm verankert. Er leitet daraus ab, dass er als Erzieher eine große Vorbildfunktion für die Menschen hätte, mit denen er zusammen arbeitet. Er geht davon aus, dass sich die an ihn gestellten Aufgaben je nach Arbeitsbereich differenzieren. Er beschreibt, dass Mädchen und Jungen im Kindergarten zum Beispiel elementarere Sachen vermittelt werden sollten als in der Arbeit mit beeinträchtigten Jugendlichen. Er leitet dies aus, seiner Ansicht nach, geringen Praxiserfahrungen ab, die er in unterschiedlichen Bereichen gesammelt hat. Seinem Verständnis zufolge, geht es in der Behindertenarbeit oder im Jugendbereich eher darum, den Alltag zu strukturieren und Freizeitangebote zu planen, während seiner Auffassung nach im Kindergarten das spielerische Lernen mit den Mädchen und Jungen im Vordergrund steht.

Etwas, dass er ganz persönlich als seine Rolle sieht, ist die Arbeit mit Sprache, dies sieht er als eine seiner größten Fähigkeiten an. Dies würde sich durch alle Bereiche ziehen, in denen er bisher gearbeitet hat. Er erachtet es als wichtig, mit den Menschen zu sprechen. Seinem Verständnis zufolge, ist Sprache das Mittel zur Kommunikation und Interaktion zwischen Menschen. Sprache ist für ihn der effektivste Weg und der Rahmen, Menschen kennen zu lernen, mit denen er arbeitet. Er hebt hervor, dass es für ihn wichtig sei, eine pädagogische Distanz zu seiner Erzieherrolle zu bekommen. Er hat für sich festgestellt, dass er sich während der

ersten Praktika auch noch in seiner Freizeit massiv mit der Arbeit beschäftigt hat, da sich für ihn die Praktikumseinrichtung als chaotischer, unstrukturierter Haufen darstellte. Als weiteren Punkt nennt er, dass die Mädchen und Jungen dort aus unterschiedlichsten Verhältnissen kommen. Daher erschien es ihm wichtig, Distanz anzustreben, im Sinne von nach Feierabend die Dinge nicht mehr im Kopf herumspuken lassen. Er sieht die Rolle des Erziehers als eine für die Gesellschaft wichtige Rolle an. Er beschreibt sich selbst als sozialkritischen Menschen, der die Verhältnisse mit großem Argwohn betrachtet. Dies war für ihn einer der Beweggründe, diese Ausbildung anzustreben. Er stellt heraus, dass für ihn die Entscheidung zwischen Politik und Sozialpädagogik lag, da er einer Ansicht nach in diesen Bereichen am ehesten die Gesellschaft so verändern könne, wie er es als besser empfindet. Für ihn stehen Werte und Moralvermittlung im Vordergrund seiner Tätigkeit. Er stellt jedoch fest, dass es sich für ihn schwieriger gestaltet hat, diese Vermittlung, wie er es nennt, gerade bei Mädchen und Jungen durchzuführen. In seinen Praktika hat er festgestellt, dass Mädchen und Jungen bereits stark geprägte Persönlichkeiten sind. Er hat sie als sehr unterschiedlich und schon stark in ihre Verhältnisse hineingewachsen erlebt. Diese Erkenntnis hat ihn tief beeindruckt, da er dies vorher nicht für möglich gehalten hätte. Aufgrund dessen empfand er es als schwieriger, seine Werte und Normen zu vermitteln. Seinem Verständnis zufolge sollten die Mädchen und Jungen aber lernen ein kritisches Denken zu entwickeln und ihre Verhältnisse zu hinterfragen. Er begründet seine Ansicht mit der Globalisierung und des rasanten technischen Fortschritts. Dieser Schnelligkeit müssen seiner Ansicht nach, die Mädchen und Jungen kritisch begegnen können, damit sie sich zum einen in die Gesellschaft integrieren können, zum anderen aber auch nicht zu überfordert sind mit den Strukturen, auf die sie treffen.

In Bezug auf Betreuung versucht er die Frage einzugrenzen. Er leitet den Begriff Betreuung von dem Begriff treu her und schließt daraus, dass Betreuung mit Verantwortung zu tun hat. Er gibt an, sich immer sehr gut in der Praxis betreut gefühlt zu haben. Seinem Verständnis zufolge, hat er in den Praktika für sich selbst und für die pädagogische Arbeit mehr gelernt als in der Schule. Dies begründet er damit, dass er in der Schule meist einen schön verpackten Satz bekommen hat, der in sich auch logisch war, in der praktischen Arbeit so aber nicht angewendet werden

konnte. Er sieht die Theorien aus der Schule zwar als gutes Grundgerüst, die Anwendung in der Praxis fiel ihm nicht leicht, da sich dort andere Gegebenheiten vorfinden würden.

Er gibt an, sich in der Praxis immer von allen Kolleg*innen, die fest im Berufsleben stehen, wie er es nennt, betreut gefühlt zu haben. Er glaubt, sich nie auf eine Person fixiert zu haben, sondern die Auseinandersetzung mit allen Kolleg*innen gesucht zu haben. Dies ist seiner Ansicht nach wichtig, da er sich nur so mit unterschiedlichen Auffassungen von der Arbeit als Erzieher*in und unterschiedlichen pädagogischen Ansichten auseinandersetzen konnte. Er hat festgestellt, dass auch diese Betreuungspersonen unterschiedliche Auffassungen von Betreuung haben, ihre eigene pädagogische Brille, wie er es nennt. Er leitet daraus ab, dass jede Person in diesem Bereich ihren eigenen pädagogischen Schwerpunkt setzt. Trotzdem erachtet er Betreuung als wichtig, da diese Arbeit nichts ist, was von Natur aus gekonnt wird. Er beschreibt, dass gerade Männer neu in diesem Feld wären und somit Betreuung benötigen.

Er argumentiert, dass es wichtig sei in seiner Anleitungsperson auch ein Vorbild zu finden, da er sich von dieser Person Handlungsmöglichkeiten in Situationen mit Mädchen und Jungen abguckt, die erfolgreich sind. Das heißt für ihn, dass sie der Situation angemessen sind. Dies hätte er für sich kopiert.

In Bezug auf den Impuls Betreuung, fällt ihm der Begriff Betreuungsschlüssel ein. Er geht davon aus, dass der Betreuungsschlüssel der Schlüssel zum erfolgreichen Arbeit ist, dies hätte er in der schwedischen Einrichtung festgestellt. Er vergleicht seine Erfahrungen in der schwedischen Einrichtung mit seinem ersten Praktikum in einer Kindertagesstätte, wo zwei Erzieher*innen für über dreißig Mädchen und Jungen zuständig gewesen seien. Seiner Erfahrung nach, seien dadurch eher schüchterne Mädchen und Jungen untergegangen, weil es Mädchen und Jungen gab, die sich besser in den Mittelpunkt rücken konnten. Seinem Verständnis zufolge, liegt die Aufmerksamkeit der Erzieher*innen bei so großen Gruppen eher bei den Mädchen und Jungen, die zum Beispiel durch Blödsinnmachen präsenter sind.

Er kritisiert, dass deutsche Anleiter*innen sich kaum für die theoretischen Lerninhalte interessieren, die in der Schule besprochen werden. Er begründet dies damit, dass die Erzieher*innen in der Praxis vielleicht schon so in ihren Strukturen festgefahren sind, dass sie diese nicht mehr hinterfragen und daher kaum offen sind, für neue theoretische Impulse. Er glaubt, dass erwartet wird, dass sich der Praktikant an die Strukturen der Einrichtung anpasst und dies nicht als gegenseitiger Lernprozess verstanden wird. Seinem Verständnis nach, geraten die theoretischen Aspekte im Laufe des Berufslebens in den Hintergrund und die alltäglichen Abläufe verselbstständigen sich so, dass sie nicht mehr hinterfragt oder begründet werden können.

Er hinterfragt die Möglichkeit, mit Abitur in das zweite Ausbildungsjahr einzusteigen. Seiner Ansicht nach, sagt das Abitur eher etwas über seine kognitiven Fähigkeiten als über seine sozialen Fähigkeiten aus. Er glaubt, dass es für ihn besser gewesen wäre, wenn er das Jahr nicht übersprungen hätte. So fühlte er sich den anderen Mitschüler*innen gegenüber im Nachteil, da diese schon ein größeres Repertoire angesammelt hätten und durch den praktischen Anteil mehr Ideen entwickeln konnten.

Biographie ist für ihn das, worin es in der pädagogischen Arbeit die ganze Zeit geht. Er geht davon aus, dass er in Interaktion mit Mädchen und Jungen, die Biographie mitschreibt und zum Teil auch versucht, einige Kapitel vorzuschreiben. Er gibt an, durch seine Arbeit mitbekommen zu haben, wie entscheidend die Verhältnisse sind, in denen Mädchen und Jungen aufwachsen. Bezug nehmend auf seiner Ansicht nach, moderne pädagogische Ansätze, glaubt er, dass Biographie schon mit der Schwangerschaft beginnt. Seinem Verständnis zufolge, haben bereits die Verhältnisse in denen die Mutter aufwächst, Einfluss auf das Leben der Mädchen und Jungen. So können Mütter, die keinen gesunden Lebenswandel haben sondern Drogen nehmen und nicht auf ihre Ernährung achten, die Mädchen und Jungen maßgeblich schädigen. Er erachtet es als wichtig, dass werdende Mütter besser aufgeklärt werden, um diese Beeinträchtigungen zu verhindern, dazu müsse es mehr Hilfsangebote geben. Er gibt an, gehört zu haben, dass bereits jeder 20igste in Deutschland einen Schwerbehindertenausweis hat, was ihn sehr erschreckt. Daraus

leitet er ab, dass die Menschen in Verhältnissen leben, die ihrer eigentlichen Natur zu wider sind. Die daraus resultierenden Beeinträchtigungen führen seines Erachtens dazu, dass diese Menschen sich schwer in die bestehende Gesellschaft integrieren können, keiner Tätigkeit nachgehen können und nicht glücklich sein können, weil sie dauerhaft eingeschränkt sind, was er als Manko in der Lebensqualität bezeichnet. Seinem Standpunkt nach herrscht in Deutschland ein himmelweiter Unterschied in den verschiedenen Lebensstandards. Er geht davon aus, dass die Schere zwischen reich und arm in Deutschland immer größer wird. Er sieht es als Glück an, wenn ein Kind in eine reichere, meist intellektuellere Familie geboren wird, da seiner Ansicht zufolge, die Mädchen und Jungen dort mehr in verschiedenen Bereichen gefördert werden. Durch seine Arbeit im Jugendzentrum bekommt er mit, was z.T. für Verhältnisse in den Familien dort vorherrschen, dies würde ihn sehr erschrecken. Er möchte zwar keine Migranten über einen Kamm scheren, jedoch nimmt er an, dass es für diese Familien schwer ist, sich in Deutschland zu integrieren. Seiner Auffassung nach, fehlt ihnen das Hauptmittel, die Sprache, die er als Schlüssel für Integration ansieht. Er argumentiert, dass wenn die Eltern nicht in der Lage sind, sich zu integrieren, die Mädchen und Jungen ähnliche Schwierigkeiten haben werden. Weitere Gründe für fehlende Integration sind, seinem Erachten nach, schwache finanzielle Mittel und die sozialen Milieus. Er gibt an, keine Erfahrungen mit Mädchen und Jungen zu haben, die in der Großstadt aufwachsen, kann sich aber vorstellen, dass deren Aufwachsen sich von dem Aufwachsen in einer Kleinstadt unterscheidet. Er geht davon aus, dass aufgrund unterschiedlichster Verhältnisse auch unterschiedlichste Biographien zustande kommen. In diesem Zusammenhang stellt er sich die Frage nach Gerechtigkeit. Er fragt sich, wie die Gesellschaft es erreichen kann, dass die kommenden Generationen auf eine Ebene kommen und nicht eine Mehrklassengesellschaft entsteht. Dies führt, seines Erachtens, zu immer größeren Problemen. Für ihn ist das unverständlich, da er davon ausgeht, hier im Luxus zu leben, da Deutschland eines der reichsten Länder sei. Er empfindet es als schade, dass es gerade Deutschland nicht schafft, obwohl es sich die Pädagog*innen hierzulande auf die Fahnen geschrieben haben. In seinem Sinne wäre es wichtig, die Mädchen und Jungen zusammenzubringen, statt sie von vornherein zu separieren. Seiner Auffassung nach, ist es kritisch zu betrachten, wenn es Elitekindergärten gibt,

die gut ausgestattet sind und Einrichtungen für arme Leute und Migranten, die eine schlechte Ausstattung und schlechtes Fachpersonal haben.

Er gibt an, über den Begriff Bildung lange nachgedacht zu haben. Der Anstoß bestand für ihn darin, das Thema im Unterricht behandelt zu haben. Er gibt an, dass das Bildungsverständnis sich im Laufe der letzten Jahrzehnte verändert hat. Er beschreibt den früheren Bildungsbegriff mit einem Bildhauer, der einen groben Stein bearbeitet. Seinem Verständnis zufolge, wird nach dem heutigen Bildungsbegriff nach davon ausgegangen, dass Mädchen und Jungen bereits alles mitbringen, was sie brauchen um sich zu entwickeln, dass nur ein individueller Rahmen gesteckt werden muss, in dem Anlagen, Fähigkeiten und Talente sich entfalten können. Er nimmt an, dass es in der Erziehung ähnlich ist. Allerdings geht er davon aus, für Bildungsvermittlung ein gewisses Sachwissen zu benötigen. Er argumentiert, dass Bildung aber nicht nur kognitive Fähigkeiten impliziert, sondern auch soziale und emotionale Fähigkeiten. Seiner Ansicht nach, sollten Mädchen und Jungen lernen so mit ihren Emotionen umzugehen, dass diese sie nicht im Umgang mit anderen Menschen beeinträchtigen und sie dabei behindern Sachwissen aufzunehmen. Es nimmt an, dass es wichtig ist, eigene Gefühle wahrzunehmen und darüber zu sprechen. Seinem Verständnis zufolge, haben Mädchen und Jungen Gefühle, die sie schwer in Worte fassen können, weil sie irrational sind. Er beschreibt es als belastend für die Mädchen und Jungen, wenn sie nicht wissen, wo ihre Gefühle z.B. Angst herkommt. Als Beispiel führt er die Situation an, wenn Eltern ihr Kind morgens im Kindergarten abgeben. Ihm erscheint es wichtig, mit den Mädchen und Jungen über ihre Emotionen zu sprechen, damit sie lernen, damit umzugehen. Seinem Verständnis zufolge hat Bildung den Beiklang von Sachwissen, da in der Grundschule und später auf den weiterführenden Schulen nur noch der kognitive Bereich angesprochen werden würde. Seinem Verständnis zufolge, geht es aber auch darum, Wissen bereit zu stellen, so dass die Mädchen und Jungen selbstständig lernen können und mit Neugierde dabei sind. Ihm ist es wichtig, die Erwachsenenperspektive zu verlassen und die Impulse für das Lernen von den Mädchen und Jungen ausgehen zu lassen. Er geht davon aus, dass dieser Prozess sehr individuell ist. Er fragt sich, ob es von den Veranlagungen der Menschen her überhaupt möglich ist, alles auf ein ähnliches Niveau zu bekommen oder ob einige

Menschen einfach besser in der Lage sind, zu lernen und lernen zu wollen, da seinem Verständnis nach die Menschen unterschiedliche Talente und Fähigkeiten besitzen. Er schließt daraus, dass es wichtig ist, schon früh darauf zu achten, welche Talente die Mädchen und Jungen besitzen und diese zu fördern, sich dabei aber nicht darauf zu versteifen, sondern trotzdem einen ganzheitlichen Blick zu behalten.

Er gibt an, zu Beginn nicht so sicher gewesen zu sein, ob er überhaupt an dem Auslandspraktikum teilnehmen möchte. Die schulische Vorbereitung hätte ihn dann doch interessiert. Er geht davon aus, dass Pädagogik in jedem Land, ja eigentlich sogar hier schon in jedem Bundesland, unterschiedlich verstanden wird. Er erklärt, dass er vorher noch nicht wirklich über die Stadtgrenze hinaus gekommen ist, dies sei für ihn eine Motivation gewesen.

Er gibt an, gelernt zu haben, auch in einer fremden Umgebung seinen Alltag zu strukturieren und sich in einem fremden Land zu Recht zu finden. In Bezug auf die pädagogische Arbeit empfand er es zunächst als schwierig, nicht die Landessprache zu beherrschen. Er gibt an, daraus gelernt zu haben, mit Unsicherheiten umzugehen. Diese Form der Unsicherheit erinnerte ihn an den Beginn der Ausbildung als er im Kindergarten Praktikum machte. Auch dort fiel es ihm zunächst schwer, die Mädchen und Jungen zu verstehen, da sie, seinem Verständnis zufolge, anders intonieren und sich anders ausdrücken. Ähnlich erging es ihm in der schwedischen Einrichtung. Er gibt an, gelernt zu haben, die sprachliche Unsicherheit auszuhalten. Er empfand es als schwierig, den Mädchen und Jungen kein adäquater Gesprächspartner sein zu können. Er fühlte sich zum Teil dumm, nicht als sprachliches Vorbild dienen zu können wie es eigentlich seinem Verständnis zufolge, seine Aufgabe gewesen wäre. Er konnte der Redseligkeit der Mädchen und Jungen nur mit Schulterzucken begegnen. Er nimmt an, dass wenn Mädchen und Jungen auf einem gewissen sprachlichen Niveau sind, sie keine Lust mehr haben, sich mit Menschen zu unterhalten, die sprachlich unter ihrem Niveau sind. Um diese Problematik zu lösen, beobachtete er das Verhalten der Mädchen und Jungen, um herauszufinden, was sie gerade spielen und wie es ihnen gerade geht. So hat er versucht, die Mimik und Gestik zu interpretieren. Dies gelang ihm seinem Verständnis zufolge, da die Mädchen und Jungen in der schwedischen Einrichtung sehr selbstständig spielen.

Durch die Beobachtung konnte er seiner Auffassung zufolge ableiten, welche Interessen die Mädchen und Jungen haben oder mit welcher Intention sie gerade spielen. Er gibt an, die Körpersprache analysiert zu haben, um einen Zusammenhang zwischen inneren Beweggründen und dem was sie durch ihre Körpersprache äußern zu finden. Seinem Verständnis zufolge, sei er kein Superprofi im analysieren von Gestiken, habe trotzdem versucht, sein theoretisches Wissen anzuwenden, mit dem Wissen, dass dies seine Mutmaßungen seien. Diese Beobachtungen losgelöst von der Sachebene habe er als interessant empfunden.

Da sich sein momentanes Berufsfeld von dem in Schweden unterscheidet, geht er davon aus, momentan keine Impulse aus Schweden realisieren zu können. Er geht davon aus, wenn er noch mal im Elementarbereich arbeiten würde, dass er Wert darauf legen würde, die Mädchen und Jungen nicht zu zwingen, sondern sie selbst lernen zu lassen. Er hat für sich erkannt, dass er schon mit kleinen Impulsen große Lernerfahrungen erreichen kann. Er gibt an, beobachtet zu haben, dass in der schwedischen Einrichtung viel mit Zahlen und Buchstaben gearbeitet worden ist. Er bezeichnet die Mädchen und Jungen in der schwedischen Einrichtung als aktiver. Auch glaubt er, dass der Übergang in Schweden zwischen Kindergarten und Grundschule fließender ist und Inhalte bereits im Elementarbereich spielerisch integriert werden.

Er geht davon aus, dass er nun den Mädchen und Jungen mehr an Inhalt und Tiefe zutrauen würde, als er es vorher getan hätte. Aufgrund seiner Beobachtungen in der schwedischen Einrichtung möchte er sich bezüglich der Körpersprache weiter fortbilden, er möchte genauer lernen, was Gestik und Mimik über Emotionen aussagen. Er gibt an, sich auch im Bereich der Denkleistungen von Mädchen und Jungen weiter bilden zu wollen. Er geht davon aus, später im Bereich der Theaterpädagogik arbeiten zu wollen, daher sei sein Interesse an Mimik und Gestik besonders groß, da diese als Transportmittel dienen, um den Sachinhalt zu vermitteln. Er erkennt, dass es für ihn eine gute Erfahrung war, alles mal in einem anderen Rahmen zu betrachten. Er interpretiert, hauptsächlich Übereinstimmungen in der Arbeit zwischen Deutschland und Schweden gefunden zu haben. Er empfand

es als lehrreich zu sehen, dass er kaum Unterschiede erkennen konnte. Der wichtigste Unterschied sei das harmonischere Miteinander in Schweden gewesen.

Er gibt an, sich eine bessere sprachliche Vorbereitung gewünscht zu haben, da er glaubt, so besser in Kontakt mit den Mädchen und Jungen gekommen worden zu sein. Er nimmt an, dass Mädchen und Jungen sich nicht gern wieder auf ein sprachlich niedrigeres Niveau einlassen, weil sie durch ihre Sprachentwicklung festgestellt haben, dass sie etwas ausdrücken können, dass sie etwas bewegen können. Er stellt fest, so kein sprachliches Vorbild für die Mädchen und Jungen gewesen sein zu können.

Seinem Verständnis nach, hätte das Praktikum länger dauern sollen, damit man als Praktikant besser in der Lage ist, in die Kultur und in den Alltag einzutauchen. Dies stellt er als Theorie in den Raum, da er für sich erkannt hat, dass ihm dieser Aufenthalt zu lang war, er bevorzugt es in der Heimat zu sein. Rein auf die Erweiterung des Erfahrungshorizontes bezogen, glaubt er jedoch, dass generell ein längerer Aufenthalt sinnvoll wäre.

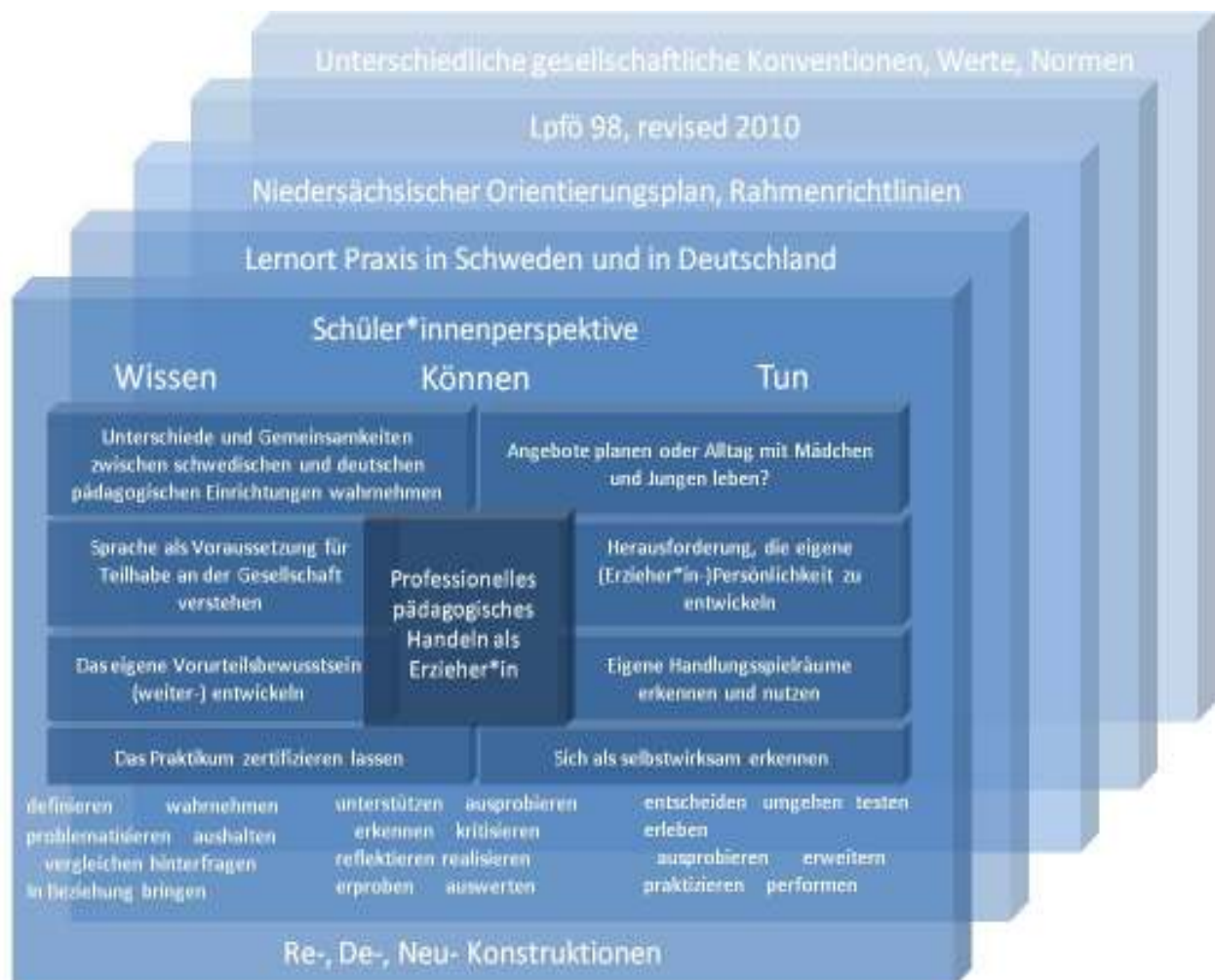
In den Fallanalysen werden bereits die individuellen Sichtweisen der Schüler*innen bezüglich ihrer Erfahrungen mit einem Auslandspraktikum während der Erzieher*innen-Ausbildung sichtbar. Sie zeigen die Sinnstrukturen und Argumentationszusammenhänge der einzelnen Schüler*innen. Wenn man nun davon ausgeht, dass Rekonstruktionen von latenten Sinnstrukturen nur an Texten in der notwendigen Ausführlichkeit vorgenommen werden können, können diese Fallanalysen als Grundlage von weiteren Rekonstruktionen und Interpretationen verstanden werden (vgl. Flick 2007: 95f). Die daraus rekonstruierten Zusammenhänge und Überscheidungen sind in den folgenden fallübergreifenden Dimensionen herausgearbeitet.

8. Fallübergreifende Dimensionen und ihre Spannungsverhältnisse aus Schüler*innen-Perspektive

In den fallübergreifenden Dimensionen werden die in den Interviews rekonstruierten Spannungsverhältnisse dargestellt, die durch das fallübergreifende selektive Kodieren herausgearbeitet wurden. In diesem Kapitel werden die Dimensionen beschrieben, die von den Schüler*innen als relevant betrachtet betrachtet wurden, da sie diese in den Interviews erzählt, diskutiert, hinterfragt und reflektiert haben. Die Schüler*innen-Ebene liegt dabei im Schaubild vorn, da dies die Perspektivität dieser Arbeit darstellt. Die dahinterliegenden ‚Schichten‘ symbolisieren Einflüsse der in Kapitel 1.4 entwickelten mentalitätsbezogene Membran mit unterschiedlicher selektiver Durchlässigkeit, die aus verschiedenen politischen, gesellschaftlichen, kulturellen, ökonomischen und pädagogischen Perspektiven, konkretisiert anhand der geführten Interviews, die subjektive Ebene der Schüler*innen individuell beeinflussen. Durch die performativen Akte im „Wissen, Können Tun“ nehmen die Schüler*innen wiederum Einfluss auf die Ausgestaltung und Flexibilität der mentalitätsbezogenen Membran. Dieses komplexe Wechselspiel zeigt sich in den von den Schüler*innen als relevant erachteten Dimensionen. Diese sind in ihren Zusammenhängen um das pädagogische Handeln der Schüler*innen im folgenden Schaubild arrangiert und in ihrer Sinnhaftigkeit den Ebenen des „Wissen, Könnens und Tuns“ zugeordnet, wobei auch Überschneidungen deutlich werden. Diese Zuordnungen sind als Tendenzen zu betrachten, so wie sie aus Perspektive der Schüler*innen zu verstehen sind. Die Überschriften wurden aus den dargestellten Dimensionen heraus entwickelt:

- Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen schwedischen und deutschen pädagogischen Einrichtungen wahrnehmen
- Herausforderungen, die eigene Erzieher*in-Persönlichkeit zu entwickeln
- Angebote planen oder Alltag mit Mädchen und Jungen leben?
- Sprache und Kommunikation als Voraussetzung für Teilhabe an der Gesellschaft verstehen
- das eigene Vorurteilsbewusstsein (weiter-) entwickeln
- sich als selbstwirksam erkennen
- Wunsch nach Zertifizierung des Praktikums
- Handlungsspielräume erkennen und nutzen.

Diese beziehen sich wiederum auf die Kodierungen in den einzelnen Fällen (siehe Kapitel 6.8). Um zu verdeutlichen, dass die Kodierungen sich in den Interviews wieder finden lassen, werden bei jeder Dimension entsprechende Textpassagen aus den Interviews benutzt. Somit können die Dimensionen anhand des Interviewkontextes nachvollzogen werden. Die folgende Grafik gibt einen Überblick über von den Schüler*innen als relevant betrachteten Dimensionen.



© Kählau

Abbildung 3: Die Dimensionsebenen und ihre Spannungsverhältnisse aus Schüler*innen-Perspektive
Die von den Schüler*innen aufgezeigten Spannungsverhältnisse liegen in den jeweiligen Akzentuierungen, die die Schüler*innen für sich in den jeweiligen Dimensionen wahrgenommen haben. In den folgenden einzelnen Abschnitten wird der Fokus auf das von den Schüler*innen jeweilig als relevant betrachtete Spannungsverhältnis gelegt, welches mit dem jeweiligen Ausschnitt aus dem Schaubild verdeutlicht wird. Dimensionen, die dabei mit zu berücksichtigen sind, werden dazu angeordnet und z.T., je nach Auftreten in den Interviews als Subkapitel dargestellt.

