

**„Das Wichtigste ist eigentlich die Reflexion“ –
Zur dispositiven Hervorbringung professioneller
Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades an der
Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät
der Universität Augsburg

vorgelegt von
Katharina Stadler

2020

Erstgutachter:

Prof. Dr. Werner Schneider

Zweitgutachter:

Prof. Dr. Reiner Keller

Tag der mündlichen Prüfung:

10.12.2020

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung.....	5
1.1.	Reform- und Expansionsprozesse in der Frühen Bildung	5
1.2.	Fragestellung, Ziel und Vorgehen	6
2.	Einführung in den Forschungsgegenstand.....	9
2.1.	Professionalisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen	9
2.2.	Reflexivität und Fallarbeit als Bestandteile professionellen Handelns	11
3.	Theoretischer Hintergrund	17
3.1.	Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit.....	17
3.2.	Wissenssoziologisches Verstehen.....	17
3.3.	Diskurse	18
3.4.	Diskursive und nicht-diskursive Praktiken	20
3.5.	Dispositive	24
3.6.	Technologien des Selbst.....	28
4.	Diskussions- und Forschungsstand: Die Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen.....	34
4.1.	Dispositiv- und Diskursanalysen zum Arbeitsfeld und Bildungsbereich	34
4.2.	Historie der Ausbildung.....	38
4.3.	Die professionelle Haltung als zentrales Moment.....	42
4.4.	Bildungspolitische Reformprozesse	46
4.5.	Orientierung an Kompetenzen	53
4.6.	Der „Lernort“ Praxis in der Ausbildung von Erzieher*innen	56
4.7.	Zum Verhältnis der „Lernorte“ Schule und Praxis.....	59
4.8.	Von der Anleitung zum Mentoring.....	61
5.	Methodisches Vorgehen	65
5.1.	Diskurs- und dispositivanalytische Fragestellungen und Problembezug	65
5.2.	Methodische Rahmung: Elemente der Dispositivanalyse.....	69
5.3.	Datenerhebung und -auswertung: Zugangswege in der Dispositivanalyse	72
5.3.1.	Spezialdiskurs: Das Verständnis von Anleitung und Subjektpositionen	76
5.3.2.	Alltagsdiskurse I: Das Anleitungsgespräch als diskursgenerierte Modellpraktik	80

5.3.3.	Alltagsdiskurse II: Selbstverständnisse und Subjektivierungsweisen	93
6.	Ergebnisse.....	96
6.1.	Betonung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Spezialdiskurs	96
6.1.1.	Ursachen: Personalmangel und gestiegene Anforderungen	98
6.1.2.	Zuschreibung von Verantwortung und Zuständigkeit	100
6.1.3.	Problemlösungen zur Steigerung der Qualität: Weiterbildung als Strategie zur Professionalisierung	101
6.1.4.	Selbstpositionierung: Zwischen Verantwortungsübertragung und der Suche nach Standards	103
6.1.5.	Fremdpositionierung: Anrufung von Coaches und selbstständigen Praktikant*innen	106
6.1.6.	„Defizitäre“ Anleitung: Zwischen Standardisierung und individueller Regelung	111
6.1.7.	Wertebezug: Persönlichkeitsentwicklung und Kita-Management	113
6.1.8.	Zusammenfassung: Professionalisierung durch Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung	115
6.2.	Reflexion in den Anleitungsgesprächen: Selbstkontrolle der Einrichtung und Selbstkritik der Erzieher*innen	117
6.2.1.	Struktur der Fälle und Logik der Darstellung	117
6.2.2.	Eröffnungssequenzen: Einblicke in Beziehungsgefüge und erste Problembearbeitungen	117
6.2.3.	Zum Verständnis von Anleitung: Zwischen Beobachtung und Bewertung	154
6.2.4.	Sequenzen der Reflexion.....	166
6.2.5.	Vom Umgang mit „den Dingen“: Instrumente zur Dokumentation	193
6.2.6.	Zusammenfassung: Anleitung als Reflexion zwischen Offenheit und Kontrolle	210
6.3.	Selbstführung und Persönlichkeit als Leitbild in den Interviews.....	217
6.3.1.	Interviews mit Praktikant*innen	217
6.3.2.	Interviews mit Anleiter*innen.....	232
6.3.3.	Zusammenfassung: Selbstführung und Persönlichkeit als geforderte und dargestellte Kompetenzen	253
7.	Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit der Dispositivanalyse	260
	Literaturverzeichnis.....	277
	Anhang	290