8.1 Schöne neue Alltagswirklichkeit? – Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen schwedischen und deutschen pädagogischen Einrichtungen

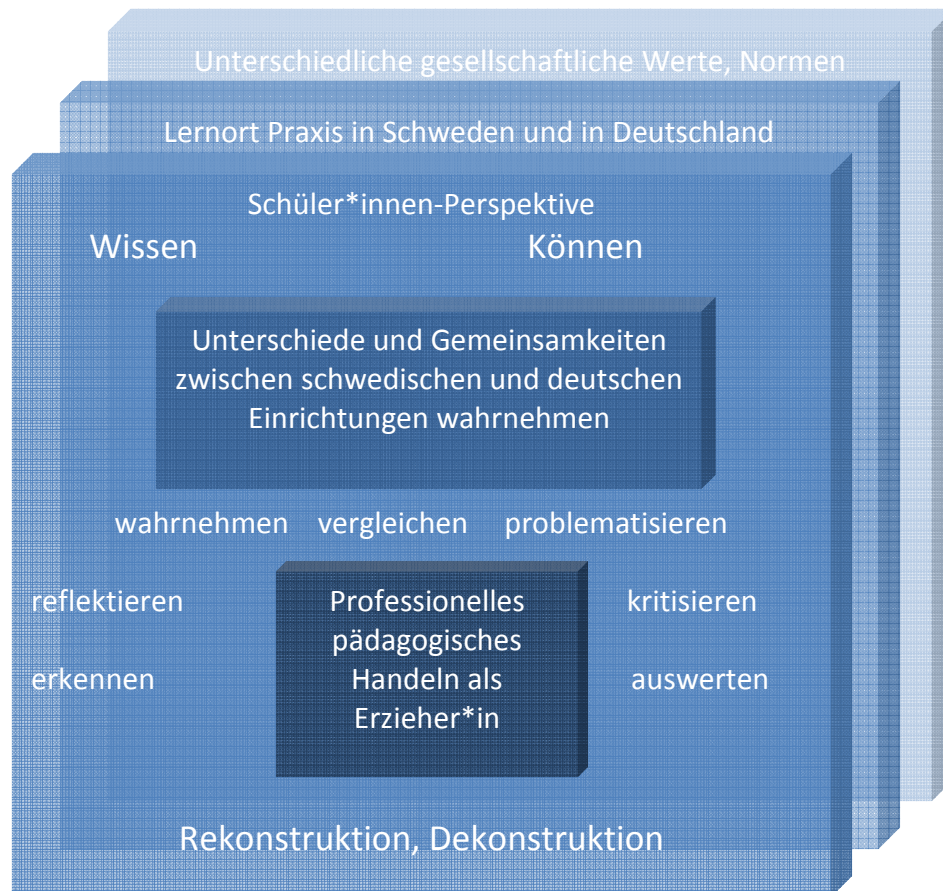


Abbildung 4: Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der schwedischen und der deutschen Gesellschaft wahrnehmen

© Kählau

Ausgangspunkt dieser Arbeit ist das absolvierte Auslandspraktikum der Schüler*innen. Demnach scheint es sinnvoll, die dort erlebten Erfahrungen und das, was die Schüler*innen in den Interviews benannt, hinterfragt, verglichen und diskutiert und haben als erste Dimension mit ihren Spannungsfeldern herauszuarbeiten.

8.1.1 Was steckt dahinter? – Überprüfung der Vorannahmen bezüglich der schwedischen Praxiseinrichtungen

Die Mehrzahl der interviewten Schüler*innen verfolgt die Absicht im Praktikum zu überprüfen, ob ihre zumeist positiven Vorannahmen, beeinflusst durch die Veröffentlichung u.a. der PISA-Studie, den Berichterstattungen der Medien und Diskussionen im Unterricht über die pädagogische Arbeit in schwedischen Institutionen mit den eigenen Erfahrungen übereinstimmen.

„Man hört ja immer Schweden, supergut, soll so toll sein, PISA Test ähm...dass man sich das auch mal selber anguckt, wie ist das Konzept...äh ja, reell gesehen.“ (Interview D1, Z. 175-176)

„...weil man das ja in Deutschland gehört hat, dass Schweden ein Vorreiter is..in Beziehung auf...Erziehung und Bildung und...dass sie halt...die PISA Studie, die immer erwähnt wird und da wollte ich halt wissen, WAS steckt da hinter.“ (Interview H2, Z. 193-196)

Hier zeigt sich, dass die Schüler*innen an ihr Vorwissen anknüpfen, welches sie sich u.a. durch die gemeinsam absolvierte Ausbildung angeeignet haben. Somit wird deutlich, dass die Schüler*innen nicht geneigt sind, Meinungen und Stimmungen in Bezug auf pädagogische Arbeit ungefragt anzunehmen. Vielmehr generieren die Schüler*innen subjektive Theorien, deren Gehalt sie durch ihre Erfahrungen überprüfen möchten und begeben sich somit in das forschende Lernen (siehe Kapitel 1.3 und 6.3).

„dass man halt weiß, so arbeiten die halt wirklich.“ (Interview D1, Z. 177)

Sie hinterfragen ihre Annahmen und möchten sich selbst mit dem pädagogischen Alltag in schwedischen Einrichtungen auseinandersetzen, eigene Erfahrungen sammeln, um daraus zu lernen.

„zu sehn wie sie arbeiten, dadurch neue Erfahrungen zu machen und dadurch zu lernen.“ (Interview C1, Z. 273-274)

Durch die Anknüpfung an bereits generiertes Vorwissen, wird die Motivation zum eigenverantwortlichen Lernen unterstützt, da die Schüler*innen ihren eigenen subjektiven Theorien nachgehen und somit für sich selbst einen Lernzuwachs ermöglichen möchten. Daraus kann interpretiert werden, dass die Schüler*innen sich aktiv in den Prozess der Re-, De- und Neukonstruktion begeben, da sie sich individuell mit ihren Erfahrungen auseinandersetzen. Dies kann dazu beitragen, die eigene pädagogische Haltung zu erkennen und kritisch zu hinterfragen.

Es wird deutlich, dass die Schüler*innen davon ausgehen, dass pädagogische Arbeit immer in Zusammenhang mit der jeweiligen Gesellschaft, in der pädagogisch gearbeitet wird, und deren Kultur, in Verbindung zu setzen ist.

„wie is da die Kultur? Isç das hat das auch damit was zu tun, wie Erziehung dann vonstatten geht, ja, das war so meine Motivation.“ (Interview F2, Z. 240-241)

„Die Kultur kennenzulernen und wie das, wie die Bildung da ist und wie die, die Erziehung.“ (Interview E1, Z. 209-210)

Die Schüler*innen erkennen implizit, dass es kulturell geteilte Wissensbestände in einer Gesellschaft gibt, wie hier das Verständnis von Bildung und Erziehung, was sich in individuellen Handlungsweisen z.B. der Erzieher*innen deutlich macht. Sie nehmen an, dass diese von Gesellschaft zu Gesellschaft unterschiedlich sein können. Sie erkennen, dass das subjektive pädagogische Handeln des Einzelnen immer im Kontext und in der Ausgestaltung der gesellschaftlich hervorgebrachten Definitionsverhältnisse zu verstehen ist.

Die Schüler*innen balancieren mehrere Ebenen, wenn sie von pädagogischer Arbeit sprechen. Sie verknüpfen gesellschaftliche und kulturelle Vorstellungen mit der Art und Weise wie Mädchen und Jungen in einer Gesellschaft erzogen und gebildet werden und mit welchen Wertvorstellungen diese aufwachsen. Dies kann dahingehend gedeutet werden, dass die Schüler*innen sich der Sozialisationsprozesse im frühkindlichen Bildungsbereich bewusst sind und erkennen welchen Einfluss die dort tätigen Erzieher*innen haben.

„das Verständnis von der Gesellschaft ist da glaub ich auch ein ganz anderes.“
(Interview F1, Z. 146-147)

Sie möchten diese Vorannahmen hinterfragen und mit ihren eigenen Denkstrukturen in Bezug auf pädagogische Arbeit auswerten.

„aber kann ja auch irgendwie sein..das man merkt..WEIL DIE halt anders arbeiten...oder ein Land anders arbeitet als im Heimatland, dass das...sagt so...vielleicht is das gar nicht so das richtige...das so wie ich das so in meinem Land mache, is gar nich richtig...die MACHENS besser“ (Interview H2, Z. 355-358)

Dies konkretisieren sie an der pädagogischen Arbeit der Erzieher*innen in schwedischen Einrichtungen.

„mich hat natürlich auch interessiert, wie arbeiten die Erzieherinnen in Schweden, was gibt es für Unterschiede in der Arbeitsweise zu Deutschland.“ (Interview G2, Z. 156-157)

Hiermit stellen die Schüler*innen ihr bereits vorhandenes Wissen auf den Prüfstand. Sie möchten aus den real erfahrenen Situationen in der schwedischen Praxis neues sinnvolles Zusammenhangswissen konstruieren. Dazu benötigen sie aus ihren praktischen Erfahrungen heraus, Vergleichsmomente, die für sie relevant erscheinen. Diese werden im Folgenden dargestellt.

8.1.2 Halt einfach anders – Vergleich der Arbeit mit Mädchen und Jungen in schwedischen und in deutschen Praxiseinrichtungen

Die Schüler*innen schildern in ihren Interviews die für sie wahrgenommenen Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen schwedischen und deutschen Einrichtungen, exemplarisch konkretisiert an der von ihnen besuchten schwedischen Einrichtung und den vorab gesammelten Erfahrungen in den deutschen Einrichtungen während der Ausbildung zur staatlich anerkannten Erzieher*in. Hervorzuheben ist, dass die Schüler*innen zum großen Teil zwar von individuellen Erlebnissen in ihrer Einrichtungen sprechen, Vergleiche allerdings durch Formulierungen wie „hier in Deutschland“ und „die da in Schweden“ unterscheiden. Das bedeutet, dass sie zum Teil ihre Erlebnisse generalisieren. Es erscheint wichtig an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass es sich um die Perspektivität der Schüler*innen handelt und deren zum Teil pauschalisierenden Aussagen, die in diesem Kontext zu betrachten sind. Da sich der berufliche Habitus, wie bereits dargestellt, auch auf die Nutzung der Sprache abbildet, kann diese Art der Formulierung als identitätsbildende Funktion nach Crystal interpretiert werden. Die Schüler*innen machen mit dieser Abgrenzung zur schwedischen Gesellschaft bzw. mit der Zuordnung zur deutschen Gesellschaft – in einem Fall auch zur Salvadorianischen Gesellschaft – deutlich, zu welchem Kulturkreis sie sich zugehörig fühlen. Die für eine Schülerin zusätzlich entstehenden Spannungsverhältnisse in den Vergleichen von Erfahrungen aus Deutschland zu El Salvador werden dann herausgearbeitet, wenn durch sie für die dargestellten Dimensionen und ihre Spannungsverhältnissen maßgebliche Impulse gesetzt werden.

Ein prägnanter Aspekt in den Erzählungen der Schüler*innen stellt die pädagogische Arbeit mit den Jungen und Mädchen dar. Dabei scheint eine Gemeinsamkeit in den schwedischen und deutschen Arbeitsweisen die Relevanz der Biographie der Mädchen und Jungen zu sein.

„in Schweden wie in Deutschland is immer die Vorgeschichte der Eltern, leben noch beide Elternteile in der Familie? Ähm, gabs Probleme bei der GEburt? Allein die..zeigt das Kind Auffälligkeiten, wovor hat das Kind Angst? Also, son Bogen müssen alle Eltern ausfüllen, und ähm, auch ähm, auch Kinder, also GESCHWISTER, die schon VOR im Kindergarten warn, das wird auch immer wieder verglichen um zu sehn, was ist an Auffälligkeiten in der Familie..ähm, da wird meiner Meinung nach großer Wert drauf gelegt.“ (Interview D2, Z. 92-97)

Hier wird deutlich, dass die Basis des pädagogischen Handelns immer das Familienumfeld und die damit verbundenen individuellen Erfahrungen der Mädchen und Jungen zu sein scheint. Die Auseinandersetzung mit den biographischen Aspekten sowohl in deutschen als auch in schwedischen Einrichtungen lässt darauf schließen, dass die Mädchen und Jungen als Individuen wahrgenommen werden. Es zeigt sich jedoch in weiteren Aussagen, dass die dahinterliegenden Motive, das gesellschaftliche Verständnis von „Wissen, Können und Tun“, unterschiedlich ist, was sich im individuellen pädagogischen Tun konstituiert. Diese weiteren pädagogischen Vorgehensweisen bzw. der Umgang mit den Kenntnissen über die Jungen und Mädchen scheinen sich maßgeblich zu unterscheiden.

„...das ist eigentlich so DER Punkt gewesen, also das einfach dieser UMGANG mit den Kindern n ganz anderer ist.“ (Interview A2, Z. 20-21)

Deutlich wird, dass ebendieser als unterschiedlich in schwedischen und deutschen Einrichtungen wahrgenommen wird.

„in Schweden ist es...halt einfach anders, die...Erzieher gehen anders mit den Kindern um als hier in Deutschland, die werden...einfach jedes Kind wird so als einzelne kleine Persönlichkeit...gesehen.“ (Interview A2, Z. 14-15)

Die Formulierung, dass in Schweden Mädchen und Jungen als individuelle Persönlichkeiten gesehen werden, lässt den Rückschluss zu, dass dies in deutschen Einrichtungen aus Sicht der Schüler*innen weniger der Fall ist. Konkret benennt eine Schüler*in es als

„da herrscht einfach nicht son SCHUBLADENDENKEN.“ (Interview A2, Z. 15-16)

Im Alltagsgebrauch bedeutet die Phrase ‚Schublade‘, dass jemand anhand seiner vorhandenen oder nicht vorhandenen Fähigkeiten bewertet und einem normierenden System zugeordnet wird. Diese Aussage kann folglich dahingehend interpretiert werden, dass, laut Erfahrungen der Schüler*innen, die Mädchen und Jungen in ihren Persönlichkeiten in deutschen Einrichtungen eher selektiert und kategorisiert werden. Es scheint, dass die Schüler*innen im schwedischen Verständnis einen Wert der Mädchen und Jungen an sich erkennen, während sie mit dem deutschen Verständnis eher eine bewertende und zuordnende Rolle verbinden. Dies wird u.a. anhand des partizipativen Grundgedankens deutlich: Die Mädchen und Jungen in den schwedischen Einrichtungen entscheiden frei, was sie wann, wo, wie, und mit wem spielen möchten, d.h. sie nehmen aktiv am Alltagsgeschehen teil und bestimmen wesentliche Gestaltungsmöglichkeiten aktiv mit.

„Von der Krippe an die fangen an mit Partizipation...und das hatte ich halt neulich in die Schule gehabt, diese dieses JAhr noch. Zum BEispiel Partizipation heute findet sich drei verschiedene Sachen statt: entweder malen wir, entweder wir spielen mit WASSER oder wir gehn raus..und dann sind solche Karten und die ziehen wir rum..und die fragt: was möchtest du machen? Leg die Karte da und dann das Kind entscheidet sich, es möchte malen ok.“ (Interview E2, Z. 409-414)

Es ist für die Schüler*innen auffällig, dass die Mädchen und Jungen in schwedischen Einrichtungen ohne die Vorgaben von Erwachsenen lernen und dabei den Raum und die Möglichkeiten bereitgestellt bekommen, sich selbst auszuprobieren und eigene Erfahrungen zu machen.

„DA wurde das BESONDERS deutlich mit dem DRAUßEN, im GARTEN, dass das auch ne Form von Bildung is, das einfache Spielen sie schon voranbringt ähm, weil gerade DA hatten sie...wurden sie nich eingeschränkt und konnten ähm machen was sie wollen, aber im positiven Sinne ähm, die hatten da ganz viele MATERIALIEN zur VERFÜGUNG zum BEispiel PALETTEN und HOLZbalken und konnten damit baun, was sie wollten..ham sich dadurch ausprobiert, ham mit der Höhe gespielt, ham dabei sooo viel gelernt, obwohl man ihnen gar nichts gegeben hat WORAN sie lernen sollten. Es war kein Lernzettel, den sie ausfüllen sollten, sondern sie ham sich das selbst beigebracht und das war halt besonders WERTvoll, man musste nich viel tun und die Kinder ham trotzdem sehr VIEL gelernt...das hab ich so aus Schweden mitgenommen, dass man den Kindern im Prinzip nur was BEREITstellen muss und den RESt machen die schon selbst.“ (Interview B2, Z. 121-131)

Die Schüler*in thematisiert ausführlich, dass es für sie eine neue Erfahrung zu sein scheint, dass Mädchen und Jungen ausprobieren und lernen, wenn sie keine klaren Anweisungen seitens der Erzieher*innen bekommen, was die Relevanz des Themas für die Schüler*in deutlich macht. Daraus lässt sich vermuten, dass dies eine neue Erfahrung für sie ist, die sie so im deutschen Kontext noch nicht gemacht hat.

„DIE machen das einfach so, also so ganz neben BEI einfach läuft das einfach oder ähm...das würd ich auch dazuzähl'n, zum Beispiel hatten die in der Gruppe ein Memoryspiel mit den KINDERN, also mit den...immer ZWEI Bilder von JEDEM Kind...UND...selbst die KLEINSte, der Kleinste...der da in der Gruppe war, wenn man dem alle Bilder hingelegt hat, der konnte dir genau sagen WER das is...und ähm, das is also, die werden, das is alles SO spielerisch ähm DA und nich so wie hier mit nem kleinen HAMMER, DONGDONGDONGDONGDONG das MUSST du noch und DONGDONGDONGDONG und also es war einfach...ähm...IMMER alles GANZ FREI...so nebenbei und gar nich so gezwungen.“ (Interview A2, Z. 215-222)

Der in deutschen Einrichtungen vorherrschende Alltag scheint durch geplante Angebote bestimmt zu sein, der in der Aussage der Befragten im Hinblick auf die gesammelten Erfahrungen in den schwedischen Einrichtungen als Zwang für die Mädchen und Jungen empfunden wird.

„Der Unterschied der ERziehung...also es is wirklich extrem, also hier is man wirklich auf ANGEBOTE und man kloppt die Kinder damit zu und in Schweden is es halt NICH so...die lassen die Kinder einfach MACHEN und AUSPROBIERN und hier in

Deutschland, wenn jetzt nen Kind auf den Stuhl steigt, da heißt es gleich: GEH runter, sonst passiert was!“ (Interview C2, Z. 157-160)

„...also, das war immer alles so SEHR...SELBSTVERSTÄNDLICH und nich ZWANGHaft...und das finden die Kinder, glaub ich, auch TOTal gut, weil sie nie das Gefühl ham, oh aber DIE will jetzt ABER, dass ich äh, das mache.“ (Interview A2, Z. 224-227)

Dieser Zwang kann demzufolge dazu führen, dass Mädchen und Jungen nicht mehr ihren eigenen Impulsen und ihrer Neugier folgen, sondern eher lernen zu deuten, was die Erzieher*in von ihnen möchte und dies befolgen. Hierbei ist zu erkennen, dass die Schülerin über die (Aus-)Wirkungen der unterschiedlichen Handhabungen nachdenkt. So vermutet sie im folgenden Zitat, dass dies dazu führen kann, dass die Mädchen und Jungen sich verschließen und nicht mehr neugierig und offen auf ihre Umwelt zugehen.

„ich hab manchmal das Gefühl hier...ähm...machen die Kinder dann auch manchmal zu, weil man immer viel zu viel von denen WILL..so...BIND dir jetzt mal die SCHLEife und MACH dir doch jetzt mal...so so so.“ (Interview A2, Z. 238-240)

Wie deutlich wird, denken die Schüler*innen über mögliche Auswirkungen auf die Mädchen und Jungen nach und vergleichen diese generalisierend miteinander. Die Herangehensweise der deutschen Erzieher*innen scheint, ihren Beobachtungen zufolge, das Verhalten der Mädchen und Jungen in ihrer Alltagsgestaltung negativ zu beeinflussen. Die Schüler*innen schlussfolgern, dass verschiedene pädagogische Handlungsweisen der Fachkräfte dazu führen, dass Mädchen und Jungen in deutschen Einrichtungen eher „beschäftigt werden wollen“ oder wie in schwedischen Einrichtungen eher selbstständig „tüdeln“.

„Die schwedischen Kinder, die gehn dann in ne Ecke und tüdeln und äh, die deutschen Kinder die wollen beschäftigt werden..MIR is LANGWEILIG, WAS soll ich MACHEN, WAS machst du da? DAS is mir EXTREM aufgefallen.“ (Interview C2, Z. 99-102)

Die Schüler*innen vermuten, dass die Mädchen und Jungen in deutschen Einrichtungen sich in ihren Aktivitäten an den Erzieher*innen ausrichten, da sie gelernt zu haben scheinen, dass diese ihren Kindergartenalltag bestimmen. Sie scheinen weniger die aktiven Gestalter*innen ihrer eigenen Lernprozesse zu sein.

Legt man das in den geltenden Vorgaben dargestellte deutsche Bildungsverständnis, hier exemplarisch am Niedersächsischen Orientierungsplan beschrieben (siehe Kapitel 5.1), zugrunde, kann diese Aussage dahingehend interpretiert werden, dass die dort beschriebene, gewünschte Haltung, laut Aussagen der Schüler*innen, (noch) nicht im

pädagogischen Handeln der einzelnen Erzieher*innen in deutschen Einrichtungen angekommen zu sein scheint.

„Zum Beispiel wenn ein Kind sagt...ne, ich möchte jetzt nich malen, dann muss man das halt AKZEPTIEREN, ok du möchtest nich malen, was möchtest du machen? ich möchte jetzt hier ein Buch angucken, ok, dann guck dir ein Buch, is kein Problem...und hier find ich denn, die Kinder sind ähm sind ähm äh..mit den Erziehern..also ver...ganz schön verbinden, was sagt die Erzieherin, was macht die Erzieherin JETZT?“ (Interview E2, Z. 416-421)

Die Befragte beschreibt, dass sie mehr Selbstständigkeit der Mädchen und Jungen in schwedischen Einrichtungen wahrgenommen hat. Sie erklärt sich dies, als Auswirkung der pädagogischen Handlungen der schwedischen Fachkräfte, die den Kindern mehr Raum gäben, bzw. weniger eingreifen würden.

„Irgendwann MACHen die das von ganz allein...so...und so lange sie nich könn helfen entweder die größeren Kinder oder sie komm halt zu DIR und fragen dich, kannst du mir den REißverschluss zumachen.“ (Interview A2, Z. 243-245)

Die schwedischen Erzieher*innen scheinen es, den Aussagen der Schüler*innen zufolge, solange als ihre Aufgabe anzusehen, die Mädchen und Jungen in ihrem Erfahrungslernen im Alltag zu unterstützen.

„niemand der einem vorgesetzt wird und sagt mach jetzt dies mach jetzt das und och, es kann doch nicht sein, dass du die Milch zum fünften Mal umgekippt hast, sondern es is..dann müssen sie es halt WEGwischen, wie mit Erwachsenen auch, wenn was umkippt wischt mans weg.“ (Interview B2, Z. 185-188)

Wird hier das in den geltenden Vorgaben beschriebene schwedische Bildungsverständnis zugrunde gelegt, können die Aussagen der Schüler*innen dahingehend interpretiert werden, dass das im Lpfö 98, revised 2010, zugrunde gelegte demokratische Verständnis im pädagogischen Handeln der einzelnen Erzieher*innen deutlich wird und somit das geforderte Verständnis auch von den Erzieher*innen realisiert wird.

Die Schüler*innen reflektieren diese von ihnen beobachteten Unterschiede und stellen für sich fest, dass sie sich eher mit den Sichtweisen der schwedischen Erzieher*innen identifizieren möchten.

„...also...und...dass man nich nur immer die Person is, die sagt, nein, das darfst du nich sondern auch die Person is JA probier das ruhig aus und mach das ruhig und is nich so schlimm, wenn äh...wenn's runter fällt oder was kaputt geht, dann is das halt so..oder...KLETTER ruhig darauf, wenn du runter fällst...dann fällst du halt runter...so, also einfach mhhr so dieses...mehr...den Kindern zutraun und nich vor allem schützen...und...äh...immer sagen nein nein das kannst du nich, du bist noch zu klein oder...neh, das geht jetzt gerade nich, weil wir ham jetzt keine ZEIT und solche Sachen...also...einfach...dieses...ähm...JA, das Kind sich einfach...FREI entfalten lassen

und nicht immer alles so...STEUERN und nicht alles so KONTrollieren...also das machen wir viel zu oft eigentlich...so man will die immer so...JA einfach immer in eine SCHublade stecken und...immer verschulen so mach das, Du machst DAS und DU machst DAS...und ähm...damit man den Überblick behält..." (Interview A2, Z. 21-32)

Die Arbeitsweise in schwedischen Einrichtungen zeichnet sich demnach für die Schüler*innen zum einen darin aus, dass dort eine andere pädagogische Haltung den Mädchen und Jungen gegenüber zu erkennen ist und zum anderen, dass die schwedischen Erzieher*innen entspannter im Umgang mit Strukturen und ihrem Zeitmanagement zu sein scheinen.

„Die Schweden machen sich nicht so eine KOPF darüber sondern die sehen nur der Tag, das... es gibt eine LÖSUNG und äh es es also es is passiert, was wir uns vorgenommen haben..egal WIE das gekommen is und ja. die legen nicht so viel WERT auf diese große STRUKTUREN wie HIER und ich glaube HIER in Deutschland wir machen uns wirklich ein ein Kopf und ein Stress für SACHen, die nicht SEIN sollen.“ (Interview E2, Z. 351-356)

Es wird deutlich, dass die schwedischen Arbeitsweisen für die Schüler*innen mit einem positiven Blick verbunden sind, der fokussiert, was machbar und möglich ist, während die deutsche Arbeitsweise eher durch Verbote und starre Strukturen bestimmt zu sein scheint.

Der von den Schüler*innen erlebte sozialpädagogische Alltag in schwedischen Einrichtungen zeichnet sich für sie dadurch aus, dass die Erzieher*innen gemeinsam mit den Mädchen und Jungen entwickeln, wie der Tag gestaltet wird. Sie leben so gemeinsam den Alltag, im Gegensatz zu dem mit Angeboten bestimmten sozialpädagogischen Alltag in deutschen Einrichtungen.

„In SCHWEDEN is mir BESONders aufgefalln, als Rolle Erzieher, dass man...den Alltag MIT den Kindern zusammen verbringt.“ (Interview D2, Z. 11-12)

Dies wird für die Schüler*innen besonders dadurch deutlich, dass in schwedischen Einrichtungen alle Erfahrungen, positive wie negative, zugelassen werden.

„In Schweden hab ich wirklich das Gefühl, ähm, wenn Fehler gemacht werden WERDEN sie gemacht.“ (Interview D2, Z. 49-50)

Die Schüler*innen thematisieren ebenfalls eine „fehlerfreundliche Kultur“ im Umgang mit den Mädchen und Jungen, die ihrer Darstellung zufolge auf der Sichtweise aufbaut, dass die Mädchen und Jungen ihre Erfahrungen primär erfahren dürfen.

„kein Schutz vorm HERD, so, wenn die die...wenn die da rauf fassen, dann...dann FASSEN sie halt da rauf, so, dann is das halt dumm gelaufen, dann PASSIERT das halt...so...und ähm, so was so was wird hier in Deutschland immer so, alles so KRITISCH gesehen, aber man muss dass, find ich, man muss dass, also DIE sehen das halt so, das Kind muss halt seine ERfahrungen machen, ob DIE dann IMMER positiv

sind...ja...das gibt nun mal auch negative Erfahrungen im Leben..." (Interview A2, Z. 416-421)

„bestes Beispiel auch die GESchichte mit dem Kind was auch son Unfall hatte...wo die Lippe aufgeplatzt war...das hätte ich NIEmals...ähm...also ich weiß nicht, also, ich glaube, also HIER...ich glaube, ich hier als Deutsche hätte es auch nicht gemacht, hätte es auch NICH in Kindergarten geschickt, ich hätte es erstmal n paar Tage zuhause behalten, weil es gerade frisch genäht war und DER is ÜBERall raufgeklettert, ÜBERall runtergesprungen, KEIN ERzieher hat gesagt: NEIN, DAS DARFST du NICH machen, er durfte IMMER runterspringen und er is ZWEI mal SO...ÜBEL mit dem GESICHT aufgeklatscht, dass ich JEDES MAL dachte, es ist AUFgeplatzt und es blutet...JA, da hat sie gesagt, WENN es aufplatzt, dann rufen wir die Mutter an und DANN...müssen wir halt noch mal ins Krankenhaus...SO...also, es is halt nicht einfach so...oh GOTT, mein armes Kind, DEM darf nix passiern...so. NATÜRLICH SOLL dem Kind NIX passieren, ABER...es SOLL halt seine ERfahrungen machen...so und die können halt positiv oder negativ sein...und das...AKZEPTIEREN DIE DA...und HIER halt nicht so GUT.“ (Interview A2, Z. 429-441)

Es wird deutlich, dass die Schüler*innen sich mit der Frage der „Auslegung“ der Fürsorgepflicht und einer Balance des Erfahrungsraumes für Mädchen und Jungen auseinandersetzen. Aus dem Zitat wird deutlich, dass der Befragten auffällt, dass Wunden „aufgeplatztes Gesicht“ in schwedischen Einrichtungen nicht als Grenze für Spiel- und Entdeckerfreude von Mädchen und Jungen gesehen wird. Vergleichend für deutsche Einrichtungen formuliert sie ihre Erfahrung, dass der Schutz der Mädchen und Jungen Vorrang vor riskanten Spiel und Kletteraktionen hätte.

„Ich hab SO OFT die Situation beobachtet wo sie dann da irgendwie was mit STÖCKern...und gezählt ham und dann Bäcker gespielt ham und dann irgendwie mit...mit Blättern, das warn ihre Geldstücke und dann damit bezahlt ham, aber dann auch richtig gezählt ham und so also...das läuft halt SO...so NEBENbei...es is halt ganz SELBSTVERSTÄNDlich, also es is selbstverständlich, aber es wird nicht...ähm, direkt, sag ich mal, angewendet.“ (Interview A2, Z. 230-235)

Lernprozesse, die selbstständiges Ausprobieren und eigene Erfahrungen sammeln implizieren, werden, nach Beobachtungen der Schüler*innen, in schwedischen Einrichtungen selbstverständlich in den Alltag integriert und haben nicht wie in deutschen Einrichtungen einen besonderen Status z.B. durch gezielte Angebote.

Es ist zu erkennen, dass trotz der gemeinsamen Ausgangslage, die biographischen Aspekte der einzelnen Mädchen und Jungen in der pädagogischen Arbeit zu betrachten, der weitere Umgang und die Realisierung von pädagogischen Prozessen in schwedischen und in deutschen Einrichtungen von den Schüler*innen unterschiedlich wahrgenommen wird. Das „Wissen, Können und Tun“ scheint divergierenden Prämissen zugrunde zu liegen, was ebenfalls durch den verschiedenen Fokus von pädagogischen

Inhalten deutlich wird. Unter professionstheoretischer Betrachtungsweise kann das Tun der Erzieher*innen in schwedischen Einrichtungen als professioneller gedeutet werden, da sie sich den Beobachtungen der Schüler*innen zufolge, der Unplanbarkeit von pädagogischem Alltag bewusst sind und den die diffuse Alltagsorganisation besser auszuhalten scheinen, als Erzieher*innen in deutschen Einrichtungen, die durch eine konkrete Strukturierung und Gestaltung von gezielten, geplanten Angeboten versuchen, diese Diffusität zu umgehen und für sich überschaubarer zu gestalten. Durch die vielfältigen Beobachtungen der Schüler*innen der unterschiedlichen Herangehensweisen kann ein Auslandspraktikum in schwedischen Einrichtungen als Möglichkeit gesehen werden, sich als Schüler*in in der Ausbildung zur Erzieher*in mit der eigenen Rollen und dem eigenen Verständnis von „Wissen, Können und Tun“ auseinanderzusetzen und dabei auch strukturelle und inhaltliche Unterschiede zu analysieren.

8.1.3 „Goals and Guidelines“ oder „Bildungsdimensionen“? Schwerpunktsetzungen in den schwedischen und in den deutschen Praxiseinrichtungen

Ein weiterer für die Schüler*innen thematisierter Unterschied bezieht sich auf das Verständnis der Erzieher*innen, die differierende Inhalte als relevant betrachten. Die Schüler*innen stellen heraus, dass in schwedischen Einrichtungen der Fokus der Erzieher*innen darauf liegt, die Mädchen und Jungen in ihrer Selbstbildung zu unterstützen und in ihrer Selbstständigkeit zu fördern. Dies wird bereits von Beginn an in den Einrichtungen praktiziert.

„...da wird in Schweden sehr viel Wert drauf gelegt und auch sehr viel Zeit drauf verwendet, dass ähm, die Kleinen helfen den Großen, jetzt zum Beispiel beim ANzieln und ähm...die Kinder lernen eben auch mehr Selbstverantwortung...in Schweden...“
(Interview D2, Z. 115-118)

Die Schüler*innen thematisieren die Zeitgestaltung in den schwedischen Einrichtungen. Sie beschreiben Bereiche wie soziale Verantwortung anderen gegenüber, die in schwedischen Einrichtungen mit mehr Zeit bedacht werden. Das Ziel der schwedischen Einrichtungen scheint sich weniger auf die Schulfähigkeit der Mädchen und Jungen zu konzentrieren, sondern eher darauf, welche sozialen Fähigkeiten die Mädchen und Jungen für ein demokratisches Miteinander erlernen.

„also der der Übergang zwischen...Elementarbereich und Grundschule ist da fließender.“ (Interview J2, Z. 536-537)

Hierfür wird ihnen nach Beobachtungen der Schüler*innen Zeit zur Verfügung gestellt.

„Wurd in Schweden besonders Wert drauf gelegt und ähm...wurde mir auch immer wieder gesagt, der is zwar REIF für die Schule...aber...SOZIAL...im Sozialverständnis is er noch nich fertig ausgebildet, ähm, das is mir in Schweden auch noch mal bewusst geworden, dass SEHR SEHR viel WERT auf Sozialinteraktion auch SozialFÄHIGkeit gelegt wird.“ (Interview D2, Z. 109-113)

Dies machte sich aus Sicht der Schüler*innen in einer eher abwartenden und beobachtenden Position der Erzieher*innen deutlich.

„Wenn sie sich aber mal gestritten haben, ham die Erzieher nich sofort was gesagt, sondern ham das erstmal beobachtet und j.. meistens mussten sie dann gar nicht einschreiten, weil die Kinder es SELBST hingekricht ham, die Situation wieder zu lösen und ja, in Deutschland is es eher so, dass sofort reagiert wird.“ (Interview G2, Z. 173-177)

Die Schüler*innen thematisieren einen konflikt- und fehlerfreundlichen Umgang mit den Mädchen und Jungen. Es scheint den Mädchen und Jungen zugetraut zu werden, ihre eigenen Konflikte zu lösen, ohne das eine erwachsene Person eingreifen muss und für die Mädchen und Jungen entscheidet, was falsch und richtig ist. Die Mädchen und Jungen werden somit dazu angehalten, eigene Lösungen zu finden, die dann auch von den Erzieher*innen akzeptiert werden. Auch hier wird deutlich, dass den Schüler*innen vor allem Aspekte erzählenswert schienen, die sich mit der Thematik der Unplanbarkeit im Alltagsgeschehen verbinden lassen.

Den für die Schüler*innen prägnantesten Unterschied in der inhaltlichen Gestaltung des pädagogischen Alltags stellt der Umgang mit Schriftsprache dar.

„...da war das...ich noch NIE gesehn hab, dass die Erzieherin beim FRÜH...stück Buchstaben oder Zahln auf das Brot schreibt.“ (Interview A2, Z. 204-205)

Der spielerische, alltägliche Umgang mit Schriftsprache scheint für die Schüler*innen neu zu sein, so dass gemutmaßt werden kann, dass sie diesen in deutschen Einrichtungen anders erlebt haben.

„ham die so Zettel an den Stühlen kleben, so dass die Kinder gleich die Buchstaben lern, so dass die von ANFANG an wissen, aha, so sehn die Buchstaben für Tisch aus, das finde ich SEHR beeindruckend.“ (Interview B1, Z. 296-299)

Die Mädchen und Jungen erleben nach den Beobachtungen der Schüler*innen einen spielerischen Umgang mit (Schrift-)Sprache. Zitierte Schülerin benennt es an einer Stelle als „beeindruckend“, dass Mädchen und Jungen von Anfang an spielerisch mit Buchstaben konfrontiert werden. Die Formulierung von „Anfang“ lässt darauf schließen,

dass es für sie nicht selbstverständlich ist, dass auch kleine Mädchen und Jungen mit Buchstaben konfrontiert werden. Das „beeindruckend“ lässt darauf schließen, dass es für sie nicht nur interessant oder nachahmungswürdig scheint, sondern mit einer besonderen Leistung verbunden ist. Die Tatsache, dass das Aufkleben von Buchstaben und der spielerische Umgang mit Schriftsprache als beeindruckend beschrieben wird, lässt darauf schließen, dass dieses Vorgehen in deutschen Einrichtungen mit Schwierigkeiten auszuführen sei oder als Idee so neu ist, dass sie beeindruckt.

Die Schüler*innen nehmen an, dass sich der wertschätzende partizipative Umgang wie im Umgang mit Schriftsprache beschrieben, der schwedischen Erzieher*innen, auf das Verhalten der Mädchen und Jungen auswirkt.

„Die Kinder KÖNN auch schon unheimlich viel...also die Kinder SIND einfach schon sehr gebildet find ich, selbst die Kleinsten sind schon sehr...WEIT...weil, ich glaub, das macht den da mehr Spaß.“ (Interview A2, Z. 236-238)

Die Schüler*innen gehen davon aus, dass die Jungen und Mädchen in schwedischen Einrichtungen mehr Spaß mit dem haben, was sie tun und verknüpfen diese mit der Annahme, dass die dadurch in ihren Lernprozessen weiter fortgeschritten sind.

„was mich ganz doll beeindruckt hat, an, dass die Erzieher da VIEL ähm...Schriftsprache verwendet haben, dass selbst die pf..noch alle, aber selbst Dreijährige, einige Dreijährige konnten konnten ihren NAMEN schon lesen, wenn er irgendwo aufgeschrieben war...ähm und äh..viele Bilder da warn.“ (Interview F2, Z. 370-373)

Aus den Aussagen ist zuerkennen, dass die Schüler*innen vielfach das Verhalten der schwedischen Mädchen und Jungen mit dem Verhalten der deutschen Mädchen und Jungen vergleichen. Hierbei wird deutlich, dass den schwedischen Mädchen und Jungen vielfach positivere Eigenschaften wie Achtsamkeit und Umsicht zugesprochen werden.

„Die Kinder achten darauf, dass sie RICHTIG angezogen sind, sie ACHTEN drauf, dass sie ihre Sachen beisammen haben und nich nur...ich hab nen Kuschtier mit in der Gruppe und lass es irgendwo liegen, egal, der Erzieher räumt es mir hinterher, sondern die achten schon darauf, dass sie alles beisammen haben...die achten darauf, dass...auch andere Kinder neben ihnen Messer und Gabel haben, wenn es zum ESSEN geht, also ähm...sie achten auf sich und andere...UMSICHTIGER und sind nich so so...wie es mir jetzt in meiner Kindertengruppe auch schon SEHR SEHR egoISTISCH und dass sie immer noch ICH ICH ICH, das is meins, ich WILL, sondern, ihnen wird beigebracht auf andere zu achten.“ (Interview D2, Z. 122-129)

Den deutschen Mädchen und Jungen werden eher negative Eigenschaften zugesprochen wie Egoismus und Rücksichtslosigkeit. Aus den Aussagen der

Schüler*innen wird deutlich, dass sie dies den unterschiedlichen pädagogischen Handlungsweisen zuschreiben und beispielsweise individuelle biographische Faktoren oder das Entwicklungsalter dabei nicht als Ursache in Betracht ziehen.

Die Grundlage der schwedischen Arbeit mit Mädchen und Jungen scheint, nach Aussagen der Schüler*innen, ein Menschenbild zu sein, in dem die Mädchen und Jungen als individuelle Persönlichkeiten wahrgenommen werden, die durch die partizipative Gestaltung des Kindergartenalltags von Anfang an zur Selbstbildung angeregt werden und durch die Wertschätzung der Erzieher*innen ein positives Selbstbild entwickeln. Die pädagogische Arbeit in deutschen Einrichtungen scheint, nach den Erfahrungen der Schüler*innen, dahingehend beeinflusst, dass der Alltag durch vorgegebene Inhalte seitens der Erzieher*innen bestimmt ist. Struktur und Ordnungen stehen stärker im Vordergrund, als die individuelle Arbeit mit den Mädchen und Jungen, die damit zudem eher unter Druck gesetzt werden, Dinge tun zu müssen. Ihnen wird somit die Neugierde und die Motivation genommen, ihre Welt selbständig zu entdecken. Diese Erfahrungen decken sich mit den unterschiedlichen, aus den Richtlinien herausgearbeiteten, Grundverständnissen von Bildung, Betreuung und Erziehung. Während im Lpfö 98, revised 2010, der Fokus darauf gelegt wird, WIE Mädchen und Jungen demokratische Grundwerte, solidarisches Miteinander und wertschätzenden Umgang mit allen Menschen aktiv erlernen, wird im niedersächsischen Orientierungsplan der Schwerpunkt darauf gelegt, WAS von den Mädchen und Jungen gelernt werden soll.

8.1.4 Ich als vollwertiges Mitglied? – Die Praktikant*innenrolle in schwedischen und in deutschen Einrichtungen

Ähnlich wie die Arbeit mit den Mädchen und Jungen wird auch der Umgang mit den Schüler*innen in ihrer Rolle als Praktikant*in dargestellt.

„hier in Deutschland hat man immer so das Gefühl, dass eim die Anleiter so auf die Finger gucken und dass...dass sie immer so denken...das ist die...das is halt die PRAKTIkantin und das GEFühl hat ich in Schweden ÜBERhaupt nich, da hab ich eher immer so gedacht, ich gehör ins Team...also, ich...also ich vollwertiges Mitglied da in dem Team und nicht...nicht die Praktikantin.“ (Interview A2, Z. 123-127)

Die Haltung der Erzieher*innen, die die Arbeit mit den Mädchen und Jungen maßgeblich beeinflusst, scheint sich auch auf den Umgang mit Praktikant*innen übertragen zu lassen.

„Ich wurde ähm..sehr gut aufgenommen und ERNST genomm und ähm zum ersten Mal wurden auch MIR viele Fragen gestellt...also ich wurde auch gefragt, ähm, wie is es in Deutschland, wie machst DU das, wie macht IHR das?“ (Interview D2, Z. 37-39)

Dies macht deutlich, dass es sich hier nicht nur um pädagogische Einstellungen und Sichtweisen zu handeln scheint, sondern eher um ein grundlegendes Verständnis, wie das eigene Menschenbild bestimmt ist. Die schwedischen Erzieher*innen scheinen hier ihre reflexiven Verinnerlichungen gesellschaftlich geteilter Erfahrungen in ihrer Typik anzuwenden (siehe Kapitel 5.2). Daraus kann interpretiert werden, dass die schwedischen Erzieher*innen das zugrunde gelegte Menschenbild ihrer Gesellschaft nicht nur konkret auf die Bildungsgestaltungsprozesse mit Mädchen und Jungen beziehen, sondern auch einen wertschätzenden Umgang mit anderen Mitarbeiter*innen und Praktikant*innen pflegen.

Da die Fachkräfte am interaktiven, pädagogischen Lernort Praxis durch ihre Gesamtpersönlichkeit und ihr pädagogisches Handeln auch Einfluss nehmen auf die Sozialisationsprozesse der zu betreuenden Schüler*innen nehmen (siehe Kapitel 1.1), lässt sich schlussfolgern, dass sie auch für die Schüler*innen eine Vorbildfunktion einnehmen. Durch die beschriebene Haltung der schwedischen Erzieher*innen fühlen sich die Schüler*innen in ihrer Rolle als Praktikant*innen ernst genommen und in ihrem „Wissen, Können und Tun“ akzeptiert. Sie werden so angeregt, die Wirksamkeit ihres eigenen pädagogischen Handelns zu erproben. Durch das entstehende Gefühl, sich als vollwertig zu empfinden, wird das Selbstbewusstsein der Schüler*innen gesteigert und sie trauen sich so mehr aktive Teilnahme zu.

„DASS hab ich DEFINITIV gelernt, mich mehr zu traun..“ (Interview B2, Z. 139-140)

Sie partizipieren somit am Gesamtgeschehen in den Einrichtungen und gestalten ihre eigenen Lernprozesse in Bezug auf die Ausgestaltung ihres pädagogischen Handelns, welches sich positiv auf die Entwicklung ihres beruflichen Habitus auswirkt. Die Schüler*innen haben auf diesem Weg die Möglichkeit, sich selbst als gebildete und bildende Menschen zu erleben (vgl. Wustmann 2008: 20 in Kapitel 3.2.5).

8.1.5 Zu viel Angst? – Begründungen der Unterschiede in den schwedischen und deutschen Praxiseinrichtungen

In ihren Überlegungen, wie diese Unterschiedlichkeiten begründet sein könnten, gehen die Schüler*innen davon aus, dass sich das gesellschaftliche Verständnis über die Ausbildung zur Erzieher*innen in Deutschland und in Schweden stark unterscheidet. Für sie ist das deutsche Verständnis über den Beruf der Erzieher*in eher von Geringschätzung geprägt.

„Also, das Bild eines Erziehers in SCHWEDEN, oder eines, ich glaub die heißen da PRE-SCHOOL TEACHER ist ein ganz anderes, als hier, das Bild der Erzieher in Deutschland z.B. die sitzen ja nur da und trinken Kaffee und das ist ja mehr Bespaßung und Aufpassen, als dass Erzieher wirklich Bildungsauftrag zugeschrieben wird. Also, das wissen die Erzieher eigentlich selber, aber Eltern oder ja die Öffentlichkeit, sieht das noch nicht so. (Interview F1, Z. 147-151)

Die sich in Deutschland im Wandel befindliche Ausbildung zur Erzieher*in (siehe Kapitel 2) wird laut Aussagen der Schüler*innen auch aus den eigenen pädagogischen Reihen nicht immer befürwortet. Die Schüler*innen beschreiben aus ihren Erfahrungen, dass sie sich in ihren Praktikumszeiten mit Kritik an der Erzieher*innen-Ausbildung konfrontiert sahen.

Wenn aus professionstheoretischer Perspektive davon ausgegangen wird, dass Professionsentwicklung selbst professionelle Arbeit kreiert aber auch von ihr kreiert wird (siehe Kapitel 1.1), kann hier interpretiert werden, dass die Erzieher*innen in deutschen Einrichtungen sich selbst in ihrer Professionsentwicklung hemmen, da sie Neuerungen skeptisch gegenüberstehen. Zudem scheint auch der gesellschaftliche Blick auf diese Ausbildung in Deutschland eher negativ besetzt zu sein.

„DAS is mir jetzt...in Deutschland is es auch immer schwierig, weil, oft arbeitet man mit älteren Erzieher*innen, Erziehern zusamm..und ähm..dann issss...SCHWER..die sind oft skeptisch der der Ausbildung gegenüber, die sagen dann immer MEINE Ausbildung war BESSER.“ (Interview D2, Z. 55-58)

Pauschalisierend wird von einem Befragten beschrieben, dass das Arbeiten mit älteren Kolleg*innen als hemmend gesehen wird und sich die deutschen Erzieher*innen besonders vergleichend und wertend positionieren mit ihrer als „besser“ empfundenen Ausbildung. In deutschen Einrichtungen würden eher praxisbezogene Aspekte in den Vordergrund gestellt. Somit scheinen die für eine professionstheoretische Weiterentwicklung notwendigen komplexen Betrachtungsweisen von Arbeits-

verhältnissen und Formen der Tätigkeit (vgl. Karsten u.a. 1999: 77) noch nicht in konkret in den Fokus gerückt zu sein.

„Hier in Deutschland war die Ausbildung hm..sagen sie, mehr praktisch, dass man auch ein Anerkennungsjahr machen musste...und DAVOR dann auch n JAhr und dass es mehr Praxisanteile warn und ähm, dass man in der Praxis am meisten lernt und ähm dass es jetzt heutzutage viel zu viel Theorie is ja...was ich nich so seh..“ (Interview D2, Z. 66-69)

Auf die Kritik an der deutschen Ausbildung als „zu theoretisch“ und mit zu „wenig Praxisanteilen“, formuliert der Befragte eine widerlegende Meinung und erklärt den Nutzen von Theoriewissen folgendermaßen: Er sieht für sich aufgrund der vielfältigen möglichen Aufgabengebiete und den damit verbundenen Anforderungen an die Erzieher*innen die Notwendigkeit, fachtheoretisches Hintergrundwissen zu erlernen.

„Ja, ich finde, es is SCHON wichtig, das man ähm...THEOretisches Wissen HAT, um das in der Praxis anzuwenden oder auch Probleme bei Kindern zu verSTEHN, ich hab zum Beispiel in meim...JETZIGen Praktikum...ging um Borderline-Syndrome und..dann..ging die Erzieherin FEST davon aus, das is halt RITZEN...und nich mehr..da fühl ich mich dann auch..DARF ich jetzt als PRaktikant was dazu saGEN? Das find ich, ich schon wichtig, dass man das auch VERsteht und ähm wenn einer sich...ritz, sagt BORDERline...das man da n bisschen BACKground hat.“ (Interview D2, Z. 73-79)

Des Weiteren erkennen die Schüler*innen, dass in schwedischen Einrichtungen andere Rahmenbedingungen herrschen. Diese beeinflussen ihrer Meinung nach die pädagogische Arbeit der Erzieher*innen maßgeblich.

„das hab ich natürlich jetzt in Schweden ganz massiv gemerkt so, dass...Betreuungsschlüssel ECHT so ähm, der SCHlüssel zum erfolgreichen Arbeiten is.“ (Interview J2, Z. 176-177)

Die Schüler*innen nehmen an, dass ein geringerer Betreuungsschlüssel die Erzieher*innen in ihrer pädagogischen Arbeit entlastet, um weniger Mädchen und Jungen kümmern müssten und sich Zeit für die individuelle Beziehung zu den Mädchen und Jungen nehmen könnten.

„Der Vorteil is halt...in Schweden, dass...ähm, ja, das halte eine Erzieherin meinetwegen vier bis fünf Kinder zugeteilt bekommt, dann fällt es natürlich einfacher...wenn so ne Stammerzieherin, sag ich mal, so für vier bis fünf Kinder verantwortlich is, die sich dann auch son bisschen individuell auf diese Kinder...EINlassen KANN und...da sollte man vielleicht ansetzen...HIER.“ (Interview A2, Z. 32-36)

Nach Meinung der Interviewten, geraten die Erzieher*innen so weniger in Stress, da für sie kein Druck entsteht, für alle Mädchen und Jungen gleichzeitig zur Verfügung zu stehen.

„Vor allen Dingen und ähm man kann sich auch mal Zeit nehm mit ZWEI Kindern sich ne Stunde hinzusetzen als ein Erzieher...und BRAUCH nich auf andere Kinder zu achten...hier in Deutschland hab ich immer so das GEFühl, das eigentlich nur

son...BEHÜTEN, AUFPASSEN..so 25 Kinder..wo sind sie? sind sie alle DA?“ (Interview D2, Z. 45-48)

Aus der Aussage wird deutlich, dass die Schülerin einen Bezug von Qualität und Zeit herstellt, in dem sie formuliert, dass es für sie sinnhaft erscheint, sich auch auf wenige Mädchen und Jungen zu konzentrieren, statt immer die ganze Gruppe im Blick haben zu müssen. Des Weiteren ist zu beachten, dass vergleichend mit Deutschland die Begriffe „behüten“ und „aufpassen“ gewählt wurden, die entgegen einer qualitativen Beziehungsarbeit interpretiert werden können und somit eher ein quantitatives Aufbewahren beschreiben.

Eine Befragte mit El salvadorianischem Hintergrund die charakteristischen Züge deutscher Verhaltensweisen, in dem sie stark zeitlich strukturiertes Vorgehen als oberste Prämisse der Deutschen darstellt. Mit dem Wort „Weltuntergang“ beschreibt sie, dass es aus ihrer Sicht ein Verhalten ist, dass von Deutschen mit größter Priorität verfolgt werden würde. Deutlich wird durch die Formulierung „keine Zeit sich mit Kollegen auszutauschen“ auch, dass ihrer Meinung nach, die deutsche Haltung beinhalte, Sozialkontakte der zeitlichen Ordnung und Struktur untergeordnet zu betrachten.

„Ich glaube, das is die deutsche ähm ähm Struktura und Einstellung, also is keine Beleidigung, auf keinen Fall, aber ich hab das gemerkt, die Deutschen wollen so eine Struktur, um acht Uhr am morgen SOFORT arbeiten, um zehn Uhr geh ich auf KLO...keine Minute früher, keine Minute später...um zwölf Uhr es gibt Mittag, dann MUSS mein Mittagessen auf dem Tisch liegen..OJUJUI, wenn es spät kommt...un drei Uhr is Kaffeetrinken...OH Kaffee hat drei SEKUNDEN gedauert..oh MAN, ich REG mich jetzt auf, das kann doch nicht WAHR sein...weil äh die Wasserkocher hat zu lang gedauert...und dann dann hab ich Feierabend, jetzt MUSS ich nach HAUSE OH, vielleicht kann man sich noch, drei Sekunden sich eine Neuigkeit austauschen mit den Kollegen, NEE jetzt hab ich Feierabend TSCHÜSS dann musst du jetzt bis morgen warten..solche Sachen, DIESE STRuktur und wenn irgendwas nich GENAU passt, wie sie das vorgestellt haben dann is die WELTUNTERGANG.“ (Interview E2, Z. 286-296)

Die Schüler*innen nehmen an, dass Erzieher*innen in deutschen Einrichtungen eher angstbehaftet sind und sich daher streng an Regeln und Strukturen halten. Wenn ein beruflicher Habitus impliziert, Bereitschaft zu zeigen, Ungewissheiten auszuhalten, das eigene Handeln zu reflektieren und Verantwortung zu übernehmen, dann kann hier interpretiert werden, dass nach Aussagender Schüler*innen, die deutschen Erzieher*innen noch am Anfang dieser Entwicklung zu stehen scheinen.

„ich glaube, die Deutschen ham einfach zu viel ANGST...so...naja, mein Kind darf nich auf dem Boden sitzen WEIL...NEIN, mein Kind darf nich darauf klettern.“ (Interview A2, Z. 427-429)

Die Schüler*innen erklären sich das Verhalten der deutschen Fachkräfte mit der Fürsorgepflicht bzw. der „Angst um das Kind“ als handlungsleitend. Die Schüler*innen sehen in dieser Angst die Begründung, Regeln aufzustellen und sich somit gegen Unwägbarkeiten abzusichern.

„Ich glaub hier is alles immer viel zu sehr...mit so REgeln, also ihr is immer alles nur nach PLAN...und IMMER alles nur nach REgeln...das is DIE Vorschrift, DAS is DIE Vorschrift, DAS is DIE VORSchrift, DIE Sicherheitsmaßnahme, DIE Sicherheitsmaßnahme (Interview A2, Z. 413-415)

Eine weitere Erklärung ist das „halten an Regeln“ als Handlungsmaxime für die pädagogische Praxis, zu denen auch das Einhalten von Sicherheitsmaßnahmengehören, um das (körperliche) Wohlergehen der Mädchen und Jungen zu schützen. Dies hat ihren Beobachtungen zufolge jedoch die Auswirkung, dass der pädagogische Alltag durch vermeintlichen Druck und Zwang bestimmt wird.

ich glaub diese Zwangsgeschichte spielt da so ne...äh ganz äh große Rolle, also dass hier immer alles so unter DRUCK und ZWANG...äh, gemacht wird.“ (Interview A2, Z. 245-247)

Diese bestehenden Ängste zeigen sich auch bei den Schüler*innen während ihres Praktikums, mit denen sie sich durch die neue sozialpädagogische Alltagswirklichkeit konfrontiert sehen.

„Da hab ich dann auch, ja oft Ängste ausgestanden, wenn die da oben auf dem Stuhl standen und ans oberste REgalfach wolltn und NEIN, DU SOLLST mir nich helfen...NEJ...NICH die Schere runterholen und so, dies alleine machen wollten und schon auf ZEHENspitzen AUF dem HOHEN Stuhl an an dem HOHEN Regal...sie MÜSSEN es ALLEINE machen so und äh...WOLLN es alleine machen so dass äh, da ja, das würde einfach gar nich GEHN, allein aus SICHERHEITstechnischen...GRünden,...DA geht ES.“ (Interview A2, Z. 407-413)

Sie nehmen die für sie neue sozialpädagogische Alltagswirklichkeit wahr und setzen sich mit ihr auseinander. Das heißt die Schüler*innen entwickeln hier die Bereitschaft, für sie neue Situationen und Ungewissheiten auszuhalten und das eigene Handeln zu reflektieren. Sie beginnen sich mit der Frage der Fürsorge, für das körperliche Wohl der Mädchen und Jungen und einer Balance für risikoreiche Erfahrungsräume, auseinanderzusetzen.

„sich mit den Gegebenheiten, die man hat, die annehmen und da irgendwie zu arbeiten, es sind..es is halt ein anderes Land, dann..wenn die halt auf hohen Stühlen...äh, auf Socken rumklettern, dann is es halt so...dann...dann musst du es akzeptiern, (lacht) und kannst nich sagen, so aber morgen bring alle Hausschuhe mit (klopft auf dem Tisch) oder so, das is dann halt so, dann muss man sich damit

abfinden so...oder ABFINDEN, was heißt ABFINDEN, aber man muss es ANnehmen und sich darauf einlassen.“ (Interview A2, Z. 334-340)

In der Formulierung der Schülerin wird deutlich, dass es ihr vorerst schwer fiel, sich mit einer anderen Wahrnehmung der Fürsorgepflicht in ihrer schwedischen Einrichtung „abzufinden“. Dies verdeutlicht den Wunsch, die Situation anders handhaben zu wollen und kontrollierend eingzugreifen. Dies wird durch die Verwendung der Begriffe „musst es akzeptieren“ und „kannst nicht eingreifen“ erkennbar. Erst im zweiten Abschnitt des Zitates kann durch die Wortwahl „annehmen und sich drauf einlassen“ interpretiert werden, dass ein Versuch stattfindet, sich auf diese neuen Prozesse einzulassen.

Diese Konfrontation mit verschiedenen sozialpädagogischen Alltagswirklichkeiten und den damit verbundenen unterschiedlichen Habitusformen, ermöglicht den Schüler*innen eine kritische Auseinandersetzung der eigenen sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit.

„...dass man einfach mal darüber nachdenkt WARUM machen wir das eigentlich so?“ (Interview B1, Z. 330)

Sie stellen ihre bisherigen Erfahrungen und das damit verbundene Wissen durch die Konfrontation mit einer für sie neuen sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit in Frage und wägen ab, welche Auswirkungen diese Erkenntnisse für ihre eigenen bis dato erfahrenen Lernprozesse und Handlungsmöglichkeiten haben könnten.

„Man zieht da ja irgendwas draus...entweder man sagt sich, JA das war gut, würd ich auf jeden FALL wieder machen oder ich kann mir auch vorstellen, im Ausland irgendwie zu arbeiten...war SUPER..oder wenn man es schlecht sieht, ey, das is GAR nix für mich...das war alles total...BANANE...dann hat man ja trotzdem irgendwie ein Wissen daraus gezogen.“ (Interview H2, Z. 346-350)

Auch wenn viele unterschiedliche pädagogische Handlungsweisen beobachtet wurden, werden diese nicht unreflektiert in das eigene Handlungsrepertoire übernommen. Vielmehr erfolgt eine differenzierte Auseinandersetzung, ein Abwägen mit bisherigen Erfahrungen und Erkenntnissen. Dabei ist es ihnen wichtig, trotz der benannten Unterschiede, die eigenen bisherigen Erfahrungen als relevant hervorzuheben.

„also wichtig is mir, dass noch, dass man, man hat ja im Vorhinein gehört, SCHWEDEN..als Vorbild is sehr schön die skandinavischen Länder...aber MIR is auch wichtig, dass man, ähm, das nich SOO sehr in den Himmel hebt, sondern auch sieht ähm was hier in DEutschland geleistet wird, da is auch nicht alles SCHLECHT.“ (Interview D2, Z. 209-212)

Die Schüler*innen erkennen die Andersartigkeit in den pädagogischen Handlungsweisen und lehnen eine Idealisierung ab, indem sie sich differenziert mit den eröffneten Möglichkeiten auseinander setzen.