1. Einleitung

1.1. Reform- und Expansionsprozesse in der Frühen Bildung

Im Bereich der Frühen Bildung, die den gesamten vorschulischen Bereich im System der Kindertagesbetreuung umfasst (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: 13), sind in den letzten Jahren erhebliche Reform- und Expansionsprozesse zu verzeichnen. Seit den Rechtsansprüchen auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung für Kinder ab drei Jahren (1996) und für Kinder unter drei Jahren (2013) sowie dem damit verbundenen institutionellen Ausbau sowohl der Kindertages- als auch der Ausbildungseinrichtungen – einschließlich der Einführung der früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge 2004 – hat sich das Feld der Kindertagesbetreuung „zu einem der zentralen Dienstleistungssektoren“ (ebd.) entwickelt. Die daraus resultierenden enormen benötigten Personalressourcen (vgl. ebd.) bringen auch Herausforderungen auf qualitativer Ebene mit sich. Bildungspolitisches Ziel ist es, dass ausreichend qualifiziertes, professionelles Personal für die Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern zur Verfügung steht.

Neben dem quantitativen Ausbau ist das Feld der Kindertageseinrichtungen folglich mit neuen inhaltlichen Anforderungen konfrontiert. Bildungspolitische Vorgaben erheben seit Längerem, bezogen auf die Tätigkeiten von Erzieher*innen, den Anspruch auf Förderung, Begleitung und Unterstützung von Bildung und Teilhabe von Kindern. In den letzten Jahren sind verstärkt Leitlinien der Kompetenzorientierung und Handlungsorientierung hinzugekommen, welche die Messbarkeit und Effizienz der pädagogisch Tätigen fokussieren. Somit wird aus wissenssoziologischer bzw. diskurssoziologischer Sicht ein Praxisfeld regiert bzw. durch Professionalisierung diszipliniert, indem zur Selbstbildung und Selbstbeobachtung aufgerufen wird.

Mit der gesamten Neugewichtung und den Professionalisierungsbestrebungen in der Frühen Bildung ist auch die Ausbildung der Erzieher*innen in den Fokus des fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Interesses gerückt. In diesen Diskursen wird nicht nur der Anspruch erhoben, rasch neue Fachkräfte auszubilden und dem Arbeitsfeld zur Verfügung zu stellen, sondern auch, dass es sich bei den Fachkräften um „Profis“ handeln sollte.

Die Qualifizierung der professionellen frühpädagogischen Fachkräfte ist ein geeignetes zentrales soziales Praxisfeld, wenn es darum geht, die Modernisierung

des Systems Kindertageseinrichtungen wissens- bzw. diskurssoziologisch zu untersuchen sowie anhand der Untersuchungsergebnisse den gesellschaftlichen Wandel aufzuzeigen, der repräsentativ für den gesamten Bildungsbereich steht. Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit richtet sich auf den durch Diskurs- und Machtformationen vermittelten Anspruch an die Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen. Im Mittelpunkt stehen dabei die anleitenden und die angehenden Erzieher*innen. Daraus folgen die zentralen Forschungsfragen: Wie wirken Diskurs- und Machtformationen auf die Akteure im Feld der Frühen Bildung? Wie werden diese als professionelle Erzieher*innen hervorgebracht und welche Folgen bringen diese Entwicklungen für die Akteure im Praxisfeld mit sich?