„die pädagogische Arbeit is KOMPLETT anders, die is ja schon VIEL weiter vorangeschritten als in Deutschland und TROTZDEM is es interessant zu hören, dass die Schweden UNS total toll finden, unsere Pädagogik...also es scheint nirgends PERFEKT zu sein.“ (Interview B2, Z. 266-269)

Durch die Konfrontation mit verschiedenen sozialpädagogischen Alltagswirklichkeiten und den damit verbundenen unterschiedlichen Habitusformen, erfolgen kritische Auseinandersetzungen mit der eigenen sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit. Sie zeigen auf, was von den Schüler*innen als veränderbar und was als determiniert angenommen wird. Diese Auseinandersetzungen in ihren Spannungsfeldern und die daraus resultierenden Erkenntnisse werden hier dargestellt. Sie zeigen die Suche der Schüler*innen nach einem beruflichen Selbstverständnis und die Einbettung der durch das Praktikum als relevant betrachteten Erkenntnisse.

8.2 Berufliches oder privates Ich? Entwicklung der eigenen (Erzieher*in-) Persönlichkeit



© Kähla

Abbildung 5: Berufliches oder privates Ich? Herausforderungen, die eigene (Erzieher*in-) Persönlichkeit zu entwickeln

Die Schüler*innen stellen für sich sowohl private als auch berufliche Erkenntnisse und Erfahrungen heraus. Einige Schüler*innen grenzen diese Bereiche voneinander ab,

„Ich denke, dass also für die Persönlichkeit selber is es ganz sinnvoll genauso wie für für den Beruf des Erziehers, einfach um noch mal ne andere Sichtweise zu sehen...ja...ich denke, das is so...also das is mir so ganz wichtig...ja...das is ne schöne Erfahrung.“ (Interview F2, Z. 406-408)

„...als Erzieherin seh ich mich nich nur OH ich bin eine Erzieherin sondern auch eine normale Person, die die Kinder..äh..gerne..begleitet.“ /Interview E2, Z. 20-21)

andere wiederum setzen ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre beruflichen Erfahrungen konkret in Beziehung zu einander.

„...ja...in Zukunft...zukünftiger Arbeit...is JA...das man dann halt als ganzen Mensch..als ganzer Mensch in dem Beruf steht.“ (Interview H2, Z. 305-307)

„Man nimmt WIRKLich was mit, man hat nen ganz neuen Eindruck, man lernt ne ganz andere Seite kenn und ähm...ja, mich hats auch in gewisser weise in meiner Arbeit verändert, dass ich halt gelassener bin und lass die Kinder machen, dass is auch nicht immer einfach, wenn man, auch speziell als Praktikant in ne neue Gruppe kommt, aber

„ähm mir hats geholfen...in meiner Erzieherpersönlichkeit, die zu entwickeln.“
(Interview D2, Z. 219-223)

„auch für MICH Ausbau meiner Fähigkeiten als Erzieherin, weil die halt ganz anders arbeiten.“ (Interview C1, Z. 281-383)

Der Zusammenhang zwischen persönlicher und beruflicher Entwicklung wird implizit beschrieben, aber nicht immer explizit benannt. Dies lässt vermuten, dass sich die Schüler*innen z.T. noch nicht alle darüber bewusst sind, dass sie sich als gesamte Person in die sozialpädagogische Arbeit einbringen, obwohl sie, ihren Äußerungen nach, dies bereits in ihre Überlegungen zu sozialpädagogischem Handeln mit einbeziehen.

Im Sinne der integralen Persönlichkeitsbildung nach Gruschka (siehe Kapitel 3.2.3) reflektieren die Schüler*innen hier am interaktiven, pädagogischen Lernort Praxis ihr berufliches Selbstkonzept, benennen dies aber noch nicht konkret. Trotzdem kann dies als eine Weiterentwicklung ihres beruflichen Habitus verstanden werden, da Habitus in dieser Arbeit auch als etwas Unbewusstes definiert wird. Sie überprüfen ihr Selbstkonzept und versuchen dies in einen Einklang mit ihren Motiven und Einstellungen zu bringen. Somit kann interpretiert werden, dass die Schüler*innen sich auf ihrem individuellen Weg befinden, professionelles Handeln zu entwickeln. Zum Teil erkennen sie, dass sie stets mit ihrer Gesamtpersönlichkeit in die pädagogischen Prozesse involviert sind. Die trotzdem notwendige Trennung (siehe Kapitel 3.2.3), um Kritik an ihrem pädagogischen Handeln als Notwendigkeit zu verstehen und um sich in ihrer Erzieher*innen-Rolle weiterzuentwickeln, scheint bereits bei einigen Schüler*innen gegeben.

Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Schüler*innen scheint die Möglichkeit gewesen zu sein, durch das Praktikum zu erkennen, dass pädagogische Handlungsweisen nicht determiniert, sondern veränderbar sind.

„INSEGESAMT hat mich das Praktikum nich eher beruflich verändert..also dass ich sage BOAH jetzt hab ich SOO viele METHODEN oder Ideen bekommen, dass ich als Erzieher...äh TOTAL anders drauf bin, das denk ich eher nich..also es hat mich eher ECHT so wirklich so MENSCHlich persönlich...äh...doch da hab ich mehr Erfahrungen gemacht..ich will nich sagen, dass mich das KOMPLETT verändert hätte, aber auf jeden FALL so Impulse gegeben hat OK, DAS und DAS kann man überdenken...das kann man anders machen..ja...ich denk, das ist die GRÖßTe Erfahrung, die ich da gemacht hab.“ (Interview H2, Z. 282-298)

Sie machen dies nicht an Methodenwissen fest, sondern bringen die Veränderungen, die sie bemerken, mit der Entwicklung ihrer Persönlichkeit in Beziehung, deren Auswirkungen sie aber auf ihre pädagogische Arbeit beziehen. Durch die Ausdrucksform im vorangestellten Zitat wird deutlich, dass der Schüler nicht in der Lage zu sein scheint, dies konkret zu benennen. Unter Berücksichtigung der expressiven Funktion von Sprache (siehe Kapitel 1.4) kann hier interpretiert werden, dass der Schüler seine innere Haltung auszudrücken versucht, ihm aber (noch) die entsprechenden Worte fehlen. Er bleibt auf der beschreibenden Ebene. Auch dies kann als Auseinandersetzung und Entwicklung eines beruflichen Habitus interpretiert werden, da beruflicher Habitus als etwas Diffuses, Verschwommenes bestimmt ist, was eher erspürt, als klar benannt werden kann.

Trotz der von den Schüler*innen empfundenen Unsicherheiten und beschriebenen Unwägbarkeiten zeigen sie eine Offenheit, sich auf berufsbedingte Unsicherheiten und Unwägbarkeiten im pädagogischen Alltag einlassen zu wollen und auch zu können.

„Vorher hab ich immer so gedacht, ich bin der FÜHRER, ich muss die Kinder führn, aber jetzt is das eher son GEFühl, ich begleite die Kinder auf ihrem Weg...mit der Entwicklung und muss sie nich führen, sondern weil sie zum Teil MICH führn, in die richtige Richtung...ja...also ich seh mich jetzt als BEGLEITER und nicht mehr als Führer.“ (Interview C2, Z. 36-39)

Dieser von den Schüler*innen beschriebene Perspektivwechsel zu einer konstruktivistischen Sichtweise und der damit verbundene Paradigmenwechsel innerhalb der Haltungen zu einem professionellen, hier als beruflich definierten Habitus, zeigt sich konkret darin, wie die Schüler*innen diese in ihr pädagogisches Verhalten integrieren möchten.

„...eben der Punkt mit der Gelassenheit...das werd ich auf JEDEN Fall auch versuchen auch zu übernehmen, weil mir das da auch so gut gefallen hat.“ (Interview G2, Z. 199-200)

„ich hab so viel gelernt...gelassener zu sein, ich weiß jetzt nich genau, wie man das in Kompetenz ausdrücken kann, aber..is ja so ne Grundkompetenz, dass man GELASSen an eine Sache rangeht OHNE STRESS.“ (Interview B2, Z. 218-220)

„...weil ich in Schweden gesehn hab, wie DIE das gemacht habn, die sind ja viel ENTSPANNTER und lassen die Kinder MACHEN und gucken und wenn die Angebote machen, dann muss das nicht an einem Tag jetzt beendet werden sondern...auch über mehrere WOCHen...und äh, denen is das EGAL wie das dann aussieht...Hauptsache die Kinder habn Spaß daran gehabt.“ (Interview C2, Z. 22-26)

Sie bewerten beobachtete Verhaltensweisen der schwedischen Erzieher*innen als für sich sinnvoll und konstruieren daraus für sich neues Verhalten, das sie in ihr

pädagogisches Handeln integrieren wollen. Dies benennen sie durch konkrete Verhaltensänderungen und neue Fähigkeiten, die sie sich angeeignet haben.

„ich hab aus Schweden eben mit genommen, dass ich das auch erstmal...also es kommt immer auf die Situation an...aber dass ich es auch so versuchen werde mit GELASSENheit und Geduld mehr an die SAchen ranzugehen.“ (Interview G2, Z. 177-179)

In Abgrenzung zu den von ihnen erfahrenen Verhaltensweisen in deutschen Einrichtungen (siehe Kapitel 8.1) heben die Schüler*innen die Erweiterung ihrer Fähigkeiten in Bezug auf eine entspanntere Einstellung hervor.

„ich bin so RUHig jetzt in der Praxis, ich hab nich ein einziges Mal meine STimme auch nur erhoben (lacht) GAR nich...ich bin ganz ruhig und wenn was umkippt dann kippt es um...dann muss ich eben nen Feudel holn...pf...DAS hab ich definitiv mitgenommen aus Schweden, da sind die ganz RUHIG und sie BEGLEITEN die Kinder wirklich nur.“ (Interview B2, Z. 182-184)

Diese entspannte Haltung setzen sie in Beziehung zu dem vorab hervorgehobenen Perspektivwechsel. Für sie ermöglicht somit erst eine entspannte Haltung, die Mädchen und Jungen in ihren Entwicklungsprozessen zu begleiten. Entspannt sein bedeutet für die Schüler*innen, sich in der Rolle als Erzieher*in zurückzunehmen und die bestehenden Diskontinuitäten und Unsicherheiten abzuwägen, zu balancieren und auszuhalten. Ein weiterer Verweis darauf, dass sich die Schüler*innen in der Entwicklung eines beruflichen Habitus befinden (siehe Kapitel 1.3).

„Ein bisschen ruhiger zu sein und nich immer, also wenn das heute nich klappt, dann klappt das eben nich, dann dann könn wir heute eben nich tuschen, WEIL es PASST jetzt einfach gerade nich, dann dann muss man es jetzt auch nich UNBEDINGT erzWINGEN.“ (Interview A2, Z. 359-362)

Die beschriebene entspannte Haltung impliziert für die Schüler*innen zudem eine Ruhe, Gegebenheiten anzunehmen und damit sich selbst nicht unter Druck zusetzen, etwas tun zu müssen. Das von ihnen benannte vorhandene Gefühl perfekt sein zu müssen, wird durch die angestrebte entspannte Haltung ebenfalls gemindert.

„Ich bin nich mehr so versteift auf dieses...ich MUSS JETZT UNBEDINGT...als Erzieher JETZT unbedingt was machen...und äh, ich glaub ich bin auch nicht mehr so perfektionistisch wie vorher, also wenn die Kinder was gebastelt ham, dann musste das FAST GENAUSO aussehn wie das ORIGINAL (lacht) und das is jetzt gar nicht mehr.“ (Interview C2, Z. 14-18)

„also dieses Perfekte rauszukriegen also...ja...genau..das würd ich auch sagen.“ (Interview H2, Z. 264-265)

Das beschriebene Streben nach Perfektion loszulassen, ermöglicht den Schüler*innen Fehler zuzulassen und sich selbst und den Mädchen und Jungen mehr Raum für Selbstlernprozesse zu geben. Diese Sichtweise impliziert, dass Selbstlernprozesse nur

entstehen, wenn die Möglichkeit auch Fehler machen zu dürfen, zugelassen wird, wie in folgendem Zitat deutlich wird. Der Schüler stellt sein vorab vorhandenes Selbstkonzept auf den Prüfstand und setzt sich mit vorab als Gewissheiten empfundenen Annahmen kritisch reflexiv auseinander.

„Ich hab gelernt auch...geduldiger zu sein und äh äh Fehler zuzulassen und ähm..den Kindern mehr Raum zu geben sich selbst zu entdecken.“ (Interview D2, Z. 16-18)

Daraus kann interpretiert werden, dass der Schüler sich hier in das forschende Handeln begibt (vgl. Friebertshäuser 2003: 181), um neue Orientierungsmuster aufzubauen und somit die eingeschränkten Denk- Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu erweitern.

Die Schüler*innen setzen eine entspannte Einstellung in Verbindung mit einer ganzheitlichen Betrachtungsweise.

„...dieses Betrachten mit dem Herzen und mit dem Kopf...und halt...dieses Ganzheitliche wieder zu betrachten, also...dass man...da nicht nur mit dem Kopf arbeiten sollte, sondern auch, ja gut, mit dem Herzen arbeitet man natürlich auch irgendwie mit, aber das ist halt...das nicht so verkrampt zu sein...also dieses diese Erfahrung hat mir gezeigt, man muss...die Sachen unverkrampt angehen.“ (Interview H2, Z. 210-215)

Ein weiterer Aspekt, der für die Schüler*innen eine entspannte Haltung impliziert, ist es, Strukturen anzunehmen sowie diese und vor allem sich selbst in diesen Strukturen nicht zu ernst zunehmen.

„...klar man brauchen Strukturen, aber NICHT IMMER und nicht so nicht so konsequenz..oder wie sagt man das oder nicht so mit äh sich selbst so äh..ERNST sein... find ich (lacht)...“ (Interview E2, Z. 319-321)

Die Schülerin erkennt, dass Strukturen gestaltbar und zeitlich variabel sind, was im Sinne von professionstheoretischen Argumentationen als Hinweis interpretiert werden kann, dass die Schülerin die Unwägbarkeiten und Unsicherheiten in der pädagogischen Arbeit erkennt und für sich zulassen kann.

Die Voraussetzung für diese entspannte Haltung im pädagogischen Umgang mit Mädchen und Jungen wird in der Fähigkeit gesehen, sich selbst und ihre pädagogischen Handlungsweisen zu reflektieren.

„Auf jeden Fall in der Zeit hab ich mich auch sehr auch SELBST reflektiert und...überlegt...is das richtig was ich mache.“ (Interview H2, Z. 215-216)

Durch Reflexion öffnet sich der Blick auf die Gesamtsituation.

„...dass man...nich so...Scheuklappen will ich jetzt nich sagen, aber dass man sich da nich so auf nen BLICK äh...FESTsetzt oder FIXiert sondern...n ganzes..n ganzen Überblick...behält...das is auch ne Erfahrung, die ich da gemacht hab.“ (Interview H2, Z. 236-238)

Es wird als wichtig erachtet, zu hinterfragen, welche Annahmen zu pädagogischem Handeln führen. Die Schüler*innen sehen sich damit konfrontiert, auch ihr Selbstkonzept in ihrer Rolle als Erzieher*in kritisch zu hinterfragen. Sie setzen die Bedürfnisse der Mädchen und Jungen in den Fokus und somit in Bezug zum eigenen subjektiven Handlungsvorhaben. Sie bewerten im Sinne der Priorität die Bedürfnisse der Mädchen und Jungen höher als die eigene vorausgegangene methodische Planung.

„Das Kind zu sehn und das was man TUT, is das jetzt überhaupt GUT für das Kind? also die Methoden, die ich jetzt anwende oder das was ICH jetzt denke, was gut is für das Kind, is das überhaupt gut? Braucht das Kind das jetzt überhaupt? oder muss ich mich da SELBST irgendwie..ÄNDERN?“ (Interview H2, Z. 219-222)

Eine beschriebene Stärke, die sich für die Schüler*innen aus den Erfahrungen während der Praktikumszeit entwickelt hat, ist es, pädagogische Situationen auszuhalten und sich nicht aus ihnen herauszuziehen.

„Wirklich, was ich am meisten gelernt habe, is wirklich mit den anderen UMZUgehn...ich hatte eine Person dabei, die hat sich sehr an mich RANGEhängt und damit musste ich lernen umzugehen, weil das sehr schwierig is, ich bin SEHR freiheitsliebend...und auf einmal is da jemand, der, der will die ganze Zeit die Aufmerksamkeit von dir, und das hab ich gelernt...das man mit den Situationen eben UMGEhen muss...ja...ich denke, ich hab ganz viel STÄRKE gewonnen (lacht) mit schweren Situationen umzugehen...in jeglicher Hinsicht.“ (Interview B2, Z. 233-238)

Durch die Konfrontation mit anderen pädagogischen Sichtweisen, haben die Schüler*innen zum Teil für sich eigene Stärken (wieder)entdeckt. Es stellt sich die Frage, ob diese in ihrer beruflichen Sozialisation in Deutschland eher als Schwäche betrachtet wurden, so dass sich die Schüler*innen eher den Anforderungen angepasst haben.

„die sehn die SACHen ANDERS, also RUHIG...klappt, ok klappt..wie ich früher war...und ich bin froh, dass ich wieder das gefunden habe.“ (Interview E2, Z. 356-358)

Es wird deutlich, dass sich die Schüler*innen zum Teil auf ihr theoretisch erworbenes Wissen bezogen haben. Durch die Konfrontation mit dem Auslandspraktikum wurde die praktische Realisierung wieder in den Blickpunkt gerückt. Wobei hier die praktische Realisierung als eine Verknüpfung von theoretischem Wissen und praktischen Erfahrungen verstanden wird.

„Mit der Zeit bin ich...ziemlich THEORETISCH geworden und hab...ziemlich viel durch den Kopf..und ähm...man sagt ja, die ähm die ähm...GANZHEITLICHKEIT...und die

ging so n bisschen, glaub ich, TEILweise verlorn..und äh, die hab ich dann da wieder ZURÜCK gewonnen also.“ (Interview H2, Z. 207-210)

Aus den Aussagen geht hervor, dass die Schüler*innen durch die dargestellten, erworbenen Fähigkeiten, die pädagogische Arbeit positiv betrachten und sich selbst als ganze Person in die Arbeit mit einbringen möchten.

„...menschlich bleiben und das ganze nicht als so ne Art...als LAST oder als Arbeit zu sehn, sondern versuchen...GANZHEITLICH zu betrachten.“ (Interview H2, Z. 254-256)

Das, von den Schüler*innen als familiär empfundene Gefühl, das in schwedischen Einrichtungen durch die Erzieher*innen Die Alltagsgestaltung mit den Mädchen und Jungen prägt, wird als neue Grundhaltung von den Schüler*innen mitgenommen.

„...das is halt TOLL, das is nich nur so ne...ne Aufbewahrung und Bildungsstätte sondern wie so ne zweite FAMilie...das das ähm is..mir GANZ doll in Erinnerung geblieben, das is n schönes GEFühl gewesen, als ich da war...und ähm...ja, ich hab auf jeden FALL mitgenommen.“ (Interview F2, Z. 372-275)

Sie erkennen in dieser Grundhaltung positive Auswirkungen sowohl auf die Erzieher*innen als auch auf die Mädchen und Jungen, mit denen in den Einrichtungen gearbeitet wird.

„Diese Einstellung (lacht), dass nich alles so stressig sein muss, das tut den Kinder nich gut, die sind dadurch aufgeregter und wilder und ähm, so is es für alles besser..für die Erzieher und für die Kinder.“ (Interview B2, Z. 189-191)

Die Schüler*innen nutzen hier das in der Ausbildung erworbene Wissen und setzen dies in Bezug zur Handlungssituation und in Bezug zu ihrem eigenen Selbstkonzept. Durch die Konfrontation mit bis dato unbekanntem Verhaltensweisen, reflektieren die Schüler*innen die Wirkung ihrer Persönlichkeit und ihres pädagogischen Handelns.

8.3 Angebote planen oder Alltag mit Mädchen und Jungen leben? Kritische Auseinandersetzung mit pädagogischem Handeln



© Kählau

Abbildung 6: Angebote planen oder Alltag mit Mädchen und Jungen leben? Sich mit pädagogischem Handeln kritisch auseinandersetzen

Die vorangegangene Reflexion der Schüler*innen in Kapitel 8.2 führt zu einem neuen Denken im Umgang mit den Mädchen und Jungen in sozialpädagogischen Einrichtungen.

„Ich hab nicht mehr diesen DRANG äh ANgebote, ANgebote, ANgebote zu machen sondern erstmal die Kinder...n bisschen zu ANIMIERN aber auch machen zu lassen.“
(Interview C2, Z. 12-14)

Die Schüler*innen hinterfragen die in deutschen Einrichtungen erlebte pädagogische Angebotskultur, in welcher das Lernen der Mädchen und Jungen in pädagogisch aufbereitete Settings gesetzt wird und ihrem Verständnis zufolge, wenig am Alltag orientiert ist. Hier kann weiterführend interpretiert werden, dass sie sich implizit auf die im niedersächsischen Orientierungsplan vorgeschlagenen Lernangebote beziehen. Dort wird konkret davon gesprochen, für die Mädchen und Jungen didaktisch-methodisch aufbereitete Angebote zu entwickeln (vgl. niedersächsisches

Kultusministerium 2005: 17). Schaut man sich die allgemeine Definition des Begriffs „Angebot“ im Duden an, kann darunter ein Vorschlag verstanden werden, aber auch das „Zugemessene, das einem zur Verfügung gestellt wird“ (Scholze-Stubenrecht 2009). Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass der Begriff „Angebot“ schon impliziert, dass diese nicht situationsangemessen und bedürfnisorientiert sind, da sie im Vorweg von jemandem für jemanden geplant wurden und nicht mit jemandem.

Eine Schülerin verknüpft diese gefühlte Anforderung in ihrer Rolle als Erzieher*in Angebote für die Mädchen und Jungen zu planen mit einem perfektionistischen Grundgedanken. Durch die Aussage „ich MUSS JETZT UNBEDINGT“, kann interpretiert werden, dass sie für sich Druck verspürte, dass die Ergebnisse der geplanten Angebote konkret ihren Zielvorstellungen entsprechen sollten.

„ich bin nicht mehr so versteift auf dieses...ich MUSS JETZT UNBEDINGT...als Erzieher JETZT unbedingt was machen...und äh, ich glaub ich bin auch nicht mehr so perfektionistisch wie vorher, also wenn die Kinder was gebastelt ham, dann musste das FAST GENAUSO aussehen wie das ORIGINAL (lacht) und das is jetzt gar nicht mehr.“ (Interview C2, Z. 14-18)

Durch die Kontrastierungen mit Erfahrungen aus schwedischen Einrichtungen und der erlebten Realisierung von Bildungs- und Lernbegleitung im Alltag mit Alltagsgegenständen ändert sich die Perspektive der Schüler*in, so dass sie für sich auch diesen perfektionistischen Grundgedanken loslassen kann.

„...dass man schon mit ganz vielen ja ähm einfachen einfachen Dingen auch äh schon große Lernleistungen erfolgen kann, wie äh also was meine Beobachtung war, so die dass die da mit dem mit Zahlen und Buchstaben...äh warn die da schon sehr WEIT, würd ich sagen, also auch, dass sie es selbst aktiv angewendet haben.“ (Interview J2, Z. 527-531)

Die Schüler*innen problematisieren den Druck, der für sie durch eine methodisch-didaktische Angebotskultur entstehen kann. Ihren Ausführungen zufolge, würde sich der Druck auf die Mädchen und Jungen übertragen und diese somit in ihren Selbstlernprozessen behindern. Die Realisierung von einer alltäglichen pädagogischen Lern- und Bildungsbegleitung, bedürfnisorientiert an den Interessen der Mädchen und Jungen, verbinden sie mit partizipativen Ideen.

„Für mein Beruf als Erzieher hab ich mitgenommen, dass es eben auch wichtig is, die Kinder einfach mal machen zu lassen und nicht immer...auf ZWANG zu versuchen, JA da müssen wir jetzt noch n Angebot machen und hier müssen wir jetzt noch n Angebot machen sondern dass einfach nebenbei zu machen..im alltäglichen Geschehen, die Kinder einfach überall dran teilhaben lassen.“ (Interview F2, Z. 262-267)

Um diese Teilhabe der Mädchen und Jungen gelingen zu lassen, erkennen die Schüler*innen, dass sie konkrete Beobachtungsfähigkeiten benötigen, um die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Mädchen und Jungen aufzugreifen. Sie stellen fest, dass sie nur so in die Lage versetzt werden, Bildungs- und Lernprozesse zu initiieren, die die Mädchen und Jungen mit einbeziehen und sich an den Lebenswelten dieser orientieren.

„ich konnte da ganz ganz viel BEOBACHTEN, da is mir noch mal bewusst geworden, WIE wichtig das is..einfach, um Kinder besser kennen zu lernen und so die Gruppe im Blick zu haben und sich mal zurück zu ziehen und EINACH nur zu BEOBACHTEN, das das war toll.“ (Interview F2, Z. 253-256)

Sie heben hervor, dass für diese differenzierte Betrachtungsweise Zeit benötigt wird, die ihren Erfahrungen nach, in deutschen Einrichtungen nicht gegeben scheint.

„ich bin GELASSEner und achte auch mehr darauf, ähm WARUM reagiert das Kind jetzt SO?...ähm, was mir...was möchte es mit seinem Handeln bezwecken..is es halt Aufmerksamkeit oder...ähm hat es sich ungerecht behandelt gefühlt und nicht einfach nur DIESE Situation isoliert zu sehn, sondern auch zu HINTERfragen, WAS war vorher, dass man sich auch mehr ZEit nimmt und guckt...was WAR jetzt eigentlich speziell fällt es mir auch auf..in meiner jetzigen Kindergartengruppe in Deutschland hab ich ein Kind, was...OFT...so..der Klassen, der Gruppenclown is und immer Stress macht und dann is es halt einfach, passiert es halt schnell dass man immer sagt, SO du bist SCHULD. DU hast wieder was angezettelt, du bist Schuld, dabei ist es ganz häufig so, dass ähm...sein Verhalten oft nur eine Reaktion is auf was davor geschehen is, und dass man das auch versucht zu betrachten und nicht...so so ganz schnell auf einer Schiene einfährt und sagt das Kind is immer SCHuld, dass man das versucht..NEUTRAL zu sehn, das gleich zu behandeln, wie die anderen Kinder auch.“ (Interview D2, Z. 172-184)

Die Realisierung dieser differenzierten Betrachtungsweise sehen die Schüler*innen für sich als schwierig an. Sie beschreiben sich selbst in dem genannten Schubladendenken verhaftet. Durch den hier aufgezeigten reflexiven Umgang mit einer konkreten pädagogischen Situation, setzen sich die Schüler*innen mit ihren eigenen Gewissheiten und ihrem eigenen Selbstkonzept kritisch auseinander. Sie reflektieren ihr eigenes Verhalten und kritisieren sich, da sie ihrem eigenen Verständnis zu schnell in die Zuweisung von Verhaltensmustern flüchten, statt pädagogische Situationen in ihrer Krisenhaftigkeit und ihrer Ungewissheit auszuhalten. Sie beginnen, für sich eine optimistische Sichtweise zu entwickeln, diesen Schwierigkeiten gegenüberzutreten und sich selbst in dem eigenen Verhalten regelmäßig zu überprüfen.

„Ich hoffe, dass ich das so bisschen für mich übernehme kann, also dass ich auch son bisschen...m..MEHR die Kinder als...also jedes einzelne Kind SEHN...kann und auf jedes einzelne Kind INDIVIDUELLER noch eingehen kann, das is schwierig, aber ich glaube...ja, dass man, JA, dass man das HINKRIEGEN kann.“ (Interview A2, Z. 16-19)

Die Interessen und die Bedürfnisse der Mädchen und Jungen individuell zu betrachten, eröffnet für die Schüler*innen die Möglichkeit, den bereits beschriebenen Perspektivwechsel zu vollziehen und Mädchen und Jungen in ihren Ressourcen und Fähigkeiten wahrzunehmen und sich von einer defizitorientierten Betrachtungsweise zu lösen. Somit kann interpretiert werden, dass sie diese Beobachtungsperspektive als Ausgangspunkt für ihre konstruktivistische Betrachtungsweise definieren und diese an die bereits dargestellten Ebenen anknüpfen.

„die Kinder zu ähm ja..noch mehr in den Mittelpunkt zu rücken..und den, sie nich nur als kleine Kinder, die noch viel viel lernen müssen, zu sehen, sondern als Persönlichkeiten, die jetzt so weit entwickelt sind, wie sie eben entwickelt sind..die sich auch noch weiter entwickeln, aber..das man das so hinnimmt wie es jetzt gerade is..und guckt, was kann das Kind jetzt gerade machen und..so..dass diesen ALLTAG noch mehr zu LEBEN, dieses familiäre...das is da..also das hab da unwahrscheinlich mitgenommen.“ (Interview F2, Z. 266-272)

Mit den Mädchen und Jungen gemeinsam den Alltag zu leben, impliziert für die Schüler*innen die vorab als determiniert empfundenen Strukturen zu verlassen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass die Schüler*innen hier ihre Wirklichkeitsauffassungen aufbrechen und erkennen, dass es nicht nur den bisher erlebten Weg gibt, mit Mädchen und Jungen zu arbeiten. Vielmehr stellen sie fest, dass es unterschiedliche Wege gibt. Diese resultieren daraus, wie pädagogische Situationen wahrgenommen werden und welche pädagogischen Entscheidungen eine Erzieher*in trifft und wie sie Verantwortung für ihr Handeln übernimmt. Maßgeblich hängt die Entscheidung folglich von dem eigenen beruflichen Habitus ab sowie von der, wie Bourdieu es nennt, vorbewussten Verbindlichkeit gegenüber Konventionen und Autoritäten (siehe Kapitel 1.2). Dieser Prozess gelangt durch das Auslandspraktikum in das Bewusstsein der Schüler*innen, so dass sie sich konkret mit vermeintlichen Routinen und Strukturen auseinandersetzen

„also ich denke, wenn ich dieses Praktikum jetzt nicht gemacht hätte, wäre ich in so nem TROTT reingefallen...dann wäre alles so ROUTINIERT gewesen, ich hätte die alten...äh..Strukturen...an denen wäre ich...hätt ich ja FESTgehalten.“ (Interview H2, Z. 294-296)

und diese Prozesse flexibel in die Alltagsgestaltung integrieren.

„...auf jeden FALL diesen Aspekt hab ich auch noch dazu gewonnen...nich so träge sein oder...mehr Variation in sein Arbeit mit reinzubringen.“ (Interview H2, Z. 280-281)

Das gemeinsame Alltagsleben zu gestalten bedeutet für die Schüler*innen, dass sie Mädchen und Jungen partizipativ an dieser beteiligen. Sie greifen in ihren Argumentationen Inhalte und Begriffsbestimmungen aus dem nationalen schwedischen Curriculum Lpfö 89, revised 2010, auf. Dieser fokussiert sich in seinen Aussagen darauf, wie Mädchen und Jungen lernen und auf welche Art und Weise sie ihre Lernprozesse selbst initiieren.

„die Kinder halt nich mehr so als Kinder so zusehn, sondern auch wirklich als ähm...was sie auch sind EIGENständige Bürger und ähm...nich zu sagen...mach dies, mach das, hin und her, sondern sie in dem was sie JETZT sind, nämlich Kinder, wahrzunehmen und zu fördern und ihnen auch mehr Akzep..Akzeptanz entgegen zu bringen und ähm...mitbestimmt, MITBESTimmung, ja, dass sie auch mitbestimmen könn.“ (Interview D2, Z. 190-195)

Konkret definiert eine Schülerin diese Arbeitsweise darin, den Mädchen und Jungen Freiräume für Selbstlernprozesse zu geben und sie in ihrer individuellen Persönlichkeit anzunehmen und wertzuschätzen.

„aufs Kind bezogen...denk ich, ich das am wichtigsten, also, den einfach mehr FREIRAUM lassen, die nich so einschränken...und äh und auch einfach...einfach das Kind so..so sein lassen, wie es sein WILL.“ (Interview A2, Z. 374-376)

Diese Wertschätzung macht sich für die Schüler*innen in der Art und Weise deutlich, wie mit den Mädchen und Jungen gesprochen wird. Im Unterschied zu den erlebten Erfahrungen in den deutschen Einrichtungen, setzen die Schüler*innen nun den Fokus darauf, mit den Mädchen und Jungen ins Gespräch zu kommen und im Dialog gemeinsam Entscheidungen zu treffen. Dazu setzen sie ihre Stimme bewusst sein, was dahingehend interpretiert werden kann, dass sie sich ihrer Sozialisationsfunktion als ganze Persönlichkeit bewusst werden(siehe Kapitel 1.1).

„AUCH ich bin ganz RUHIG und ganz hmm ganz zu den Kinder ich bin ganz nett und ruhig, aber ich glaube durch die Praktikum in Schweden ich bin mit den Kinder äh ähm..ähm...wenn ich was von einem Kind haben möchte, dann muss man nich irgendeine in eine Ton weiter...eine...wie sagt man denn...eine...eine bestimmte Ton, wo ms man manchmal muss man sagen HEY JETZ nä..wie man das hier in Deutschland kennt...sondern ich glaube, ich hab das jetzt dadurch jetzt...ich handel mehr mit Worte und nich mit eine KONSEQUENZ sozusagen.“ (Interview E2, Z. 245-251)

Zur Realisierung dieser dialogischen Kommunikation in Alltagssituationen benötigen die Schüler*innen die bereits beschriebene Gelassenheit und kommunikative Fähigkeiten, kindgerecht zu erklären und zu begründen.

„da egal, da sagen die Kinder tausend mal...hör mal auf..aber NIEMALS wird jetzt ok, JETZT sitz du da in die Ecke..jetzt is Schluss oder weißt du WAS, jetzt nimm ich dir das Spielzeug weg und da wars..auf KEINEN FALL, dass haben die bestimmt ZEHN mal die gleiche Sache gesagt, um irgendwann das Kind hat kapiert..ok, jetzt is Schluss.. und

so was hab ich denn..find ich denn, so was ich konnte das so hier diese Fähigkeit, EH NEIN lass das, sondern ich muss hier in eine andere Einrichtung eine Konsequenz geben.“ (Interview E2, Z. 255-261)

Diese Auseinandersetzungen mit kommunikativen Fähigkeiten und die Erfahrung, im eigenen sprachlichen Ausdruck eingeschränkt zu sein, werden in der nächsten Dimension thematisiert.

8.4 Mit Händen und Füßen verständigen? – Sprache als eine Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft



Abbildung 7: Sprache als Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft

Die Schüler*innen sind durch das Auslandspraktikum in die Situation gekommen, sich verbal nicht selbstverständlich ausdrücken zu können, wie es in einer deutschen Einrichtung der Fall gewesen wäre. Die dadurch empfundenen Einschränkungen führen bei den Schüler*innen zu Unsicherheiten. Ihnen wurde zunächst die Möglichkeit genommen, sich durch Sprachmöglichkeiten im gesellschaftlichen Kontext zu bewegen. Damit blieb ihnen die durch Kommunikationsprozesse entstehende soziale Anerkennung zunächst verwehrt (siehe Kapitel 1.2). Diese wahrgenommenen

Barrieren und daraus entstandenen Unsicherheiten dieser krisenhaften Situationen, führten zu unterschiedlichen Herangehensweisen diese Situationen zu bewältigen.

Die Schüler*innen empfanden es als schwierig, mit den Mädchen und Jungen die für die pädagogische Arbeit notwendige Beziehungsarbeit aufzunehmen. Sie konnten zu Beginn des Praktikums kaum über Sprache mit den Mädchen und Jungen in Kontakt treten und mussten sich andere Möglichkeiten überlegen.

„weil ich zu Anfang viel beobachten MUSSTE..weil ich konnte nicht anders mit den Kindern Kontakt aufnehmen. Ich konnte nicht sagen, hey, was machst du denn da? das war so hej..hm..ja kete (nennt ihren Namen und lacht) und das wars so..ja hm...ok...und die Kinder haben einen dann auch mit großen Augen angeguckt so und das da war das Beobachten einfach so die die erste Kontaktaufnahme, zu zeigen, man ist interessiert, man kann nicht mehr dran teilnehmen, im Moment oder zu Anfang.“ (Interview F2, Z. 317-323)

Als zentralen Aspekt zur Überbrückung der Sprachbarriere wird die gezielte Beobachtung der Mädchen und Jungen thematisiert, um dann über andere Kommunikationswege wie Körper- oder Zeichensprache zu agieren.

„am Anfang war das ein bisschen schwierig für mich, weil das ähm, wie kommt ich die Kinder jetzt ähm diese Kommunikation und diese Beziehung aufzubauen und trotzdem mit Körpersprache und äh hier mit hmhm mit den kleinen Vokabeln wir wussten, dann haben wir uns also miteinander so verstanden äh verständigen.“ (Interview E2, Z. 83-86)

„dass man sich auch..mit Händen und Füßen verständigen kann.“ (Interview F2, Z. 247-248)

Die Beobachtungsfähigkeiten wurden durch die gefühlte geringen schwedischen Sprachfähigkeiten zu Beginn des Praktikums erweitert.

„ich denke auf jeden Fall auch meine Beobachtungsfähigkeit wurde noch mal ein bisschen geschult sozusagen, weil weil es weil ich zu Anfang viel beobachten MUSSTE..weil ich konnte nicht anders mit den Kindern Kontakt aufnehmen.“ (Interview F2, Z. 316-319)

Die Schüler*innen entwickelten unterschiedliche Umgangsmöglichkeiten mit diesen mangelnden Sprachfähigkeiten. Der Großteil der Schüler*innen begibt sich trotz bestehender Unsicherheiten in die Kommunikation und in den Austausch mit den Mädchen und Jungen.

„JA und dann finde ich, dass die Kinder TROTZdem, ich konnte, ich hab..ähm ich hab das so überlegt, ok, ich spreche nur deutsch, es gibt ähnliche Worte und das auf schwedisch und dann die Kinder wissen, wenn sie EIN Wort verstanden haben, dann wissen die bestimmt, was ich ähm MEINE da und da haben wir das SO gemacht und ich habe so gemacht und..ja die Kinder haben mich immer verstanden, was ich wollte so.“ (Interview E2, Z. 86-91)

Sie übernehmen das Prinzip sich auszuprobieren und durch andere Kommunikationswege Beziehungen zu den Mädchen und Jungen aufzubauen.

„das hab ich also gemerkt, dass dass man muss nich in so eine Situation sich nich ähm so so ZURÜCK ziehn, nur weil man nich die Sprache...kennt, also nur also nur einfach MACHEN und einfach nur positiv denken und die Kinder..haben sich so schnell bei mir geöffnet.“ (Interview E2, Z. 103-106)

Durch diese Offenheit Unsicherheiten auszuhalten, begeben sich die Schüler*innen in die Lerner*innenposition und fühlen sich in diese Position ein. Sie reflektieren ihre Unsicherheiten und entwickeln daraus Sicherheiten im Umgang mit der Komplexität pädagogischer Praxis. Dabei entstehen Orientierungsfähigkeiten (siehe Kapitel 3.2.4)

„man konnte die Sprache äh...GAR nich..also außer Hallo und Tschüß..und Danke und das äh war auch ne tolle Erfahrung so. Sich mal in die andere Rolle hineinzubegeben und und festzustellen wie das is, wenn man eben nich genau weiß, wie die Sachen funktionieren und auf andere angewiesen is, dass die einem helfen.“ (Interview F2, Z. 327-331)

Ein Schüler sieht sich nicht in der Lage, diese Lernerposition anzunehmen. Für ihn ist es wichtig, in seiner Rolle als Erzieher die sprachliche Vorbildfunktion einzunehmen und damit Experte zu bleiben. Somit begibt er sich nicht auf Augenhöhe mit den Mädchen und Jungen.

„ich glaub von daher war ich dann auch, zumindest was was sprachliche Interaktion angeht, war ich auch war ich kein ja gar kein VORBILD für die Kinder so.“ (Interview J2, Z. 594-596)

Er problematisiert seine gefühlte Unfähigkeit zu kommunizieren und begründet damit seinen Rückzug in die Beobachterrolle, da die Mädchen und Jungen ihn so nicht annehmen würden. Er scheint sich selbst als unfähig und nicht akzeptiert anzusehen. So verharrt er in seiner eigenen Gewissheit und fühlt sich nicht in der Lage, sein eigenes Selbstkonzept zu überprüfen.

„wenn dann jemand daher kommt, der irgendwie ein paar, ein paar Sätze und n paar Vokabeln kennt so, dann is der HALT nich WIRKlich son angemessener Gesprächspartner.“ (Interview J2, Z. 593-594)

Er fokussiert sich in seiner Rolle als Erzieher ausschließlich auf die verbale Kommunikation. Dieser beraubt, sieht er sich selbst nicht mehr als Experte an und reagiert darauf mit Rückzug.

„die Kompetenz der Kinder in ihrer eigenen Sprache, die war schon so HOCH und da wird sich äh nich wieder auf auf Babyniveau runtergelassen.“ (Interview J2, Z. 585-587)

Er schafft es nicht, sich in die Lernerposition zu begeben, aus der heraus er von den schwedischen Mädchen und Jungen hätte lernen können.

„ich kam mir dann auch immern bisschen dumm vor, wenn ich dann vielleicht..die Vokabel für Malen kannte oder für ähm für äh..irgendwelche irgendwelche Alltagsgegenstände und so weiter, aber dann auch nur quasi, wenn ich dem Kind dann äh äh beim Frühstück äh ähm oder ein Kind nach Butter gefragt hab und einfach nur Butter FRAGEZEICHEN Butter? dann is das auch, ja find ich so ja das is ja auch kein WIRKLICHES kein wirklicher Vorbildcharakter dann für die Sprache.“ (Interview J2, Z. 602-607)

Somit bleibt er in seinen gefühlten Unsicherheiten verhaftet und schafft es nicht, diese in pädagogischer Interaktion mit den Mädchen und Jungen auszuhalten und geeignete Bildungs- und Lernprozesse zu initiieren.

Andere Schüler*innen problematisieren, dass sie sich durch ihre geringen schwedischen Sprachkenntnisse kaum in der Lage gefühlt haben, intensive Fachgespräche mit den schwedischen Erzieher*innen zu führen.

„bedingt durch die Sprache konnte man natürlich nicht so so FACHgespräche führn.“ (Interview D2, Z. 54-55)

Trotz dieser Widrigkeiten sieht ein Großteil die sprachliche Auseinandersetzung als positive Erfahrung an.

„mit der Anleiterin war noch ein bisschen schwierig (lacht) aber, da wurd's auch meistens pädagogische, da wurd auch ein bisschen schwieriger...ALSO das hat sich schon gelohnt auf jeden FALL...mit der Sprache.“ (Interview B2, Z. 146-149)

Es ist festzuhalten, dass je nach dem, wie eine Situation empfunden wurde und mit welcher Bereitschaft an sie herangegangen wurde, sich die Schüler*innen Möglichkeiten der Selbstlernprozesse entweder eröffnet oder verschlossen haben.

Positive Erfahrungen nehmen den Schüler*innen die zu Beginn geäußerten Unsicherheiten. Sie fühlen sich nach dem Auslandspraktikum in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt.

„weil, das war..also ich hätte das NIE gedacht...dass man dann einfach so losplappert...egal was is und ach, wo ich überall und was weiß ich nich vergessen hab und es falsch ausgesprochen hab, aber man hat sich einfach..v..verstanden und dass man im Grunde genommen, egal wo man is auf der Welt, irgendWIE kann man sich immer verständigen (...) und das war ne ganz ganz TOLLE Erfahrung.“ (Interview F2, Z. 275-280)

Die Schüler*innen haben durch ihre individuelle De- und Neu- Konstruktionen für sich neue Wege erschlossen und damit ihr „Wissen, Können und Tun“ (weiter-) entwickelt und somit ihren beruflichen Habitus auf unterschiedliche Weise verändert. Im Sinne der Professionalisierungsdiskussion, schaffen es jedoch nicht alle Schüler*innen diese Unsicherheiten auszuhalten. Diejenigen, die sich in diese Unsicherheit begeben haben

und bereit waren, die Lerner*innenposition einzunehmen, haben folgende Erkenntnisse gesammelt und diese für sich ausgewertet:

Im Bereich der Kommunikation ist ihnen die Wichtigkeit der eigenen Körpersprache für einen kongruenten Ausdruck deutlich geworden.

„ALSO auf JEDEN Fall...ähm... in dem Bereich der Kommunikation MIT dem Kind...weil ich jetzt auch mehr auf meine Körpersprache achte, weil in Schweden GING das ja nur so.“ (Interview C2, Z. 174-175)

„erinner ich mich OFT an dieses Praktikum, an eine Situation...MIT den Kindern...gerade diese Situation, dass man halt sich nich verständigen konnte...über die Sprache..sondern dass man sich über den KÖRPER..äh...ähm...praktisch unterhält und..komm...kommuniziert...das is n Faktor, den ich..der mir JETZT auch WESENTLICH bewusster wird.“ (Interview H2, Z. 297-301)

Durch das Nicht-Beherrschen der Muttersprache im schwedischen Praktikum und den damit gewonnenen Erfahrungen wird den Schüler*innen bewusst, welchen generellen Stellenwert die eigene Sprache in der pädagogischen Arbeit hat.

„man kann auch schon mit Gesten, mit Händen und auch wieder SPRACHE, wo dann da auch wieder nach...das is halt so n GEBEN und NEHMEN und man merkt, es is..dass man OHNE Sprache klarkommt, aber dann in anderer Hinsicht...äh..wird eim auch unheimlich BEWUSST, wie wichtig Sprache auch IS.“ (Interview H2, Z. 307-311)

Aufgrund der eigenen Erfahrungen entwickeln die Schüler*innen Empathie für nicht deutsch sprechende Mädchen und Jungen in deutschen Einrichtungen und entwickeln daraus Möglichkeiten für sich in ihrer Rolle als Erzieher*in, wie sie diesen Mädchen und Jungen in der pädagogischen Arbeit begegnen möchten.

„besonders auf Schweden BEZOGen ähm...hab ich n ganz anderes Verständnis ähm für Kinder dass die nich die gleiche Sprache sprechen, wie ich...es is einfach SCHWIERIG, wenn man nich verstanden wird..und hat ich gerade heute eine Situation, wo ich gemerkt hab dass ein Kind, wo, aus ner anderen Gruppe, dass kein Deutsch richtig sprechen konnte und dann hab ich mir viel mehr ZEIT genomm, das Kind zu verstehn, weil ich ja WEIß wie doof das is, wenn man nach Worten sucht und nicht VORANKommt, aber man möchte so gern etwas SAGEN und dass man sich dafür einfach ZEIT nimmt und mit dem Kind auch LANGsam spricht, dass es die Worte lernt und die Grammatik.“ (Interview B2, Z. 63-70)

Sprache als Mittel, um sich zu verständigen und die eigenen Bedürfnisse mitzuteilen, wird als Hauptaspekt für die aktive Teilhabe in einer Gesellschaft bewertet.

„die Sprache ja nun mal auch das Mittel zur Integration is hier in die Gesellschaft.“ (Interview J2, Z. 317-318)

Das Nicht-Beherrschen der schwedischen Sprache und die damit erlebten Unsicherheiten und Abhängigkeiten haben die Schüler*innen für die individuellen Bedürfnisse der Mädchen und Jungen sensibilisiert und ihr eigenes Vorurteils-

bewusstsein geschärft. Diese Auseinandersetzungen werden in der folgenden Dimension herausgearbeitet.

8.5 Genauer hingucken? – (Weiter-) Entwicklung des eigenen Vorurteilsbewusstseins



Abbildung 8: Vorurteilsbewusstsein (weiter-)entwickeln

© Kähla

Die Auseinandersetzung mit entstehenden Unsicherheiten durch eine fremde Umgebung und die empfundenen Einschränkungen in den eigenen Handlungen durch fehlende Sprachkenntnisse führt bei den Schüler*innen zu einer kritischen Reflexion der eigenen Vorurteile. Dadurch entwickeln sie für sich neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Sie empfinden sich nun als offener für die Bedürfnisse anderer Menschen, reflektieren dabei ihre eigene Persönlichkeit innerhalb der neu gegebenen Verhältnisse und übertragen neuen Erkenntnisse auf ihre zukünftige Arbeit. Sie erkennen, dass sie mit ihrer Erzieher*innen-Persönlichkeit ihr pädagogisches Handeln bestimmen und reflektieren durch ihre Erfahrungen ihre Einstellungen und Absichten, mit denen sie auf Mädchen und Jungen zugehen.

„ich denke ich bin noch OFFENER geworden auch anderen Kulturen gegenüber..weil ähm..man jetzt mal selber quasi...AusLÄNDER war in einem fremden Land.“ (Interview F2, Z. 325-327)

Die starke Selbstbetroffenheit in den erlebten Situationen, sich selbst auch als Fremde in einem anderen Land wahrzunehmen, schärft bei den Schüler*innen den Blick auf das eigene Verhalten, dass sie als typisch deutsch klassifizieren.

„...ja..dieses MECKERN..wir ham unheimlich viel GEMECKERT auch...(lacht)..fällt mir gerade ein..ähm..aber ich glaub, das is auch so typisch DEUTSCH.“ (Interview H2, Z. 272-274)

Sie setzen sich selbst in die Verantwortung, ihre eigene Haltung zu entwickeln und bestehende Annahmen zu hinterfragen.

„dass man immer noch mal son bisschen...GENAUER...genauer äh HInguckt, bei jedem einzelnen und nich immer immer gleich so...die erzählt mir das und dann nehm ich das erstmal so hin, sondern dass ich noch mal ALLEINE...dass ich alleine noch mal gucke...ähm STIMMT das überhaupt und äh...und hinterfragen...also...das äh...ich hab vorher AUCH hinterfragt, aber ich glaube, dass is jetzt auch noch mal, das hat jetzt auch noch mal n bisschen ZUgenomm.“ (Interview A2, Z. 317-322)

Sie sehen sich als offener an, auch andere Denkweisen und Handlungsmöglichkeiten zuzulassen.

„aber ich bin da jetzt NOCH offener für neue Menschen oder neue Wege zu denken.“ (Interview B2, Z. 213-214)

In diesem Zusammenhang hinterfragen sie den Normalitätsbegriff.

„was heißt NORMAL näh, wie...halt normal, was is schon Normal.“ (Interview A1, Z. 129-130)

Sie scheinen zu erkennen, dass Normalität ein gesellschaftliches Konstrukt ist, das je nach Blickwinkel veränderbar ist. Sie nehmen wahr, dass der Begriff „Norm“ etwas Standardisierendes beinhaltet, was auf die pädagogische Arbeit nicht anzuwenden ist. Hier kann interpretiert werden, dass die Schüler*innen pädagogisches Handeln (implizit) im Sinne der Professionsbestrebungen als immer strittig und nicht-standardisierbar erkennen. Sie stellen fest, dass dies immer im Aushandlungsprozess mit den Mädchen und Jungen entsteht. Dies bedeutet, dass es keine normale Vorgehensweise und keine normalen Mädchen und Jungen geben kann, sondern diese immer in ihrer Individualität und ihren Bedürfnissen wahrgenommen werden müssen, ebenso wie sich die Erzieher*innen mit ihrer gesamten Persönlichkeit einbringen (müssen).

„...dass man da eben auf Hilfe von anderen angewiesen is, dass...hab ich auf jeden FALL...das ja...noch mal son so ne ja SENSIBILISierung für für MEnschen, die halt eben...entweder von wo anders herkommen und hier in Deutschland leben oder..die auch..Menschen, die ne Behinderung haben..oder Kinder, die aus fremden Kulturen

kommen und ähm eben...äh äh Schwierigkeiten damit haben, sich auszudrücken, da wird man noch mal so sensibilisiert für.“ (Interview F2, Z. 333-338)

Diese Sensibilisierung für individuelle, strittige und nicht-abgeschlossene Prozesse setzen sie in Bezug zu den Menschen, mit denen sie zusammenarbeiten und entwickeln und erweitern so ihre pädagogische Verantwortung, im Sinne dessen, dass sie ihr „Wissen, Können und Tun“ weiterentwickeln und neue Perspektiven in ihren beruflichen Habitus aufnehmen.

„dass das halt wichtig is und auch, wenn man halt NEU is in einer Umgebung, dass man erstmal Zeit braucht, die Umgebung zu erfASSEN und die Leute kennenzulernen und dass man dann erst aus sich raus kommen kann, dass ich das immer berücksichtige, wenn ich mit den Kindern arbeite und die neu in der Gruppe sind.“ (Interview B2, Z. 70-74)

Sie definieren die Bedürfnisse der Mädchen und Jungen als oberste Priorität in ihrer Arbeit. Sie erkennen, dass sie hierfür die von den Mädchen und Jungen individuell benötigte Zeit zur Verfügung stellen müssen, um ihnen die Möglichkeit zu geben aktiv zu lernen. So ermöglichen sie die Teilhabe in der Einrichtung und am gesellschaftlichen Leben.

„den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich...äh zu lernen und in die Gesellschaft, integrieren in die GEsellschaft, mit mit also mit behinderte Kinder oder Erwachsene, zum Beispiel.“ (Interview E1, Z. 113-115)

Teilhabe und teilnehmen zu lassen wird von den Schüler*innen auf verschiedenen Ebenen diskutiert. So nehmen sie an, dass der inklusive Gedanke der Teilhabe noch nicht im deutschen gesellschaftlichen Verständnis angekommen ist.

„zum Beispiel mit Kinder, da, seine Schwäche oder seine Behinderung ähm...akzeptieren, weil manchmal is die Gesellschaft, dass wir nicht akzeptieren von von alle Menschen.“ (Interview E1, Z. 119-121)

Sie verstehen dies als Problem der deutschen Gesellschaft und definieren es als eine ihrer Aufgaben als pädagogische Fachkraft, diese Teilhabe zu ermöglichen.

„das is dann natürlich auch irgendwann die Frage der Gerechtigkeit..wie wie könn äh, wie kann man das irgendwie ermöglichen von von der Gesellschaft her, also was die Gesellschaft an Institutionen anbietet, wie jetzt Krippe, Kindergarten und so weiter, um dann vielleicht mit so nem integrativen Hintergrund äh oder Hintergedanken dann auch äh...möglichst jetzt auch den kommenden Generationen das irgendwie auch so ähm...ja die alle irgendwie auf auf ne gleiche Stufe zu stelln.“ (Interview J2, Z. 325-330)

Dafür müssten ihrer Ansicht zufolge, jedoch mehr pädagogische Institutionen entstehen, um Chancengleichheit und Teilhabe der Mädchen und Jungen zu ermöglichen. Sie sehen dieses Entwicklungspotential als gesellschaftliche Aufgabe, da

alle Mädchen und Jungen teilhaben müssen und dies nicht von ihrer Herkunft oder dem finanziellen Background der Eltern abhängig gemacht werden darf.

„dass die Kinder dann schon auf Grund der mangelnden Integration bei ihren ELTERN, dann auch selber schon...von vorn herein gewisse Schwierigkeiten haben und...die finanzielle Situation der Eltern und auch das soziale Milieu, in dem jetzt...in dem ein Mensch aufwächst (Interview J2, Z. 318-321)

„wenn jetzt nur Kinder von reichen Eltern, sag ich jetzt mal ganz salopp so, in so nen ELITEkindergarten kommen äh, wo sie dann auch gleich VIEL mehr Sachen haben, weil der besser ausgestattet is und so weiter und dann es auf der anderen Seite Kindergärten für arme Leute und Migranten gibt, wo es denn vielleicht nix gibt und vielleicht schlechte FACHkräfte sind und so und wo dann schon von vorn herein..klar is, die kommen HÖCHSTENS auf die Hauptschule und äh das wars dann auch so, das...das is halt kritisch zu betrachten.“ (Interview J2, Z. 343-350)

Es wird deutlich, dass sich die Schüler*innen durch den im Auslandspraktikum vollzogenen Blickwechsel mit ihren eigenen Auffassungen auseinandergesetzt und diese kritisch hinterfragt haben. Sie zeigen eine hohe Reflexionsbereitschaft- und Fähigkeit und erkennen, dass diese sie für ihre eigenen Handlungen sensibilisiert. Dies schärft ihre Wahrnehmung für die eigene Gesellschaft und die dort (noch) gängigen Normen und Werte. Auch diese werden in den Blick genommen und kritisch hinterfragt. Sie erkennen, dass sie in ihrer Rolle als Erzieher*in eine Verantwortung gegenüber den Mädchen und Jungen haben, gesellschaftliche Konstrukte auch zu dekonstruieren, um Veränderungsprozesse zu initiieren. Die damit verbundenen Selbstwirksamkeitsprozesse werden in der nächsten Dimension herausgestellt.

8.6 Weniger ängstlich? – Erkennen der eigenen Selbstwirksamkeit



Abbildung 9: Subjektives Selbstwirksamkeitsempfinden der Schüler*innen

© Kähla

Die Schüler*innen bewerten das Auslandspraktikum als Lernprozess, Ängste vor neuen Situationen abzubauen. Sie sind sich darüber bewusst(er) geworden, dass sie die Möglichkeiten haben, Dinge zu verändern, wenn sie sich neuen Situationen stellen. Sie setzen sich kritisch mit ihrem Selbstkonzept auseinander, welches sich durch den für sie neuen kulturellen Kontext und die dort aufgebauten Beziehungen verändert hat.

„überhaupt, dass ich jetzt WENIGER Ängste habe...Neuem gegenüber...es wird schon irgendwie klappen...und das ist jetzt so mein Grundsatz (lacht) durch diese Auslandssache.“ (Interview B2, Z. 252-254)

Die Schüler*innen möchten sich von der beschriebenen Angst vor Fehlern bei den deutschen Erzieher*innen lösen. Es erscheint ihnen wichtiger, eigene Fehler machen zu dürfen, diese dann zu reflektieren und aus diesen Prozessen neue Erkenntnisse für sich selbst zu gewinnen und das eigene pädagogische Handeln weiter zu entwickeln. Dies kann dahingehend nach Gruschka interpretiert werden, dass die Schüler*innen sich konkret mit ihren eigenen Ansprüchen und den neu erfahrenen Handlungsmöglichkeiten auseinandersetzen, um diese mit sich in Einklang zu bringen (siehe Kapitel 2). Wahrgenommene Hindernisse und Spannungen werden nun von den

Schüler*innen als überbrückbar wahrgenommen, da sie sich durch die Erfahrungen in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt fühlen und diese Stärke in ihr Selbstkonzept übernommen haben.

„...dass man Dinge auch einfach mal TUT...und FEHLER machen..sich selbst Fehler eingestehen, dass denke ich auch, is auch ein wichtiger PUNKT zu sagen...mach jetz...aus den Fehlern lernt man halt...und ich bin nicht perfekt.“ (Interview H2, Z. 261-264)

„nich immer so...KRITISCH sein, also sich selbst mehr ZUtraun und nich immer so denken uhhhh, schaffst du das jetzt so.“ (Interview A2, Z. 329-330)

Sie wenden damit die für sie als wichtig empfundenen Selbstlernprozesse der Mädchen und Jungen auf sich selbst an und ermöglichen sich somit, offen auf pädagogische Situationen zuzugehen und diese als eigene Lernprozesse zu begreifen.

Die Teilnahme am Auslandspraktikum scheint bei den Schüler*innen zu einem erhöhten Selbstbewusstsein geführt zu haben. Sie sehen sich nun als Expert*innen an, die durch die Teilnahme einen Wissensvorsprung vor anderen Erzieher*innen haben.

„mein Selbstbewusstsein is gestiegen und ich hab das Gefühl, ich kann... ich kann VIEL mehr mit den Kindern jetzt machen, weil ich in Schweden halt gesehn hab, was die ERZIEHER alles mit den Kindern machen.“ (Interview C2, Z. 10-12)

Dieses Wissen scheint ihnen eine Sicherheit in ihrem pädagogischen Handeln zu geben, da sie wie in den Dimensionen vorab herausgearbeitet, die pädagogische Arbeit in schwedischen Einrichtungen als erstrebenswertes Ziel einschätzen.