Das Ziel der Arbeit liegt darin, einen wissenssoziologischen Beitrag im Rahmen der Dispositivanalyse zu leisten, indem der Anspruch an die Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte kritisch hinterfragt wird und mögliche Folgen aufgezeigt werden. Dazu sollen in dieser Dissertation die Zusammenhänge und Wechselbeziehungen zwischen Diskurs- und Machtformationen und gesellschaftlichem Sein von (angehenden) Erzieher*innen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen analysiert und dargestellt werden, sodass die Auswirkungen von Wissenspolitiken auf das Handeln und Selbstverständnis der Akteure in diesem Feld deutlich werden. Zur gesellschaftstheoretischen und zeitdiagnostischen Einbettung der Ergebnisse geht diese Arbeit schließlich auf den gesellschaftlichen Wandel ein, der das System der Kindertageseinrichtungen – das wesentlich an Bedeutung gewonnen hat – als Bildungsbereich adressiert und damit im Rahmen der neueren Professionalisierungsbestrebungen Veränderungen bewirkt.

1.2. Fragestellung, Ziel und Vorgehen

In dieser Dissertation ist aus wissenssoziologischer Perspektive von Interesse, wie die Ausbildung im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen professionelle Erzieher*innen dispositiv hervorbringt, insbesondere durch die Begleitung von Praxisanleiter*innen, an die ebenfalls der Anspruch der Professionalisierung gestellt wird. Die Ausbildung von Erzieher*innen an Fachschulen¹ erfolgt sowohl im Unterricht an der Fachschule, dem sogenannten Lernort Schule, als auch in den

¹ Da die Schulen in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich bezeichnet werden, wird im Folgenden für Fachschulen und Fachakademien für Sozialpädagogik bzw. Sozialwesen einheitlich der Begriff Fachschulen verwendet.

Praxisphasen in den sozialpädagogischen Einrichtungen, dem sog. Lernort Praxis. In dieser Arbeit richtet sich der Fokus auf die Anleitung der angehenden Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen, es werden jedoch auch Bezüge zur Zusammenarbeit der beiden Lernorte hergestellt. In Anlehnung an eine diskurs- und dispositivanalytische Forschungsprogrammatische stehen dabei sowohl diskursive Formationen, nicht-diskursive und diskursive Praktiken und Objektivationen bei der Anleitung angehender Erzieher*innen im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses als auch Subjektpositionen, Subjektkonstitutionen und Subjektivierungsweisen der (angehenden) Fachkräfte (zur weiteren Erläuterung dieser dispositivanalytischen Elemente vgl. insbesondere 3 und 5.2).

Im Rahmen einer Dispositivanalyse verfolgt diese Arbeit die Absicht, nicht-diskursive und diskursive Praktiken der Anleitung zu rekonstruieren. Dabei soll einerseits Bezug auf die diskursiven Formationen und Subjektpositionen in einem Spezialdiskurs genommen werden. Zweitens wird der Blick auf die nicht-diskursiven und die diskursiven Praktiken im Elementardiskurs der Kindertageseinrichtungen gerichtet; hier werden die Anleitungsgespräche zwischen den Anleiter*innen und Praktikant*innen sowie deren Selbstpositionierungen und Subjektivierungsweisen betrachtet. Der Fokus richtet sich somit auch darauf, wie die Anleitung von angehenden Erzieher*innen gestaltet wird, was thematisiert wird und schließlich darauf, wie dadurch bestimmte Subjekte hervorgebracht werden. Aus wissens- und diskurssoziologischer Perspektive wird dabei auch auf den sozialen Wandel eingegangen – in diesem Fall auf die machtvollere Umgestaltung des Bereichs der Kindertageseinrichtungen durch bildungspolitische Vorgaben. Untersucht wird, wie die Akteure im Praxisfeld Kindertageseinrichtungen in diesem Spannungsfeld (re)agieren, sich selbst positionieren und welche Folgen sich daraus für sie ergeben.