„andere SICHERheit, dass ich noch mal ein anderes Konzept kennen lerne, das is ja ein ganz anderes Arbeiten in SCHWeden, als hier in Deutschland.“ (Interview D1, Z. 192-194)

„jetzt im nachhinein kann ich sagen...ich bin sehr FROH, dass ichs gemacht habe und ähm es war für mich auch noch mal so ne Bestätigung ähm...es hat mir mehr Selbstsicherheit gegeben.“ (Interview D2, Z. 146-148)

Die Schüler*innen geben an, durch das Praktikum ein größeres Vertrauen in die eigene Person und in ihre pädagogischen Kenntnisse gewonnen zu haben. Dies haben sie in ihr „Wissen, Können und Tun“ integriert, so dass interpretiert werden kann, dass sie damit ihre eigene pädagogische Haltung weiterentwickelt haben.

„einfach die Selbsterfahrung, sich SELBST noch mal...ähm..BESSER kennenzulernen.“ (Interview G2, Z. 184-185)

„das hat mir einfach gezeigt, dass, man im Grunde genommen ALLES schafft.“ (Interview F2, Z. 246)

Durch das entwickelte Selbstbewusstsein zeigen die Schüler*innen eine differenzierte Betrachtungsweise im Umgang mit pädagogischen Situationen. So spiegelt sich das

neue Selbstbewusstsein zum einen darin, dass die Schüler*innen nicht mehr jede Situation kontrollieren müssen, sondern für sich erfahren haben, Verantwortung auch abzugeben und Unsicherheiten auszuhalten, wenn Dinge nicht so verlaufen, wie sie es sich vorgestellt haben.

„Vertrauen auch in andere..weil das is mir, das fällt mir immer sehr schwer, ähm..Verantwortung, wenn es um mich geht, auch abzugeben und zu sagen..ich geb das jetzt in deren Hände und das klappt schon irgendwie..das man da..da bin ich irgendwie so n bisschen ruhiger und gelassener geworden.“ (Interview F2, Z. 310-313)

Zum anderen haben sie für sich erkannt, dass es in bestimmten Situationen auch sinnvoll ist, seine eigene Meinung zu vertreten und die eigenen Bedürfnisse nicht zu vernachlässigen.

„dass man wirklich ehrlich miteinander sein muss und auch mal manchmal auf den Tisch haun muss und sagen muss, NE so nich und äh, seine eigene Meinung vertreten und nich einfach immer nur zurück stecken und zurück stecken, weil das geht irgendwann nich mehr, wenn man dreieinhalb Wochen aufeinander hockt, irgendwann..sonst explodiert man...und dann is es viel viel schlimmer, als wenn mans gleich angesprochen hätte.“ (Interview F2, Z. 288-293)

Es ist ihnen bewusst, dass diese Aushandlungsprozesse nur in kommunikativen Prozessen gelöst werden. Diesen kommunikativen Prozessen treten sie nun mit einem größeren Selbstbewusstsein entgegen, weil sie für sich aus dem Auslandspraktikum externe Bestätigungen bekommen haben, dass sie entsprechende Fähigkeiten mitbringen, um den Anforderungen des Berufs gerecht zu werden.

„dass es schön war, zu hörn, dass die AUCH finden, dass..ich...ne gute Arbeit mache, so...und dass, dass es REICHT, so wie ich das mache..oder so...ALSO dass ich ne GUTE AUsbildung einfach ähm GEKRIEGT habe und dass der Beruf passt und so also das was, die Fragen, die man sich so im ersten JAhr gestellt ham, dass die jetzt eigentlich ganz verworfen sind und dass es PASST.“ (Interview A2, Z. 299-303)

Es zeigt sich, dass sich die Schüler*innen während der 4-jährigen Ausbildung mit ihrer Berufswahl auseinandergesetzt und diese kritisch für sich hinterfragt haben.

„JA, einfach noch mal so'n bisschen über uns selbst auch nachzudenken oder auch noch mal ne Bestätigung zu bekommen, ja der Job passt zu mir und ich hab mich für das Richtige entschieden.“ (Interview A1, Z. 247-249)

Somit ist dieses Praktikum für die meisten Schüler*innen als Bestätigung zu interpretieren, die sie nun dazu ermutigt, als ausgebildete Erzieher*in den eigenen Weg zu gehen.

„es hat MIR halt so, DASS es positiven Verlauf genommen hat das Praktikum, Bestätigung gegeben, dass ich...Fäh..GUTE Fähigkeiten habe und Fertigkeiten, dass ich diese dann auch anwenden muss, das hat mich so bestätigt, JA, ich bin jetzt BEREIT...ja...und ähm...ich kann jetzt einige neue Ansätze und Konzepte mitEINbringen und anwenden.“ (Interview D2, Z. 151-1155)

Die Schüler*innen scheinen sich ihrer Fähigkeiten als pädagogische Fachkraft zu vergewissern, was durch die externe Bestätigung verstärkt wird und sich nun in ihrem Handeln in den sozialpädagogischen Einrichtungen wieder findet.

„mein Licht nicht untern Scheffel stell.“ (Interview F1, Z. 177)

Sie haben durch das Praktikum ihr Bewusstsein dafür geschärft, sich in ihrem Selbstverständnis als pädagogische Fachkraft zu verstehen und eine eigene pädagogische Haltung nicht nur zu entwickeln, sondern diese auch vor anderen zu formulieren.

„mit den zu reden, ohne dass man sich selber so so KLEIN fühlt, also..ähm..ja, das hab ich auf JEDEN FALL gelernt, das hat mir auf JEDEN FALL mehr Selbstbewusstsein gegeben.“ (Interview F2, Z. 295-297)

„dass man auch WER is und..schon Erfahrung hat..auch wenn man nich so alt is und noch nich wirklich in dem Beruf gearbeitet hat, nur PRaktikum hat...aber das man TROTZDEM eben WER is und auch was vorzuweisen hat, das war auf jeden Fall...ne, das hab ich auf jeden FALL mitgenommen.“ (Interview F2, Z. 297-300)

Es scheint, als ob die Schüler*innen mehr Vertrauen in ihre eigenen Fähigkeiten gewonnen haben und nun zu der Überzeugung gelangt sind, den Aufgaben und den Anforderungen des Berufs gewachsen zu sein. Sie vertrauen nun auf ihre eigenen Stärken und sind davon überzeugt, professionelle Erzieher*innen zu sein.

Darüber hinaus scheinen sie den Mut entwickelt zu haben, nach ihren Überzeugungen auch zu handeln, auch wenn diese im Kontrast zu anderen (pädagogischen) Haltungen z.B. von anderen Mitarbeiter*innen stehen.

„Risikobereitschaft is höher, also ich sag, meine Erzieher sagen, geh runter von dem Stuhl oder sonst fällst du gleich runter und ICH sag:...Ich pass auf, ich gucke...und lass das Kind machen...mein Selbstvertraun in mich selber is SEHR gestiegen.“ (Interview C2, Z. 178-1181)

„nich nur...ähm...seine Persönlichkeit, sondern dass man auch...einfach mal seinen Standpunkt wechselt und sich TRAUT...und es is IMMER eine Bereicherung, was, wen man sich traut, den Standpunkt zu wechseln.“ (Interview G2, Z. 216-218)

Diese pädagogische Haltung macht sich für die Schüler*innen vor allem in ihrer direkten Arbeit mit den Mädchen und Jungen deutlich.

„MERK ich JETZ auch schon, ähm, dass ich mir die Kinder ähm noch mal genauer angucke und mir nich SO viel sagen lassen, ja bei dem und dem is das so und so und bei dem und dem is das so und so.“ (Interview A2, Z. 345-347)

„dass ich auf...jedes EINZELne Kind noch mal für MICH gucke und ähm mir so ne ähm EIGENE Meinung über das Kind bilde und nich so...nich nur das höre, was mir jemand sagt, sondern auch das, was ich selber beobachte und das dann irgendwie so...ähm...GEGENüberstelle und gucke...hm..also IRGENDwie is das vielleicht aber

noch mal..is es doch ein bisschen anders..als IHR das seht und das vielleicht auch SAGE.“ (Interview A2, Z. 347-352)

Die Schüler*innen sehen sich nun in die Lage versetzt, sich eine eigene pädagogisch begründete Meinung zu bilden und diese auch nach außen zu vertreten.

Sie verstehen den durch die Konfrontation mit einer fremden sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit entstandenen Wissenserwerb als ein Expert*innenwissen, das sie in ihrer pädagogischen Arbeit bestärkt.

„ich kann mich ANDERS einbringen in meiner zukünftigen Arbeit, weil ich ja..dieses VORwissen hab, was in Schweden..los is.“ (Interview C1, Z. 312-313)

Trotz dieses neu erworbenen Selbstbewusstsein und der daraus entstandenen Erkenntnis, selbstwirksam zu sein und sich selbst aktiv in die pädagogische Arbeit einzubringen, sind die Schüler*innen weiterhin in der Lage, auch diese positiven Erfahrungen konstruktiv zu reflektieren und zu erkennen, dass der Beruf der Erzieher*in eine kontinuierliche, konstruktive Reflexion erfordert, um der Prozesshaftigkeit in der sozialpädagogischen Arbeit gerecht zu werden.

„is auch gut zu wissen, dass man IMMER an sich arbeiten muss, egal wie HOCH mal gelobt wird im internationalen Vergleich oder auch nich...das war auch schon ne gute Erfahrung.“ (Interview B2, Z. 269-271)

„NIE stehn bleiben (...) immer weiterbilden.“ (Interview B1, Z. 92-94)

Dies wird durch den Wunsch, mit den schwedischen Einrichtungen in Kontakt zu bleiben, deutlich hervorgehoben.

„dass ich vielleicht sogar die Kontakte pflegen kann, das wär...SUPER, dass ich regelmäßig nach Schweden komme, dass da immer ein Austausch herrscht.“ (Interview B1, Z. 336-337)

Neben den intersubjektiven Lernprozessen, die durch dieses Auslandspraktikum angeregt wurden und von den Schüler*innen als bereichernde und nachhaltig empfundene Erfahrungen angesehen werden,

„also ich bin da immer noch ganz BESEELT von und man vergleicht IMMER noch.“ (Interview A2, Z. 387-389)

stehen auch der Wunsch und das Wissen darüber, dass die Zertifizierung der Teilnahme an diesem Praktikum Auswirkungen auf ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben wird. Diese werden im folgenden Kapitel dargestellt.

8.7 Das macht was her! – Zertifizierung des Praktikums

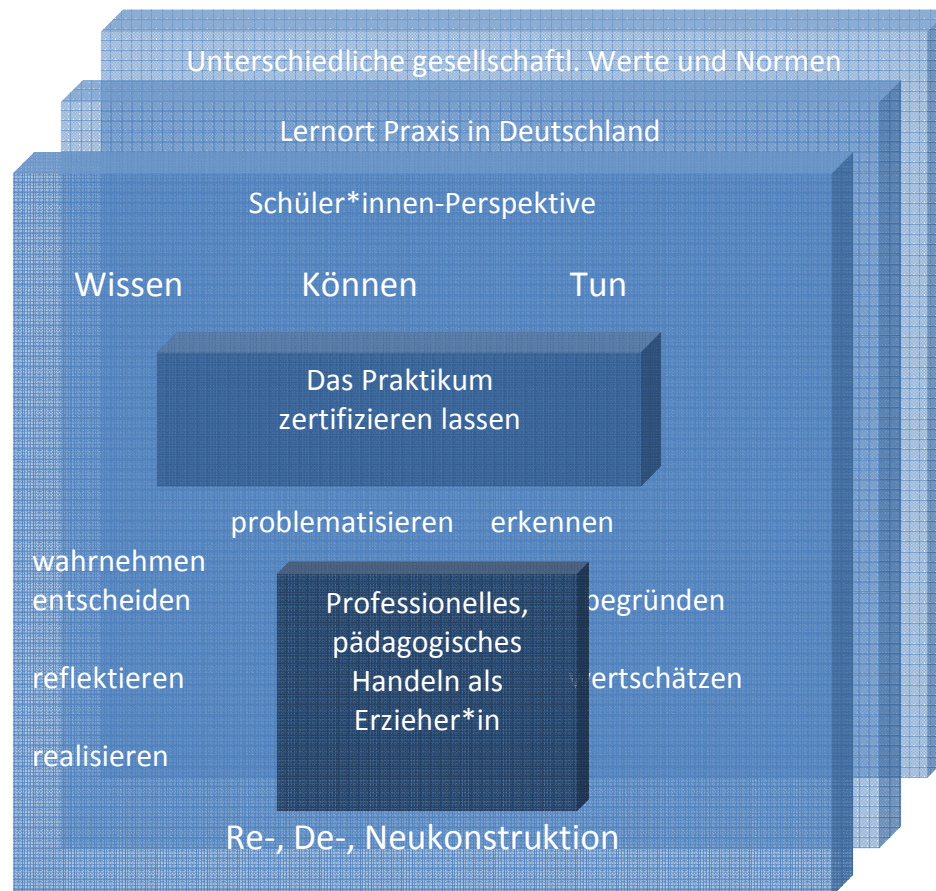


Abbildung 10: Zertifizierung des Praktikums

© Kähla

Die Schüler*innen argumentieren, dass durch die Zertifizierung die Teilnahme an diesem Auslandspraktikums eine formale Bedeutsamkeit für ihren weiteren beruflichen Werdegang erhält.

„beruflich gesehen ähm..ist denke ich, auch wenn man sich so bewirbt, oder für den späteren Werdegang ähm...sehr positiv zu sehen, also, dass machen jetzt nicht gerade VIELE, also jetzt aus der Schule, wenn man jetzt 50, 60 Abgänger hat im Jahr dann und 8 waren in Schweden, ist das auch schon mal positiv, das ist auch klar, der hat sich engagiert, der ist ins Ausland gegangen, hat geguckt, wie läuft das System da.“ (Interview D1, Z. 171-175)

Zum Teil haben sich die Schüler*innen ganz bewusst für dieses Praktikum entschieden, um sich diese Erfahrungen belegen zu lassen.

„macht sich ein Auslandspraktikum auch immer ganz gut in der Bewerbung, DAS hat natürlich auch ne Rolle gespielt.“ (Interview D2, Z. 166-167)

Andere Schüler*innen distanzieren sich von diesem Gedanken und bewerten die Zertifizierung als ein Stück Papier, das die Erfahrungen und Erkenntnisse, die durch das Praktikum erworben wurden, nicht widerspiegelt.

„die Erfahrung ist einfach für mich das Wichtige, als vielleicht ein Stück Papier.“ (Interview F1, Z. 272-273)

„Nur für mich allein ist diese Erfahrung und die Methoden kennen zu lernen.“
(Interview E1, Z. 244-245)

Die Schüler*innen verstehen die Teilnahme als Wissensvorsprung vor anderen Bewerber*innen und glauben, dass aus dieser Teilnahme positive Eigenschaften abgeleitet werden, die sie besser für eine Arbeitsstelle qualifizieren.

„und ich denke das macht auch EINFACH WAS HER, wenn man im Lebenslauf sagen kann, so, ich war auch fünf Wochen in Schweden, das zeigt auch schon son bisschen potentiellen Arbeitgeber, MENSCH, derjenige hat Durchhaltevermögen, der hat nun was ausprobiert, war nicht immer nur zu Hause und...ähm...hat das quasi so durchgemacht und es zeigt ja schon, dass man ja auch so flexibel ist und sich auf neue Situationen einstellen kann.“ (Interview F1, Z. 200-205)

Es ist anzunehmen, dass die Schüler*innen sich im Konkurrenzkampf mit anderen Bewerber*innen sehen, obwohl die Arbeitsmarktlage in Deutschland gerade für zukünftige Erzieher*innen als gut einzuschätzen ist. Sie gehen davon aus, dass sie ihre Fähigkeiten durch Referenzen wie das Auslandspraktikum belegen können und erhoffen sich damit einen Vorsprung vor anderen Kandidat*innen.

„noch mal nen Anreiz ...da muss man ja auch irgendwie dran denken, ne dass man heute wenn man so besondere Referenzen hat.“ (Interview A1, Z. 224-225)

„alleine nur die vielleicht in meine Bewerbung (schmunzelt): Oh, die hat Praktikum in Schweden gemacht. Das ist eine gute Chance für mich.“ (Interview E1, Z. 240-242)

Die Teilnahme am Auslandspraktikum wird von den Schüler*innen als etwas Besonderes wahrgenommen, das sie von anderen Erzieher*innen hervorhebt.

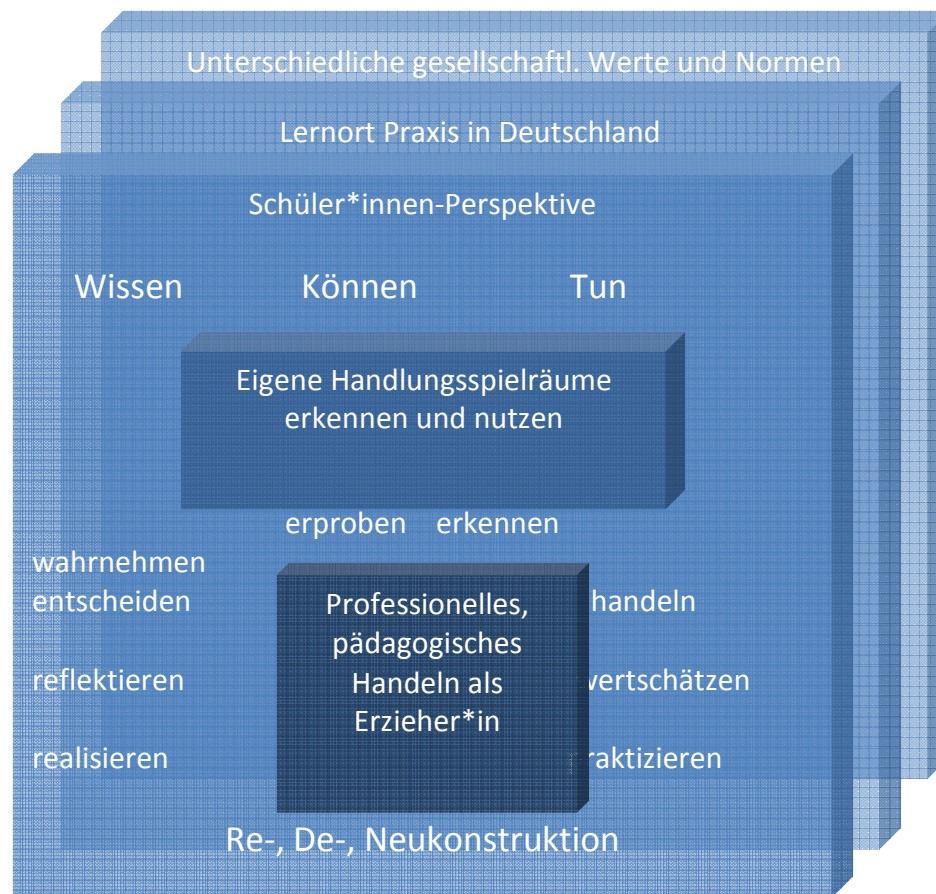
„kann ja nun mal nicht jeder von sich behaupten, dass er mal so'n paar Wochen in seiner Ausbildung in nem, also in nem Kindergarten oder ner Einrichtung war, die im Ausland ist.“ (Interview A1, Z. 279-281)

Es wird den Schüler*innen deutlich, dass die (Weiter)Entwicklung ihres Selbstbewusstseins und ihres Verständnisses von Selbstwirksamkeit Indikatoren dafür sind, dass dieses Auslandspraktikum zu Lernprozessen angeregt hat, die auch weiterhin Einfluss auf ihre pädagogische Arbeit haben werden.

„da ist ja auch irgendwie ne NACHhaltigkeit da.“ (Interview A1, Z. 239)

Sie haben für sich die ihnen eröffneten Möglichkeiten genutzt, ihre eigenen Fähigkeiten zu entfalten und daraus für sich zukünftige Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln, was als Entwicklung ihres beruflichen Habitus verstanden werden kann.

8.8 Was Schwedisches mit einbringen! – Nutzen der Handlungsspielräume



© Kählau

Abbildung 11: Erweiterung des eigenen Handlungsspielraums

Aus den Erfahrungen, die die Schüler*innen während des Praktikums gemacht haben und den daraus resultierenden Erkenntnissen, entwickeln die Schüler*innen für sich in ihrer Rolle als Erzieher*in Ideen und Möglichkeiten, dieses neu erworbene Wissen in ihre pädagogischen Handlungen zu integrieren sowie durch ihre performativen Akte zu zeigen, dass sie ihren beruflichen Habitus (weiter)entwickelt haben (siehe Kapitel 1.4).

„ich denke, dass das AUCH ein Schritt sein kann, ein anderes Konzept mal aus zu probieren.“ (Interview C1, Z. 315-3316)

„ich denke n Stück weit kann ich dann auch gucken, je nach dem wie die da arbeiten, dass ich das dann auch in meine spätere Arbeit mit einbeziehe, wenn ich dann als Erzieher arbeite.“ (Interview F1, Z. 173-175)

Sie ziehen Schlussfolgerungen aus den bereits dargestellten Auseinandersetzungen und versprachlichen ihre Entscheidungen im Umgang mit den neu erworbenen Haltungen, die sich durch die Konfrontation mit einer anderen sozialpädagogischen Alltagswirklichkeit entwickelt haben.

„in Deutschland is es oft so, die REgeln sind vorgegeben und die Kinder müssen das machen, SO, wir ham jetzt ne spielzeugfreie Woche, jetzt MACHT ihr DAS, sondern

dass die Kinder auch in der GESTALTUNG ähm mehr eingebracht werden, also ich würde versuchen, die Kinder ähm...ja, mehr mit einzubinden in den Alltag und sie dadurch auch mehr in die Pflicht zu nehmen ganz automatisch, aber in Form eines eigenen strukturierten Tagesablaufs (Interview D2, Z. 195-200)

„da ich jetzt ne Arbeitsstelle hab, äh hab, wo ich nachher Gruppenleitung bin, werde ich das auf jeden FALL da versuchen umzumodeln...auch diese kleinen Schildchen..an Tische kleben und die Namen ganz groß in die Gruppe häng und versuchen, dass da so ein bisschen reinzubringen, dass die Kinder SELBER probieren sollen.“ (Interview C2, Z. 189-192)

Sie erkennen, dass sie im Rahmen ihrer Tätigkeit als Erzieher*in Möglichkeiten haben, sich von den als tradiert empfundenen Vorstellungen und Handlungsweisen zu lösen und eigene Impulse zu setzen.

„was kann ich, zumindest im Rahmen meiner Möglichkeiten dann als Erzieher, wie kann ich das dann in meine Einrichtung, in der später mal arbeite, so mit einfließen lassen.“ (Interview F1, Z. 197-198)

Durch ihre Erfahrungen in den schwedischen Einrichtungen, die von den Schüler*innen als zumeist positiv bewertet werden (siehe Kapitel 8.1), fühlen sie sich bestärkt, diese neuen Erkenntnisse zu realisieren.

„ich denke, dass man auch anders an diese Sache heran geht. Weil wenn man weiß, dass die in Schweden auch relativ viel Erfolg damit haben, wie sie das nun gestaltet haben.“ (Interview F1, Z. 194-196)

Dabei scheint ihnen bewusst zu sein, dass es einer kontinuierlichen Reflexion der eigenen Handlungen bedarf, um nicht in die vorab von ihnen kritisierten Routinen (siehe Kapitel 8.1.3) zu verfallen.

„dass ich nich so..wie eine Eisenbahn immer auf meiner Schiene fahre sondern sondern auch mal nen andern Weg suche...ja...das wichtig für die Arbeit später.“ (Interview B1, 332-333)

Sie bewerten ihre Arbeitsbereiche als in einem ständigen Wandel befindlich, der sich aber trotzdem durch bestimmte Systematiken beschreiben lässt. Sie erkennen die Unabgeschlossenheit und Unsicherheiten in pädagogischen Prozessen. Diese Widersprüche als Herausforderung anzunehmen, bestätigen die bereits herausgestellten Selbstwirksamkeitsprozesse, die die Schüler*innen durchlaufen (haben) und die sich auf ihr Selbstkonzept ausgewirkt haben.

„ich bin dann ganz gespannt, wie das dann wird, wenn ich arbeite. Ob sie da noch was verändert, ob da noch mehr Bereiche hinzukommt, wo man jetzt noch gar nicht so dran denkt, weil man noch nicht KOMPLETT drin is..so..im System.“ (Interview F2, Z. 53-55)

Sie möchten für sich selbstbewusst entscheiden, welche Inhalte sie für sich in ihre pädagogische Haltung integrieren.

„sich das Gute raussuchen, so, was auch zu einem passt.“ (Interview A1, Z. 283-284)

Mit der Aussage „was zu einem passt“ macht eine Schülerin deutlich, dass sie sich mit ihrer ganzen Persönlichkeit in die pädagogischen Prozesse begibt. Diese selbstbewusste Art, sich als aktive Gestalterin zu erkennen und auch zu benennen, kann als Schritt in eine professionellere Sichtweise gedeutet werden, da sie erkennt, dass sie Verantwortung für sich selbst in ihrer Rolle als Erzieherin übernehmen muss (siehe Kapitel 1.4)

Die Schüler*innen formulieren das Ziel, ihre pädagogische Haltung durch mehr Ruhe und Gelassenheit zum Ausdruck zu bringen und sich selbst auch Fehler zuzugestehen, die dann in dem pädagogischen Kontext reflektiert werden.

„ja für die berufliche...äh...Zukunft, denk ich einfach..ja nich dieses, dieses STÄNDIGE...PERfektionsdenken..oder dieses...zu SEHR theoretisch dann sein.dass man halt...diese...die Arbeit an sich...das man nich mehr denkt so WAS mach ICH JETZT RICHTIG oder was sollte ich RICHTIG machen sondern was is jetzt wichtig für den andern.“ (Interview H2, Z. 311-314)

„das werde ich in meine weitere äh Zukunft äh sehn.. dass ich halt in die Sachen total LOCKER umgehn werde und nich das sehn, ur weil wir jetzt zehn Minuten später essen, geht die Welt nich unter, also solche SACHen, ich glaube.“ (Interview E2, Z. 333-335)

Sie möchten ihre Handlungsspielräume erweitern und offen halten, indem sie sich auf die Unsicherheiten und die Nichtabgeschlossenheit von pädagogischen Prozessen einlassen und das Selbstbewusstsein beibehalten, diese als Herausforderung und eigenes Entwicklungspotential zu interpretieren.

„Einfach noch mal offen sein für NEUES, so, und sich dann auch darauf so einzulassen so, nich dann sagen uh, naja, weiß ich nich, ich hätte vorher auch NIEmals gedacht, dass ich mit den Kindern irgendwann im Wald Turnübungen machen werde, so...das ähm,...das hätt ich nich GEDACHT, so, aber das war auf jeden Fall für MICH ne neue ERfahrung und ähm...aber ne GUTE Erfahrung, so und ähm...das passte und es.es war für DEN Ort und DEN Zeitpunkt wars..genau..das RICHTIGE.“ (Interview A2, Z. 323-328)

Diese Handlungsspielräume und die damit implizierten Gestaltungsmöglichkeiten wollen die Schüler*innen realisieren, indem sie in den folgenden Bereichen Veränderungen fokussieren.

Im Bereich Elternarbeit erhoffen sie sich, eine für sie anscheinend notwendige Veränderung, indem sie durch transparente Dokumentation der eigenen Arbeit die Eltern mehr am pädagogischen Alltag in der Einrichtung teilhaben lassen und damit besser in Abläufe integrieren.

„IDEEN wie man ganz simpel etwas darstellen kann, die ham zum Beispiel eine SEHR transparente Elternarbeit in Schweden. ALLES wird einfach dokumentiert in Schweden mit Bildern und beschriftet, damit man auch weiß WAS die Kinder dazu gesagt ham...das hab ich auch jetzt schon in der Praxis umgesetzt, also...ich häng keine Bilder einfach mehr auf, sondern da kommt erstmal nen TEXT dazu, warum ich das gemacht hab und ähm...mit WEM ich das gemacht hab und dann noch die ZIELE und dann noch, was die Kinder selbst zu dem Bild gesagt ham und wenn das nur EIN Satz is.“ (Interview B2, Z. 165-171)

Dies kann durch die Ein- und Weiterführung von Portfolios für die Mädchen und Jungen unterstützt werden. Weiterhin möchten die Schüler*innen hiermit die Selbstlernprozesse der Mädchen und Jungen fördern.

„(Dokumentation im Portfolio)..ich finde, dass würde ich gern noch mal umsetzen, dass die Kinder dann mal von alleine da reingucken können und..auch SELBER sehn können, was sie für Entwicklungsschritte gemacht haben. Ich denk, das ja, das würde ich gern mal umsetzen..wollen.“ (Interview F2, Z. 380-384)

Die von den Schüler*innen favorisierte Arbeit als Verständnis von „gemeinsam den Alltag mit den Mädchen und Jungen zu leben“, spiegelt sich auch in der Raumgestaltung wider.

„da sollte HIER auch mal überlegt werden, hm, ob ihr hier das nicht auch so macht... (...) Also die Sache zum Beispiel mit den hohen Tischen und den hohen Stühlen...das fand ich zu Anfang total komisch...an HOHEN Stühlen zu sitzen, aber, es is erstmal besser für..MICH (Lacht)...und...und für die Kinder is das auch nich so schlimm, das is äh wie son TrippTrapp Stuhl halt aufgebaut, die könn ihre Füße da raufstellen, es baumelt nix und so, die sitzen GENAUSO gut auf den hohen Stühlen und sie lernen dann auch son bisschen...ja NICH so viel rumzukippeln und...weil man sonst HÖHER runterfliegt oder...äh, ja, dass die kleineren Kinder einfach auf den größeren höheren Stuhl gesetzt werden und dass sie dann EINFACH SELBST in ihrn...Stuhl REINKlettern oder so.“ (Interview, Z. 393-405)

Auch hier stehen wieder die Selbstlernprozesse der Mädchen und Jungen im Fokus der Schüler*innen.

Die Schüler*innen nehmen ihre Veränderungsprozesse wahr, glauben aber in deutschen Einrichtungen Widerständen ausgesetzt zu sein.

„also ich merk das schon SELBER, dass ich in meiner Krippe irgendwas SCHWEDISCHES mit einzubringen, was aber da irgendwie nich so ganz so gut ankommt (lacht).“ (Interview C2, Z. 187-189)

Sie erkennen, dass Veränderungsprozesse Zeit brauchen und auch nicht von allen pädagogischen Fachkräften mitgetragen werden wollen und vielleicht auch können.

„ich denk sehr oft an die schwedische Praktikumszeit zurück und erinner mich, was die ERzieher in dem äh FALL gemacht haben und versuch das umzusetzen, aber das...kommt NICH so gut AN.“ (Interview C2, Z. 199-201)

Die Schüler*innen zeigen sich beeindruckt von ihren Erfahrungen und formulieren dies auch in Gegenwart von Kolleg*innen. Durch diese vermeintliche euphorische Darstellung und dem Vergleichen von schwedischen und deutschen Einrichtungen können Widerstände auftreten, da sich vielleicht deutsche Mitarbeiter*innen in ihrer bisherigen Arbeit nicht wertgeschätzt fühlen. Diese Sensibilisierung scheint bei den Schüler*innen noch ins Bewusstsein gerückt zu sein.

„man vergleicht IMMER noch..ALSO IN SCHWEDEN is das aber so und so und alle sind dann schon...also die andern sind dann manchmal schon so GENervt, weil man immer sagt, aber DIE machen das so und SO, die WOLLn das dann schon GAR nicht mehr hören, aber so...also mich hat das schon ALLES oder VIELES sehr BEEINdruckt so.“ (Interview A2, Z. 388-391)

Das erfolgreiche Absolvieren des Auslandspraktikums scheint für die Schüler*innen die Hemmschwelle gesenkt zu haben, auch zukünftig berufliche Erfahrungen im Ausland sammeln zu wollen. Einige Schüler*innen wägen ab, ob sie sogar zurück in die schwedische Praxis gehen möchten, weil die dortige Arbeitsweise der eigenen pädagogischen Haltung näher kommt.

„Weil es da, da hat der..hat der ERZieher einfach noch mehr..noch nen größeren Stellenwert...so und es...ja..wie son Vorschullehrer halt..und ich ich denke, da ähm..ja ich könnte mir das gut vorstellen, da, das vielleicht einfach noch mal auszuprobieren und DA zu ARBEITEN.“ (Interview F2, Z. 364-367)

Andere sehen sich in ihrer Heimat allerdings schon so verankert, dass sie glauben, keine Wahlmöglichkeit zu haben.

„Hätt ich die Wahl, würd ich nach Schweden gehen...ja auf jeden Fall.“ (Interview C2, Z. 168-169)

„für mich persönlich wär wär das jetzt halt nichts (länger in einem anderen Land zu leben).“ (Interview J2, Z. 627-628)

„also ich könnt mir so zum Beispiel nich vorstellen...naja mehrere JAHre oder für IMMER zum Beispiel nach Schweden oder ins AUsland zu gehen, also dass...würd ich erstmal jetzt ausschließen.“ (Interview D1, Z. 205-208)

Eine weitere Gruppe von Schüler*innen sieht für sich ihre Handlungsspielräume weiter eröffnet und kann sich vorstellen, sich auch in anderen Ländern auszuprobieren und sich für sich selbst noch größeren Herausforderungen zu stellen.

„ich könnte mir auf jeden Fall VORstellen also MEHR als ich es vorher konnte...dass ich VIELLEICHT irgendwann, wenn es sich aus irgendwelchen Gründen ergeben sollte vielleicht nen paar Jahre ins Ausland gehen würde, um das da auszuprobieren.“ (Interview F2, Z. 359-362)

„ich könnte mir jetzt nicht vorstellen für 10 JAHre im AUsland zu arbeiten so, DAS nich, aber..ähm, noch mal ins Ausland zu GEHN und so was zu machen, das find ich auf jeden Fall nach wie vor POSITIV.“ (Interview A2, Z. 276-278)

„ich denke, wenn ich mir überlegen sollte äh..EIN JAhr, was weiß ich, nach Amerika zu gehn als Au PAir, das wäre ne wesentlich...noch ne GRÖßERE Herausforderung, weil man eben allein is, man kennt gar keinen...und man is KOMPLETT auf sich allein gewiesen und hat keine Mitstreiter.“ (Interview F2, Z. 231-235)

Diejenigen Schüler*innen, die sich noch vorstellen können zu studieren, würden ebenfalls in diesem Kontext das Studieren im Ausland in ihre Überlegungen miteinbeziehen.

„ich denke ich werde auf jeden Fall noch mal ins Ausland gehn, ich möchte jetzt noch studieren...n Auslandssemester machen oder ähnliches.“ (Interview B2, Z. 250-252)

„aber vielleicht nen Auslandssemester dadurch, so was könnt ich mir eventuell vorstellen...“ (Interview D1, Z. 212)

Die Schüler*innen, die hier in Deutschland arbeiten möchten, haben durch das Auslandspraktikum konkrete Wunschvorstellungen entwickelt, wie sich die Rahmenbedingungen in Deutschland ihrer Meinung nach ändern müssten, um die Möglichkeit zu eröffnen, die als erstrebenswert erachtete pädagogische Haltungsänderung (siehe Kapitel 8.1) (weiter) zu implementieren.

„was man sich für hier wünschen würde, is einfach auch so, dass man nicht irgendwie auf 22 Kinder achten muss, sondern dass man auch nur auf FÜNF Kinder achten muss und ähm..weil man einfach VIEL individueller gucken kann, was jedes Kind braucht und was dem fehlt.“ (Interview A2, Z. 370-373)

„ähm mir wäre SEHr wichtig, dass ähm, der Betreuungsschlüssel in Deutschland angehoben wird, weil das is meiner Meinung nach einer der Hauptpunkte, dass...dass...ja, damit fällt und steht irgendwie alles, dass man da auch in Deutschland guckt, ob man da auch mehr GELd mitbringen kann und sagt, ok, wir ERHÖhn den BETreuungsschlüssel, dass wir da MEHR mit den Kindern arbeiten können.“ (Interview D2, Z. 212-217)

Durch dieses Formulieren von Veränderungswünschen auf verschiedenen Ebenen wird deutlich, dass die Schüler*innen den Blick von einem eher pädagogischen Verständnis ihrer Arbeit auf professionsrelevante Aspekte wie Arbeitsplatzgestaltung und Arbeitsverhältnisse erweitert haben. Wobei diese hier zunächst nur in Ansätzen zu erkennen sind. Die daraus zu interpretierenden Möglichkeiten, die ein Auslandspraktikum für Schüler*innen in der Ausbildung zur Erzieher*in haben kann, werden im folgenden Kapitel zusammengefasst.

9. Möglichkeiten, die ein Auslandspraktikum zur Entwicklung eines beruflichen Habitus in der vollzeitzeitschulischen Ausbildung eröffnen kann

Die Forschungsbefunde zeigen, dass ein Auslandspraktikum in besonderer Weise Möglichkeiten eröffnen kann, das eigene pädagogische Handeln im Sinne eines beruflichen Habitus weiter zu entwickeln. Die ausgearbeiteten Dimensionen und ihre Spannungsfelder machen die Lernprozesse der Schüler*innen deutlich, in denen sie ihren beruflichen Habitus durch Re-, De-, Neukonstruktionen ihres „Wissens, Könnens und Tuns“ (weiter) entwickelt haben.

Alle vier von Gruschka dargestellten Entwicklungsaufgaben (siehe Kapitel 2) sind in den Erfahrungen und Auseinandersetzungen der Schüler*innen wieder zu finden. Die Schüler*innen haben ihr eigenes Konzept ihrer zukünftigen Berufsrolle durch die Anregungen und die Auseinandersetzung mit bisher unbekanntem pädagogischen Haltungen verglichen, kritisch hinterfragt und für sich selbst neu konstruiert. Wobei die Ausführungen in den Dimensionen und ihren Spannungsfeldern unterschiedliche Intensitäten und Perspektivrichtungen erkennen lassen. Sie haben in der Praxis ihr, durch ihre gemeinsame Ausbildung entwickeltes, theoretisches Wissen in den neuen, realen Praxisbegegnungen individuell erprobt.

Die Entwicklungsaufgaben im Auslandspraktikum haben die Schüler*innen vor bis dato unbekannte, nur durch das Auslandspraktikum generierbare Probleme gestellt, so dass sie gezwungen waren, ihre alten bisher gültigen Verhaltensmuster auch auf gesellschaftlicher Ebene zu hinterfragen und neue Strategien in ihre bis dato bestehende beruflichen Habitus zu integrieren und neue Fähigkeiten zu entdecken und entwickeln. Durch die Konfrontation mit einer anderen Kultur entfernen sich die Schüler*innen zwangsläufig aus ihrer sicheren Umgebung, und müssen sich neu orientieren, diskutieren und reflektieren, da das vermeintlich Normale und Bekannte in der neuen Umgebung kaum Gültigkeit hat. Die Strittigkeit und Ungewissheit treten pointiert hervor, da die Schüler*innen die Diskrepanzen zwischen den beiden Systemen selbst erleben und diese Erfahrungen für sich in ihren bisher bestehenden Habitus integrieren müssen. Die Interviews zeigen deutlich die Auseinandersetzungen mit anderen Lebenswelten und die damit verbundene Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswelt und sozialpädagogischen Alltagswirklichkeiten (vgl. Kapitel 3). Die

Schüler*innen erleben diese Situationen als Herausforderung, nur ein Schüler zieht sich hinter seinem vermeintlichen Fachwissen zurück. Dies weist darauf hin, dass das Erleben von Diskrepanzen je nach Individuum unterschiedlich wahrgenommen wird. Hier zeigt sich die individuelle Membran besonders deutlich. Nicht alle Schüler*innen scheinen sich in ähnlicher Weise auf diese Prozesse einlassen zu können. Das bedeutet für die vollzeitschulische Ausbildung, dass pädagogische Konstruktionen zu diskutieren und Räume für Aushandlungsprozesse zu geben, um Schüler*innen einen individuellen, partizipativen Zugang zu „Wissen, Können und Tun“ zu ermöglichen, damit sie ein Auslandspraktikum als Chance erkennen, ihren beruflichen Habitus (weiter-) zu entwickeln.

Durch die Auseinandersetzung mit einem anderen gesellschaftlichen Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung, konkretisiert durch die Arbeit mit schwedischen Erzieher*innen in schwedischen Einrichtungen, wurden die Schüler*innen in ihrer Rolle als zukünftige Erzieher*innen damit konfrontiert, wie ihr pädagogisches Handeln auf die dort im Feld Tätigen wirkt. Somit haben sie sich sowohl mit ihrer eigenen Fremdwahrnehmung als auch damit auseinandergesetzt, wie sie von anderen wahrgenommen werden. Sie haben ihr eigenes Handeln und die damit ausgehenden Wirkungen einer kritischen Betrachtung unterzogen, aber auch die in schwedischen Einrichtungen erfahrenen pädagogischen Handlungsweisen überprüft. Daraus resultierend haben die Schüler*innen festgestellt, das bis dato als determiniert wahrgenommene Strukturen und pädagogisches Handeln veränderbar sind, wenn sie als pädagogische Fachkräfte in der Lage sind, sich mit anderen Haltungen und Perspektiven auseinanderzusetzen. Die unterschiedlichen Erkenntnisse, die die Schüler*innen daraus entwickeln und die damit verbundenen neukonstruierten Handlungsstrategien der Schüler*innen zeigen, dass dies ein individueller, krisenhafter Prozess ist, der auf unterschiedliche Weisen erlebt und durchlebt wird. Es wird deutlich, dass die Schüler*innen die sozialen Konstruktionen von sozialpädagogischer Alltagswirklichkeit in den von ihnen erlebten schwedischen und deutschen Einrichtungen hinterfragen und reflektieren. Die individuellen Konkretisierungen liegen bei den einzelnen Schüler*innen. Sie reflektieren ihr Selbstkonzept und ihre Selbstbetroffenheit in Bezug auf ihre pädagogische Arbeit. Diese Erkenntnisse und Konkretisierungen integrieren sie in ihr Konzept des pädagogischen Handelns. Die

Schüler*innen haben durch diese Konfrontation mit einem anderen gesellschaftlichen Verständnis von Bildung, Betreuung und Erziehung ihr „Wissen, Können und Tun“ erweitert und ihr pädagogisches Handeln weiter ausdifferenziert. Wobei sich die Frage stellt, ob diese intensive Auseinandersetzung auch in einer deutschen Praxiseinrichtung hätte stattfinden können, da wesentliche Elemente fehlen, wie das Erleben einer anderen Kultur, die Auseinandersetzung mit und durch eine Fremdsprache und die Loslösung aus dem eigenen sozialen Umfeld. Die Interviews zeigen, die komplexen, strittigen, langwierigen und nicht gradlinigen Prozesse der Schüler*innen. Die eigene Auseinandersetzung wird versprachlicht, wieder in Frage gestellt, abgewogen und neudiskutiert (vgl. Kapitel 1.1 und 1.3). Diese Prozesse scheinen intensiver durch die Teilnahme an Auslandspraktika zu entstehen. Demzufolge ist es notwendig im Sinne der Entwicklung eines beruflichen Habitus, dass diese hier deutlich gewordenen, notwendigen Prozesse sowohl in die inhaltliche als auch in die strukturelle Ebene der Ausbildung zu integrieren sind. Dabei sind die Entwicklungsaufgaben als Prozesse zu verstehen, in denen Irrwege, Verzögerungen auszuhalten und neue Perspektiven zuzulassen sind.

Durch die forschende Erkundung eines neuen Praxisfeldes in einem fremden Kontext haben die Schüler*innen für sich neues Wissen generiert und neue Handlungsstrategien entwickelt, die sie nun in ihrer zukünftigen Rolle als Erzieher*in erproben. Die Schüler*innen möchten sich von der bis dato erlebten Angebotstruktur lösen und mehr den Alltag mit Mädchen und Jungen leben, was für sie in ihrer Rolle als Erzieher*in mehr Flexibilität und ein hohes Maß an Aushalten von Unwägbarkeiten und Unsicherheiten bedeutet. Im Sinne der professionstheoretischen Überlegungen kann dies als ein Entwurf eines eigenen Modells der Professionalisierung interpretiert werden. Unter professionstheoretischer Perspektive ist festzuhalten, dass die Schüler*innen sich in ihren Überlegungen konkret auf die pädagogische Arbeit beziehen. Die geforderten Perspektiven über die pädagogische Arbeit hinaus sind nur rudimentär in den Haltungen der Schüler*innen zu finden. Die Strukturen in denen hier in Deutschland gearbeitet wird, werden zwar von einigen Schüler*innen als eine mögliche Ursache für die inhaltlichen Arbeitsabläufe in deutschen Einrichtungen interpretiert, daraus resultiert jedoch nur ein eher allgemein gehaltener Wunsch nach Veränderung, der passiv formuliert oder als generelle gesellschaftliche Aufgabe

bestimmt wird. Die aktive Selbstgestaltung der Schüler*innen und ihre Selbstwirksamkeit in diesem Bereich wird hier anscheinend nicht sehr hoch eingeschätzt. Die von den Schüler*innen aus eigener Motivation heraus entwickelten Fragen und damit das Bedürfnis, tatsächlich am Auslandspraktikum teilzunehmen und dieses kritisch zu beforschen, zeigen, dass die Schüler*innen sich selbst die für sie zu bewältigende Herausforderungen suchen, um ihre Entwicklungsaufgaben erfolgreich zu durchlaufen und ihren beruflichen Habitus zu erweitern (vgl. Kapitel 1 und 3). Dies scheint erfolgreicher, als sie einen „Könnens- Katalog“ abarbeiten zu lassen, zumindest gehen die Schüler*innen in ihren Ausführungen davon aus. Dazu muss im Sinne des lebenslangen Lernen und der damit verbundenen Einbeziehung von informellen und non-formalen Lernprozessen die schulische Rahmung mit ihrem 90 Minutentakt variabel gestaltbar sein.

Die in Schweden verwendeten Begrifflichkeiten wie Partizipation Inklusion und demokratisches Grundverständnis werden im Tun der schwedischen Erzieher*innen sichtbar, d.h. sie bilden dort eine Einheit von „Wissen, Können und Tun“. Gleiche Begrifflichkeiten sind in der deutschen Realisierung noch selten zu finden. Daraus kann interpretiert werden, dass das Verständnis von Bildung Betreuung und Erziehung sich in niedersächsischen Einrichtungen im Wandel zu befinden scheint. D.h. es müssen andere, variable Strukturen in der Ausbildung geschaffen werden, damit die Schüler*innen diesen beruflichen Habitus durch „Wissen, Können und Tun“ aufbauen. Dies bedeutet konkret, dass die Schüler*innen mehr Zeit zur Verfügung gestellt haben müssen, um für praxisorientierte Problemstellungen Lösungsmöglichkeiten zu bearbeiten, zu durchdenken und kritisch zu hinterfragen, um daraus individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln. Wenn sie selbst in flexiblen Strukturen lernen (dürfen), erscheint es nur folgerichtig, dass sie vorgefundene Strukturen in Praxiseinrichtungen ebenfalls als flexibel und veränderbar erkennen. Veränderungen geschehen nur durch die eigene Gestaltung von Professionalität und der Entwicklung eines beruflichen Habitus. Die daraus entwickelte Erkenntnis der eigenen Selbstwirksamkeit ermöglicht, neues Wissen zu generieren und daraus reflektierend und konstruierend neues Können und Tun zu entwickeln. Schüler*innen müssen die Möglichkeit bekommen die eigenen Lernwege aktiv(er) zu gestalten und Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Dazu müssen sie mit neuen

herausfordernden Situationen konfrontiert werden und Diskrepanzen zu erleben, um neues Wissen zu generieren. Erst wenn den Schüler*innen mehr, im positiven Sinne, zugemutet wird, was manchmal eine langwierige, nicht stringente Auseinandersetzung mit komplexen Situationen bedeuten kann, kann die Entwicklung eines beruflichen Habitus gelingen, der wiederum zu einer weiterführenden Professionalisierung im Feld führt.

10. Resultierende Erfordernisse und Notwendigkeiten

Im Mittelpunkt der vorliegenden Studie stand die Beforschung von Möglichkeiten, die ein Auslandspraktikum auf die Entwicklung von professionellem Handeln im Sinne einer Habitusentwicklung schaffen kann. Im Rahmen dieser qualitativen Studie war es vordergründiges Interesse die Erfahrungen der teilnehmenden Schüler*innen zu explizieren und zu vergleichen, wie die Schüler*innen dieses Praktikum hinsichtlich der Erweiterung ihrer beruflichen Fähigkeiten bewerten und welche Schlussfolgerungen sie für sich daraus ziehen. Weiterhin bestand das Interesse darin, diese Erfahrungen und Einschätzungen zu vergleichen, um daraus gegebenenfalls Empfehlungen zu formulieren. Im Sinne des Konstruktivismus können diese Prozesse nachgezeichnet und festgehalten werden, also Muster und Strukturen rekonstruiert werden, ohne damit eine Funktionalität oder Rationalität für die Allgemeinheit entwickeln zu können (vgl. Kapitel 1.2). Damit zeigen sich die Grenzen dieser Studie auf. Die Ergebnisse werfen allerdings Fragen auf, die in ihrer Wichtigkeit in dieser Studie erkannt und benannt werden, aber nicht beantwortet werden können.

Die dargestellten Lernprozesse der Schüler*innen zeigen, dass ein Auslandspraktikum in besonderer Form Möglichkeiten zur Entwicklung eines beruflichen Habitus eröffnen kann. Die Tendenzen in der aktuellen Diskussion zur Weiterentwicklung der Erzieher*innen-Ausbildung zeigen, dass das Angebot von Auslandspraktika in die Curricula der Ausbildung integriert werden soll. Für die dabei als durchweg positiv besetzte Internationalisierung gibt es zurzeit allerdings keine, nach Berufsbildungsgängen, differenzierten Befunde. Im Gegenteil zeigt diese Studie, dass die individuelle intrinsische Motivation und die damit zu entwickelnden Forschungsfragen der Schüler*innen als elementar zu betrachten sind, ob ein Auslandspraktikum als Chance wahrgenommen werden kann. Daher erscheint es

sinnvoll, Auslandspraktika zwar generell in die Curricula zu integrieren, dies aber als optionale Möglichkeit für Schüler*innen zur Verfügung zu stellen. Eine verbindliche Einführung wäre daher eher kontraproduktiv und würde die in dieser Arbeit zugrunde liegenden Lernparadigmen ad absurdum führen.

Die in dieser Arbeit dargestellten Entwicklungsaufgaben werden von den Schüler*innen in ihrem individuellen Tempo durchlaufen, daher kann gemutmaßt werden, dass einige Schüler*innen mit der Maßgabe, ein Auslandspraktikum absolvieren zu müssen, überfordert wären. Eine interessante Forschungsfrage, die sich hieraus begründet, wäre auf fachschulischer Ebene zu analysieren, welche Voraussetzungen Schüler*innen erwerben müssen, um die Möglichkeit eines Auslandspraktikums als Chance zur beruflichen Weiterentwicklung zu begreifen.

In diesem Zusammenhang zwingend erforderlich wäre es, auch die sich im Wandel befindlichen Ausbildungen zu untersuchen, da diese den Rahmen zur Entwicklung und Ausgestaltung eines beruflichen Habitus von Schüler*innen herstellen. Die in den letzten Jahren entwickelten Dokumente des KMK wie der „Gemeinsame Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (KMK 2010) und das darauf aufbauende „Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien“ (KMK 2011) zeigen, dass Bestrebungen auf bundesweiter Ebene vorhanden sind, die Ausbildungen qualitativ zu verbessern. Hier erscheint es sinnvoll, anhand z.B. einer Dokumentenanalyse zu erforschen, inwieweit die Bemühungen, Inhalte und Strukturen zu verändern, tatsächlich zu einer Professionalisierung der Ausbildungen führen können. Zwingend dazu ist ebenfalls eine inhaltliche Debatte über die geforderte Weiterentwicklung des Lernparadigmas mit Fokus auf die Subjektebene und dessen Auswirkungen auf genannte Settings und Strukturen.

Für die Weiterentwicklungsperspektive eines beruflichen Habitus in der pädagogischen Praxis stellen sich anhand der Befunde folgende Fragen: Die Schüler*innen beschreiben in ihren Aussagen eine von Ihnen erlebte deutsche Praxis, die sich durch bewertendes Verhalten, empfundenen Druck und einem Wunsch nach Sicherheit

darstellt. Es wäre daher aus professionstheoretischer Perspektive sinnvoll, diese individuellen Darstellungen zu analysieren.

Die Schüler*innen befanden sich zurzeit des Interviews im Praktikum in deutschen Einrichtungen und schildern z.T., dass sie dort mit ihren neuen Erkenntnissen aus der schwedischen Praxis auf Unverständnis und z.T. auch Ablehnung trafen. Dies zeigt, dass sich die Schülerinnen z.T. durch die Weiterentwicklung ihres beruflichen Habitus nun wieder in einer aus Diskrepanzen bestehenden pädagogischen Alltagswirklichkeit befinden. Hier wäre sinnvoll zu beforschen, wie die Schüler*innen mit den von ihnen wahrgenommenen Situationen umgehen und welche Lösungsstrategien sie für sich entwickeln, um mit dieser Strittigkeit umzugehen.

Weiterhin wäre es interessant zu beforschen, wie die Schüler*innen in ihrer jetzigen Berufstätigkeit die Erfahrungen des Auslandspraktikums bewerten, um die von den Schüler*innen befürchteten Widerstände in deutschen Praxiseinrichtungen zu ergründen.

Auch der, Schüler*innen als sehr strukturiert empfundene und damit einengende Rahmen der pädagogischen Arbeit in deutschen Einrichtungen wäre zu betrachten. Es wäre interessant zu erarbeiten, ob Erzieher*innen in deutschen Einrichtungen, wie von den Schüler*innen dargestellt, ein eher bewertendes Verhalten zeigen, was an Norm und Wertvorstellungen der Gesellschaft ausgerichtet ist. Daraus resultierend stellt sich ebenfalls die Frage, warum sich die Erzieherinnen in deutschen Einrichtungen anscheinend unter Druck gesetzt fühlen und welche Zusammenhänge zu ihrem professionellen Selbstverständnis zu erkennen sind.

Die geforderten Räume und Gestaltungsmöglichkeiten für zukünftige Erzieher*innen zum aktiven, forschenden Lernen zur Entwicklung eines beruflichen Habitus im Sinne der Professionsentwicklung (vgl. Kapitel 1) können nur dann gelingen, wenn diejenigen, die in diesem Feld unterrichten, dazu die Möglichkeiten bieten (können). Dies zeigt, dass der Prozess des lebenslangen Lernens und dem damit verbundenen Paradigmenwechsel auch in der Lehrer*innenbildung vorangetrieben werden muss.

Für einen umfassenden Blick müssen eben auch die Lehrkräfte, die in diesem Ausbildungsfeld tätig sind, in den Blick genommen werden. Es stellt sich die Frage, welchen beruflichen Habitus Lehrkräfte benötigen, um den Schüler*innen in ihrer Ausgestaltung des eigenen beruflichen Habitus die benötigten Lehr-Lernarrangements zur Seite zu stellen. Ebenfalls wäre es notwendig, die beschriebenen curricularen Entwicklungen unter dieser Perspektive zu betrachten.

Die hier dargestellten Möglichkeiten zur Entwicklung eines beruflichen Habitus geben somit schüler*innenorientierte Einblicke in die notwendigen Gestaltungsprozesse, die auf unterschiedlichsten Ebenen (weiter-) initiiert werden müssten, um exemplarisch am Land Niedersachsen eine umfassende Darstellung der Erzieher*innen-Ausbildungen zu erhalten und diese weiter zu professionalisieren. Das bedeutet, dass auch auf dieser Ebene die Unwägbarkeiten, die Strittigkeit der pädagogischen Praxis erkennbar werden müssen, um die komplexen Prozesse aufzuzeigen. Dies kann nur gelingen, wenn wie in dieser Forschung die Subjektebenen in die Überlegungen miteinbezogen werden. Wenn wir bei den jetzigen Falsch-Richtig-Definitionen bleiben und weitere Raster entwickeln und Kompetenzen, also das was die Schüler*innen und Studierenden können sollten, additiv aneinander reihen und dabei die metareflexiven Prozesse, die Strittigkeit und die Zeitkomponenten außer Acht lassen, die die im Prozess befindlichen Personen benötigen, kann der gewünschte Paradigmenwechsel des lebenslangen Lernens nicht in seiner Komplexität und Gesamtstrategie realisiert werden.

Literaturverzeichnis

Abbott, Andrew (1988): The system of professions. An essay on the division of expert labor. Chicago: University of Chicago Press.

Abels, Heinz (2007): Interaktion, Identität, Präsentation. 4. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Althans, Birgit; Lamprecht, Juliane (2013): Praxis, Praktiken und Praktikum. Forschungsmethodische Zugänge zu Feldern der Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit. In: Sektion Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit (Hg.): Sozialpädagogik und Pädagogik der frühen Kindheit im Dialog. Beltz Juventa Verlag.

Arnold, Rolf (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. 1. Aufl. Heidelberg: Auer.

Arnold, Rolf (2008): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. 2., unveränd. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Auenheimer, Richard (Hg) (1999): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsprofil im Wandel. Schneider-Verlag, Hohengehren.

Austin, John L. (1968): performative Äußerungen. In: Rüdiger Bubner (Hg.): Sprache und Analysis. Texte zur englischen Philosophie der Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bamler, Vera; Werner, Jillian; Wustmann, Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim: Juventa-Verlag.

Bauer, Karl-Oswald; Kopka, Andreas; Brindt, Stefan (1999): Pädagogische Professionalität und Lehrarbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewußtsein. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

Baumert, Jürgen (2002): Pisa 2000 – die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske+Budrich.

Becker-Lenz, Roland; Busse, Stefan; Ehlert, Gudrun; Müller, Silke (2009): Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

Becker-Lenz, Roland; Müller, Silke (2009): Der professionelle Habitus in der Sozialen Arbeit. Grundlagen eines Professionsideals. Bern: Lang.

Becker-Textor, Ingeborg (1999): Überlegungen zu einer neuen Fachlichkeit. Ansätze zu Veränderungen in der Erzieherinnenausbildung. In: Renate Thiersch (Hg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim: Juventa-Verlag.

Behr, Karin; Hoffmann, Hilmar; Rauschenbach, Thomas (1999): Das Berufsbild der ErzieherInnen. Vom fächerorientierten zum tätigkeitsorientierten Ausbildungskonzept. Neuwied: Luchterhand.

Berger, Marianne; Berger, Lars (2006): Der Baum der Erkenntnis. Für Kinder und Jugendliche im Alter von 1 – 16 Jahren; [schwedischer Lehrplan]. 4. Aufl. Halmstad: Barn- och Ungdomsförvaltningen.

Berger, Peter/ Luckmann Thomas (Hg.) (2003): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 19. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer, 6623).

Bergold, Jarg B.; Flick, Uwe (1990): Ein-Sichten. Zugänge zur Sicht des Subjekts mittels qualitativer Forschung; [Symposium „Die Erforschung der Sicht des Subjekts“ auf dem von der DGVT veranstalteten Kongreß für Klinische Psychologie und Psychotherapie 1986 in Berlin]. 2. Aufl. Tübingen: DGVT (Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 14).

Berliner Kommuniqué (2003): Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Kommuniqué der Konferenz der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bohnsack, Ralf (2008): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Opladen ;, Farmington Hills, Mich: Budrich.

Bohnsack, Ralf; Marotzki, Winfried; Meuser, Michael (2011): Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. 3. Aufl. Opladen: Budrich (UTB Erziehungswissenschaft, Sozialwissenschaft, 8226).

Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris; Nohl, Arnd-Michael (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske+Budrich.

Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen. 4., überarb. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.

Bourdieu, Pierre (2005): Was heisst sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. Aufl. Wien: Braumüller.

Bourdieu, Pierre; Beister, Hella (2009): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Dt. Erstausg., 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp, 1985 = N.F., 985).

Bourdieu, Pierre; Schwibs, Bernd (1992): Rede und Antwort. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Edition Suhrkamp N.F, 547).

Bourdieu, Pierre; Seib, Günter (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bredella, Lothar; Christ, Herbert (2000): Fremdverstehen zwischen Theorie und Praxis. Arbeiten aus dem Graduierten-Kolleg „Didaktik des Fremdverstehens“. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Brennewitz, Hedda (2010): Entwicklungslinien und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Barbara Friebertshäuser und Pregel Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl, S. 43–53.

Bubner, Rüdiger (Hg.) (1968): Sprache und Analysis. Texte zur englischen Philosophie der Gegenwart. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kleine Vandenhoeck-Reihe, 275).

- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2005):** 12. Kinder- und Jugendbericht. 2005. Aufl. Bonn: Bundesregierung.
- Butler, Judith (1995):** Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts. Berlin: Berlin-Verlag.
- Butler, Judith (1997):** Excitable Speech, New York and London: Routledge.
- Butler, Judith (2006):** Haß spricht. Zur Politik des Performativen. Edition Suhrkamp.
- Combe, Arno; Helsper, Werner (2002):** Professionalität. In: Hans-Uwe Otto und Karin Bock (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich (UTB für Wissenschaft Erziehungswissenschaft, 8194).
- Combe, Arno; Helsper, Werner (1997):** Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. 2. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Crystal, David (1995):** Die Cambridge-Enzyklopädie der Sprache. Studienausg., Lizenzausg. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Daigler, Claudia (2008):** Biografie und sozialpädagogische Profession. Eine Studie zur Entwicklung beruflicher Selbstverständnisse am Beispiel der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen. Zugl.: Tübingen, Univ., Diss., 2006. Weinheim u.a.: Juventa-Verl. (Edition Soziale Arbeit).
- Degenkolb, Alexandra (2006):** Professionsverständnis und berufliches Handeln von Lehrkräften im sozialpädagogischen Ausbildungsbereich. Univ, Berlin, Gießen.
- Dewe, Bernd (Hg) (1992):** Erziehen als Profession. Opladen: Leske + Budrich.
- Dewe, Bernd; Otto, Hans-Uwe (2005):** Profession. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch und Karin Böllert (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München, Basel: Reinhardt (Soziale Arbeit), S. 1399–1423.
- Diller, Angelika; Rauschenbach, Thomas (Hg.) (2006):** Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verl. Dt. Jugendinst. (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, 4).
- Dippelhofer-Stiem, Barbara (Hg.) (2002):** Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen. Landau: Verl. Empirische Pädagogik e.V. (EP, 16 (2)).
- Drieschner, Elmar (2004):** Verstehen, Konstruktivismus und Pädagogik. Tönning [u.a.]: Der Andere Verlag.
- Ebert, Sigrid (2006):** Erzieherin. Ein Beruf im Spannungsfeld von Gesellschaft und Politik. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Eggers, Ute; u.a. (2013):** Die Modularisierung der Ausbildung an der Fachschule Sozialpädagogik. Der niedersächsische Schulversuch. In: Cloos, Peter; u.a. (2013): Von der Fachschule in die Hochschule- Modularisierung und Vertikale Durchlässigkeit in der kindheitspädagogischen Ausbildung, Springer Verlag.
- Europäische Kommission (2002):** Bericht über die Qualitätsindikatoren für das Lebenslange Lernen in Europa. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/qualityreport_de.pdf

Europäische Kommission (2010): Der Bologna-Prozess – Minister beraten über Universitätsreformen für das nächste Jahrzehnt. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/news/news1332_de.htm, zuletzt aktualisiert am 23.04.2010, zuletzt geprüft am 08.07.2013.

Europäische Kommission (2012): Kopenhagen-Prozess. Online verfügbar ec.europa.eu/education/vocational-education/doc/bruges_de.pdf.

Europäische Kommission (2010): Communiqué von Brügge zu einer verstärkten europäischen Zusammenarbeit in der beruflichen Bildung. für den Zeitraum 2011-2020. Online verfügbar unter http://www.bmbf.de/pubRD/bruges_de.pdf, zuletzt aktualisiert am 10.01.2013, zuletzt geprüft am 08.07.2013.

Fegebank, Barbara; Schanz, Heinrich (2004): Arbeit – Beruf – Bildung in Berufsfeldern mit personenorientierten Dienstleistungen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Berufsbildung konkret, 7).

Fischer, Andreas; Hahn, Gabriela; Karsten, Maria-Eleonora (Hg.) (2006): Lehrerbildung – ein universitäres Kaleidoskop. Bielefeld: Bertelsmann.

Flick, Uwe (1991): Alltagswissen über Gesundheit und Krankheit. Subjektive Theorien und soziale Repräsentationen. Heidelberg: Asanger.

Flick, Uwe (Hg.) (1995): Psychologie des Sozialen: Repräsentationen in Wissen und Sprache. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Flick, Uwe (1996): Psychologie des technisierten Alltags. Soziale Konstruktion und Repräsentation technischen Wandels in verschiedenen kulturellen Kontexten. Opladen: Westdt. Verlag.

Flick, Uwe (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Orig.-Ausg., vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.

Flick, Uwe (2011): Das Episodische Interview. In: Gertrud Oelerich und Hans-Uwe Otto (Hg.): Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 273–280.

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Flick, Uwe; Röhnsch, Gundula (2008): Gesundheit auf der Strasse. Gesundheitsvorstellungen und Umgang mit Krankheit im Kontext von Jugendobdachlosigkeit. Weinheim; München: Juventa-Verlag.

Frey, Andreas (1999): Erzieherinnenausbildung gestern – heute – morgen. Konzepte und Modelle zur Auswertungsevaluation. Univ., Diss. Koblenz/Landau, 1998. Landau: Verl. Empirische Pädagogik (Erziehungswissenschaften, Bd. 1).

Friebertshäuser, Barbara (2003): Feldforschung im Praktikum. Ein Konzept für das studienbegleitende Praktikum in der Erziehungswissenschaft? In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans-Günther Homfeld (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. 2. Aufl. Bielefeld: Univ.-Verlag. Webler (Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis).

Friebertshäuser, Barbara (Hg.) (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. 2., überarb. u. erw. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Friebertshäuser, Barbara (2010): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Barbara Friebertshäuser und Prengel Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, S. 371–395.

Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Barbara Friebertshäuser und Prengel Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, S. 437–456.

Friebertshäuser, Barbara; Prengel Annedore (Hg.) (2010): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

Friebertshäuser, Barbara; Rieger-Ladich, Markus; Wigger, Lothar (2009): Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu. Wiesbaden.

Friese, Marianne (Hg.) (2000): Modernisierung personensorientierter Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich.

Fthenakis, Wassilios E.; Oberhuemer, Pamela (Hg.) (2010): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Füßenhäuser, Cornelia; Thiersch, Hans (2005): Theorien der sozialen Arbeit. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch und Karin Böllert (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München, Basel: Reinhardt (Soziale Arbeit), S. 1876–1900.

Garz, Detlef (2008): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

Gergen, Mary; Gergen, Kenneth J. (2009): Einführung in den sozialen Konstruktivismus. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L.; Paul, Axel T. (2008): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung. 1. Nachdr. der 2., korrigierten Aufl. Bern: Huber (Gesundheitswissenschaften Methoden).

Goffman, Erving; Herkommer, Hanne; Knoblauch, Hubert (2009): Interaktion im öffentlichen Raum. Neuausg. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Grimm, Andrea (2001): Bildung neu denken. Aufbrüche zwischen Bildungskanon und Selbstorganisation ; [Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Loccum vom 19. bis 21. November 1999]. 1. Aufl. Rehburg-Loccum: Evang. Akad. (Loccumer Protokolle, 1999, 66).

Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg; Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke.

Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (1996): Alltag, Nicht-Alltägliche und die Lebenswelt. Beiträge zur lebensweltorientierten Sozialpädagogik ; Festschrift für Hans Thiersch zum 60. Geburtstag. Weinheim: Juventa-Verlag.

Grunwald, Klaus; Thiersch, Hans (2005): Lebensweltorientierung. In: Hans-Uwe Otto, Hans Thiersch und Karin Böllert (Hg.): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München, Basel: Reinhardt (Soziale Arbeit), S. 1136–1147.

Gruschka, Andreas (1985): Wie Schüler Erzieher werden. Studie zur Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung in einem doppeltqualifizierenden Bildungsgang des Kollegs Schulversuchs NW. Wetzlar: Büchse der Pandora.

Gruschka, Andreas (1995): Aus der Praxis lernen. 1. Aufl., 1. Dr. Berlin: Cornelsen.

Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung; elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Orig.-Ausg. Wetzlar: Büchse der Pandora (Schriftenreihe des Instituts für Pädagogik und Gesellschaft, Münster, 9).

Havighurst, Robert J. (1981): Developmental tasks and education. 3. ed. New York: Longman.

Heckt, Dietlinde Hedwig (2003): Pädagogische Praktika zwischen alten Ansprüchen und neuen Wirklichkeiten – Allgemeinpädagogische und arbeitsmarktpolitische Aspekte. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans-Günther Homfeld (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. 2. Aufl. Bielefeld: Univ.-Verl. Webler (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis).

Heiner, Maja (2004): Professionalität in der sozialen Arbeit. Stuttgart: Kohlhammer.

Hempfer, Klaus-W. (Hg.) (2011): Theorien des Performativen: Sprache – Wissen – Praxis; eine kritische Bestandsaufnahme. Bielefeld: Transcript (Edition Kulturwissenschaft).

Henning Schäfer (Übersetzung) (2005): Gemeinsame „Dublin Descriptors“ für Bachelor-, Master- und Promotionsabschlüsse. Bericht einer informellen Gruppe der Joint Quality Initiative, 23. März 2004. ZEvA. Online verfügbar unter <http://www.jointquality.nl/>, zuletzt aktualisiert am 04.01.2007, zuletzt geprüft am 08.07.2010.

Herzog, Walter (2002): Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit. 1. Aufl. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Hetzer, Silke (2004): Arbeits- und Zeitorganisation im Sozialmanagement am Beispiel von Referentinentätigkeiten. „(...) Zeitmanagement heißt das. Also, ganz stark das Bedürfnis, wie kriege ich diesen Wust an Arbeit möglichst effektiv geregelt“ (M 7: 179 - 181). Osnabrück: Der Andere Verlag.

Hierdeis, Helmwart; Hug, Theo (1992): Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien. Ein Studienbuch zur Einführung. Bad Heilbronn/Obb: Klinkhardt.

Hitzler, Ronald (1994): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen: Westdt. Verlag.

Hitzler, Ronald; Honer, Anne (1992): Hermeneutik als kultursoziologische Alternative. In: Kultursoziologie 1992 (2), S. 15–23.

Homfeldt, Hans Günther; Schulze-Krüdener, Jörgen (2000): Wissen und Nichtwissen. Herausforderungen für soziale Arbeit in der Wissensgesellschaft.

Weinheim: Juventa-Verlag (Veröffentlichungen der Sektion Sozialpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft).

Honer, Anne (1993): Lebensweltliche Ethnographie. Ein explorativ-interpretativer Forschungsansatz am Beispiel von Heimwerker-Wissen. Wiesbaden: Dt. Univ.-Verlag.

Honig, Michael-Sebastian; Leu, Hans R.; Nissen, Ursula (1996): Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster, sozialisationstheoretische Perspektiven: Juventa.

Horn, Klaus-Peter (2003): Das Praktikum aus der Sicht der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans-Günther Homfeld (Hg.): Praktikum - eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. 2. Aufl. Bielefeld: Univ.-Verl. Webler (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis), S. 3–13.

Hurrelmann, Klaus (2006): Einführung in die Sozialisationstheorie. 9., unveränd. Aufl. Weinheim: Beltz.

Jung, Matthias (2009): Nach Bologna. Allgemeine Bildung an Europas Universitäten = Bologna revisited general education at Europe's universities. Berlin: BWV Berliner Wiss.-Verlag.

Jungwirth, Ingrid (2007): Zum Identitätsdiskurs in den Sozialwissenschaften. Eine postkolonial und queer informierte Kritik an George H. Mead, Erik H. Erikson und Erving Goffman. Bielefeld: Transcript (Sozialtheorie).

Karsten, Maria-Eleonora (1994): Frauen arbeiten ander(e)s – Frauenarbeit in personenbezogenen sozialen Dienstleistungen. In: R. Winter (Hg.): Frauen verdienen mehr. Zur Neubewertung von Frauenarbeit im Tarifsysteem. Berlin 1994, S. 25-41.

Karsten, Maria-Eleonora (1999): Keine Qualität ohne Qualifizierung des Personals: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit (4).

Karsten, Maria-Eleonora u.a (1999): Entwicklung des Qualifikations- und Arbeitskräftebedarfs in den personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Expertise. Berlin: BBJ-Verlag (Schriftenreihe der Senatsverwaltung für Arbeit, Soziales und Frauen, Bd. 40).

Karsten, Maria-Eleonora (2006): Eckpunkte zu einem Rahmencurriculum. Elementarpädagogik. In: Programm zur Professionalisierung von Frühpädagogen in Deutschland. Online verfügbar unter http://www.profis-in-kitas.de/downloads/expertenrunden-rahmencurriculum/beitrag_karsten.pdf.

Karsten, Maria-Eleonora (2008): Wissen – Können – Tun: Forschen von und für Erzieherinnen als professionsbedeutsame Herausforderung in diesen personenbezogenen, sozialen Frauenberufen. Expertise im Rahmen der P.i.K.-Initiative der Bosch-Stiftung, erarbeitet für das Teilprojekt Dresden. In: Bosch-Stiftung. Stuttgart.

Karsten, Maria-Eleonora (2011): Expertise zum Baustein „von der Institution zum Feld. Entwicklung eines Strukturmodells für Qualifikationsprozesse im Feld Tageseinrichtungen für Mädchen und Jungen als Beitrag zur Ausgestaltung des Verhältnisses von Professionalisierung und Durchlässigkeiten.

Karsten, Maria-Eleonora; Guggenberger, Bernd (Hg.) (1994): Dienstleistungsgesellschaft. Herausforderungen, Trends und Perspektiven. Lüneburger

Universitätswoche; Universität Lüneburg. Lüneburg: Univ (Lüneburger Universitätschriften, 6).

Karsten, Maria-Eleonora; u.a. (2003): Bildung in Kindertagesstätten. Online verfügbar unter http://sozialarbeit.verdi.de/materialien/data/broschuere:_bildung_in_kindertagesstaetten, zuletzt aktualisiert am 12.03.2003, zuletzt geprüft am 22.01.2010.

Kelle, Helga (2010): Komplexität sozialer und kultureller Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Barbara Friebertshäuser und Prengel Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, S. 192–208.

Kelle, Udo; Kluge, Susann (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, 15).

Krais, Beate; Gebauer, Gunter (2002): Habitus. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Kraus, Björn (2002): Konstruktivismus – Kommunikation – soziale Arbeit. 1. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag.

Küster-Schapfl, Ernst-Uwe; Thole, Werner (1997): Sozialpädagogische Profis. Opladen: Leske+Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung).

Lenz, Werner; Gruber, Elke (2000): Lernen ist nicht genug! Arbeit – Bildung – Eigen-Sinn. Innsbruck: Studien-Verlag (Bildung und gesellschaftliche Entwicklung, 3).

Lindemann, Holger (2006): Konstruktivismus und Pädagogik. München [u.a.]: Reinhardt.

Linnaeus Universität (2012): Curriculum theory and didactics in preschool - with a didactic focus. Växjö. Online verfügbar unter www.lnu.se/education/syllabi?!=en, zuletzt geprüft am 08.07.2013.

Linnaeus Universität (2012): Play, learning and care in preschool. Växjö. Online verfügbar unter www.lnu.se/education/syllabi?!=en, zuletzt geprüft am 08.07.2013.

Luckmann, Thomas (1992): Theorie des sozialen Handelns. Berlin, New York: W. de Gruyter.

Mair, Helmut (2003): Das Praktikum im Spannungsfeld von Disziplin und Profession – oder: das Praktikum zwischen theoretischen Auseinandersetzungen mit Problemen sowie Aufgaben der Sozialen Arbeit und der Konfrontation ihrer Praxis. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans-Günther Homfeld (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. 2. Aufl. Bielefeld: Univ.-Verl. Webler (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis).

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5., überarb. und neu ausgestattete Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Studium).

Meixner, Johanna (1997): Konstruktivismus und die Vermittlung produktiven Wissens. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Münchmeier, Richard; Otto, Hans-Uwe; Rabe-Kleberg, Ursula (2002): Bildung und Lebenskompetenz. Kinder- und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske und Budrich.

Nagel, Ulrike (1997): Engagierte Rollendistanz. Professionalität in biographischer Perspektive. Univ., Diss.--Jena, 1996. Opladen: Leske und Budrich (Biographie und Gesellschaft, 26).

Nentwig-Gesemann, Iris (2007): Forschende Haltung – Professionelle Schlüsselkompetenz von FrühpädagogInnen. Jg. 31, H. 5/6, S. 20–22.

Netz, Tilmann (1998): Erzieherinnen auf dem Weg zur Professionalität. Studien zur Genese der beruflichen Identität. Univ., Diss.--Siegen, 1997. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften Reihe 11, Pädagogik, 742).

Netz, Tilmann (2002): Frauenberuf Erzieherin – historische Verortung und aktuelle Strömungen. In: Barbara Dippelhofer-Stiem (Hg.): Kontextuelle Bedingungen, Kompetenzen und Bildungsvorstellungen von Erzieherinnen. Landau: Verlag Empirische Pädagogik e.V. (EP, 16 (2)).

Niedersächsisches Kultusministerium (2002): Rahmenrichtlinien für das Fach Berufsbezogener Unterricht der Fachschule – Sozialpädagogik.

Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.

Oberhuemer, Pamela (1999): Europa: Berufsprofile im Vergleich. In Auenheimer, Richard (Hg) (1999): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsprofil im Wandel. Schneider-Verlag, Hohengehren.

Oelerich, Gertrud; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2011): Empirische Forschung und soziale Arbeit. Ein Studienbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oevermann, Ulrich (2001): Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts. In: Objektive Hermeneutik und Bildung des Subjekts, mit einem Text von Ulrich Oevermann: „Die Philosophie von Charles Sanders Peirce als Philosophie der Krise“, Wagner, Hans-Josef, 1. Aufl. - Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Oevermann, Ulrich (2010): Strukturprobleme supervisorischer Praxis. Eine objektiv hermeneutische Sequenzanalyse zur Überprüfung der Professionalisierungstheorie. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Humanities Online (Forschungsbeiträge aus der Objektiven Hermeneutik, 2).

Otto, Hans-Uwe; Bock, Karin (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich (UTB für Wissenschaft Erziehungswissenschaft, 8194).

Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans; Böllert, Karin (Hg.) (2005): Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Aufl. München, Basel: Reinhardt (Soziale Arbeit).

Piaget, Jean; Fatke, Reinhard; Kober, Hainer (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim: Beltz.

Plessner, Helmuth (2003): zur deutschen Ausgabe (die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit). In: Peter/ Luckmann Thomas Berger (Hg.): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. 19. Aufl. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag (Fischer, 6623), S. IX–XVI.

Pongs, Armin (2007): In welcher Gesellschaft leben wir eigentlich? auf dem Weg zu einem neuen Gesellschaftsvertrag. 3., erw., aktualisierte und komplett überarb. Aufl. München: Dilemma-Verlag (Gesellschaft X).

Pramling Samuelsson, Ingrid (2010): Demokratie: Grundstein des vorschulischen Bildungsplans in Schweden. In: Wassilios E. Fthenakis und Pamela Oberhuemer (Hg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–173.

Rabe-Kleberg, Ursula (1999): Zum veränderten Berufsprofil der Erzieherinnen. In: Auenheimer, Richard (Hg) (1999): Erzieherinnen für die Zukunft. Berufsprofil im Wandel. Schneider-Verlag, Hohengehren.

Rabe-Kleberg, Ursula (1993): Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Univ., Habil.-Schrift – Bremen, 1993. Bielefeld: Kleine (Wissenschaftliche Reihe, 54).

Rabe-Kleberg, Ursula (1994): Dienstleistung – Ein Beruf? Oder: Warum Frauenarbeit bislang nicht professionalisiert wurde. In: Maria-Eleonora Karsten und Bernd Guggenberger (Hg.): Dienstleistungsgesellschaft. Herausforderungen, Trends und Perspektiven. Lüneburg: Universität (Lüneburger Universitätschriften, 6), S. 63–72.

Rabe-Kleberg, Ursula; Krüger, Helga; Karsten, Maria Eleonora; Bals, Thomas (1991): Dienstleistungsberufe in Krankenpflege, Altenpflege und Kindererziehung. Pro Person; Ausbildung, Tätigkeitsfelder, Professionalisierung; Ergebnisse und Materialien; Fachtagung „Hochschulausbildung für Berufe im Bereich personenbezogener Dienstleistungen" Universität Bremen, 11.12.02.1991. Bielefeld: Böllert KT-Verlag (Kritische Texte).

Rauner, Felix (2006): Handbuch Berufsbildungsforschung. 2., aktualisierte Aufl. Bielefeld: Bertelsmann.

Rauschenbach, Thomas (2006): Ende oder Wende? Pädagogisch-soziale Ausbildungen im Umbruch. In: Angelika Diller und Thomas Rauschenbach (Hg.): Reform oder Ende der Erzieherinnenausbildung? Beiträge zu einer kontroversen Fachdebatte. München: Verlag Dt. Jugendinstitution (DJI-Fachforum Bildung und Erziehung, 4).

Rauschenbach, Thomas; Schilling, Matthias (1996): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. 2. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.

Reetz, Lothar; Reitmann, Thomas (1990): Schlüsselqualifikationen. Dokumentation des Symposiums in Hamburg „Schlüsselqualifikationen – Fachwissen in der Krise?". Hamburg: Feldhaus (Materialien zur Berufsausbildung, 3).

Reich, Kersten (2003): Einführung. Sozialer Konstruktivismus, zuletzt geprüft am 07.08.2011.

Reichert, Jo (2009): Kommunikationsmacht. Was ist Kommunikation und was vermag sie? und weshalb vermag sie das? 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Schäfer, Gerd (2010): Frühkindliche Lernprozesse verstehen. Dr. nach Typoskript. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.

Schinkel, Sebastian (2005): Die Performativität von Überlegenheit: zu Judith Butlers Kritik des souveränen Subjekts. Berlin: Logos-Verlag (Berliner Arbeiten zur Erziehungs- und Kulturwissenschaft).

Schlüter, Anne; Habel, Werner (Hg.) (2003): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld: Janus-Presse.

Schmitt-Wenkebach, Barbara; Schmidt, Heidrun (Hg.) (2004): Als Erzieherpraktikantin in Europa. Sieben Berichte aus fünf Ländern. Berlin: Dohrmann.

Schneider, Wolfgang Ludwig (2008): Grundlagen der soziologischen Theorie. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.

Scholze-Stubenrecht, Werner (2009): Duden – Die deutsche Rechtschreibung. Auf der Grundlage der aktuellen amtlichen Rechtschreibregeln. 25. Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag.

Schröer, Norbert (Hg.) (1994): Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Schröer, Norbert; Bidlo, Oliver (2011): Die Entdeckung des Neuen. Qualitative Sozialforschung als Hermeneutische Wissenssoziologie. In: Die Entdeckung des Neuen.

Schründer-Lenzen, Agi (2010): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-) Konstruktion subjektiver Theorien. In: Barbara Friebertshäuser und Pregel Annedore (Hg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag, S. 107–117.

Schulze-Krüdener, Jörgen; Homfeld, Hans-Günther (Hg.) (2003): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. 2. Aufl. Bielefeld: Univ.-Verlag Webler (Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis).

Schütz, Alfred (1971): Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag: Nijhoff.

Schütz, Alfred (2010): Zur Methodologie der Sozialwissenschaften. Konstanz: UVK Verlag.

Schweppe, Cornelia (2003): Qualitative Forschung in der Sozialpädagogik. Opladen: Leske + Budrich (Lehrtexte Sozialpädagogik).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): KMK-Rahmenvereinbarung zur Ausbildung und Prüfung von Erziehern/Erzieherinnen. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.01.2000).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2010): Weiterentwicklung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Erzieherinnen und Erziehern – Gemeinsamer Orientierungsrahmen „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.09.2010).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien.

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011).

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013): Rahmenvereinbarungen über Fachschulen (Beschluss der Kultusministerkonferenz 07.11.2002 i.d.F. vom 27.02.2013).

Siebert, Horst (1994): Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Frankfurt/Main: VAS (Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung).

Siebert, Horst (1999): Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

Sielert, Uwe; Mahnke, Elke (2003): Das Praktikum im Schnittfeld von Disziplin, Profession und Arbeitsfeld. In: Jörgen Schulze-Krüdener und Hans-Günther Homfeld (Hg.): Praktikum – eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. 2. Aufl. Bielefeld: Univ.-Verlag. Webler (Hochschulwesen – Wissenschaft und Praxis).

Skolverket - Swedish National Agency for Education (n.d.): About the curriculum for the pre-school. Stockholm.

Skolverket - Swedish National Agency for Education (n.d.): preschool activities. Stockholm.

Skolverket - Swedish National Agency for Education (2004): Pre-school in transition. A national evaluation of Swedish pre-school. Stockholm.

Skolverket - Swedish National Agency for Education (2006): descriptive data on pre-school activities, school-age childcare, schools and adult education in Sweden. Stockholm.

Skolverket - Swedish National Agency for Education (2009): The Swedish Educational System. Stockholm.

Skolverket - Swedish National Agency for Education (2010): Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010 (englische Fassung). Stockholm: Skolverket; Fritze [distributör].

Soeffner, Hans-Georg (2004): Der Alltag der Auslegung: Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. 2. Aufl. Konstanz: UVK-Verlag (UTB).

Soeffner, Hans-Georg; Hitzler, Ronald (1994): Hermeneutik als Haltung und Handlung. In: Norbert Schröer (Hg.): Interpretative Sozialforschung: auf dem Wege zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher. Verlag, S. 28–54.

Sozialgesetzbuch: Achstes Buch; Kinder- und Jugendhilfe ; KJHG, (11.09.2012) (2006). 7. Aufl. Gelsenkirchen, Berlin: VSTP Verlag Soziale Theorie & Praxis; Eigenverlag des Dt. Vereins für öffentliche und private Fürsorge (Kleinere Schriften des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, 38).

Speth, Christine (2010): Akademisierung der Erzieherinnenausbildung? 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

Strauss, Anselm L. (1991): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: W. Fink.

- Strauss, Anselm L; Corbin, Juliet (1996):** Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränderter Nachdruck Weinheim: Beltz.
- Strauss, Anselm Leonard (1998):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. München: Fink (UTB, ISSN 0340-7225).
- Stroß, Annette M. (Hg.) (2007):** Bildung – Reflexion – Partizipation. Anstöße zur Professionalisierung von Erzieherinnen und Erziehern. Berlin: LIT-Verlag (Vechtaer Beiträge zur Frühpädagogik, 1).
- Strübing, Jörg (2004):** Grounded theory. 1. Aufl. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung).
- Sutter, Tilmann (2009):** Interaktionistischer Konstruktivismus. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- Swedish Institut (2009):** Kindheit in Schweden. Online verfügbar unter www.sweden.se.
- Tänzler, Dirk; Knoblauch, Hubert; Soeffner, Hans-Georg (2006):** Neue Perspektiven der Wissenssoziologie. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Teschner, Andreas (2004):** Erzieherinnen im Kindergarten - eine empirische Untersuchung zu einem Verständnis ihrer Professionalität. Münster: Lit. (Schriftenreihe der Evangelischen Fachhochschule Freiburg).
- Thiersch, Hans (2002):** Sozialarbeit – Handeln in Widersprüchen? In: Hans-Uwe Otto und Karin Bock (Hg.): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. Opladen: Leske + Budrich (UTB für Wissenschaft Erziehungswissenschaft, 8194).
- Thiersch, Hans (2006):** Die Erfahrung der Wirklichkeit. Perspektiven einer alltagsorientierten Sozialpädagogik. 2., erg. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Thiersch, Hans (2009):** Lebensweltorientierte soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 7. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Thiersch, Renate (Hg.) (1999):** Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Thießen, Barbara; Schweitzer Barbara (2000):** Eigensinn und biographische Reflexivität. Voraussetzungen für die Entwicklung Sozialer Qualifikation. In: Marianne Friese (Hg.): Modernisierung personenbezogener Dienstleistungen. Innovationen für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Opladen: Leske + Budrich, S. 169–184.
- Thole, Werner; Küster-Schapfl, Ernst-Uwe (1997):** Sozialpädagogische Profis. Beruflicher Habitus, Wissen und Können von PädagogInnen in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit. Opladen: Leske + Budrich (Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, 11).
- van Megen-Block, Hildegard; Moh, Petra; Rusack, Ulrike; Schneider, Brigitte; Küls, Holger (2004):** Leitfaden für die praktische Ausbildung am Lernort Praxis. (Handreichungen).
- Viernickel, Susanne; Tietze Wolfgang (Hg.) (2002):** Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein nationaler Kriterienkatalog. 1. Aufl.: Beltz.
- Wagner, Hans-Josef (1998):** Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Dr. nach Typoskript. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.

Wildt, Johannes (2003): Forschendes und reflexives Lernen – eine hochschuldidaktische Perspektive auf eine modularisierte Lehrerbildung. In: Anne Schlüter und Werner Habel (Hg.): Aktuelles und Querliegendes zur Didaktik und Curriculumentwicklung. Festschrift für Werner Habel. Bielefeld: Janus-Presse, S. 160–181.

Wirth, Uwe (2004): Performanz: zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. 3. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft.

Wulf, Christoph (Hg.) (2001): Grundlagen des Performativen: eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verlag.

Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Blaschke, Gerald; Ferrin, Nino; Göhlich, Michael; Jörissen, Benjamin et al. (2007): Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH Weisbaden.

Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (2007): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim: Beltz.

Wustmann, Cornelia (2008): Frühpädagogik. eine rasante Entwicklung. In: Sozial Extra 32 (3/4), S. 20.