In der vorliegenden Dissertation werden zunächst einführend Zugänge und Perspektiven der Professionalisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen aufgezeigt (2.1); dabei wird auch die Bedeutung von Reflexivität und Fallarbeit als Bestandteile des professionellen Handelns erläutert (2.2). In Kapitel 3 wird der theoretische Hintergrund der Dissertation vorgestellt: diskurs- und dispositivanalytische sowie gouvernementalitätstheoretische Grundannahmen im Rahmen der Wissenssoziologie. Diesbezüglich wird Bildung als Dispositiv betrachtet, und Praktiken der Anleitung und Reflexion werden als Technologien des Selbst beschrieben.

In Kapitel 4 wird im Sinne einer zeitdiagnostischen Fundierung der Diskussions- und Forschungsstand im Rahmen von Entwicklungen und Diskursen zur Professionalisierung der frühpädagogischen Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen, einschließlich ihrer Tätigkeit, Aus- und Weiterbildung, geschildert. An einen Überblick über einschlägige Ergebnisse zum Thema aus Dispositiv- und Dispositivanalysen (4.1) schließt sich eine Rückschau auf die Ausbildung (4.2) an; anschließend wird die Bedeutung der Persönlichkeitsorientierung und professionellen Haltung thematisiert (4.3), und es werden aktuelle Professionalisierungsprozesse und entsprechende bildungspolitische Reformprozesse vorgestellt (4.4). Daraufhin wird die Bedeutung der Kompetenzorientierung für den Bildungsbereich diskutiert (4.5). In diesem Zusammenhang wird auch der Wandel des Bildungsverständnisses – hin zum eigenständigen, reflektierten, kompetenzorientierten lebenslangen Lernen der Bildungssubjekte – thematisiert, hier in Bezug auf die Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen.

Schließlich wird im Hinblick auf das Thema Praxisanleitung auf Entwicklungen und Vorgaben zum sog. Lernort Praxis – der Kindertageseinrichtung als „Ausbildungsort“ – eingegangen (4.6); außerdem werden das Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis (4.7) und schließlich die Professionalisierungsbestrebungen der Anleitung beschrieben (4.8).

In Kapitel 5 wird das methodische Vorgehen geschildert, einschließlich der Fragestellungen und Problembezüge (5.1), der Darstellung der zu behandelnden Elemente der Dispositivanalyse (5.2) und der Beschreibung der Datenerhebung und -auswertung (5.3). Um aus der Sicht der an der Ausbildung Beteiligten relevante Dimensionen des Diskurses zum Thema Anleitung herauszuarbeiten, wurden zunächst Gruppendiskussionen geführt und die darin enthaltene Phänomenstruktur des Diskurses rekonstruiert (5.3.1). Da die Anleitung in einem interaktiven Prozess erfolgt und die (nicht)diskursiven Praktiken der Anleitung fokussiert werden, richtet sich das Hauptaugenmerk auf die Gespräche zwischen anleitenden und angehenden Erzieher*innen (5.3.2). Um die jeweilige Sichtweise der Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen vertiefend zu berücksichtigen, wurden schließlich Interviews mit diesen geführt (5.3.3). Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden anschließend anhand dieser drei Erhebungsphasen vorgestellt (6) und in einer abschließenden Zusammenführung bilanziert und diskutiert (7).

Im Folgenden werden nun zunächst als Einführung in den Forschungsgegenstand verschiedene Zugänge und Perspektiven hinsichtlich der Professionalisierung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen vorgestellt.

2. Einführung in den Forschungsgegenstand

2.1. Professionalisierung im Arbeitsfeld

Kindertageseinrichtungen

Zur Einordnung des derzeitigen Wandels und der Umgestaltung von Kindertageseinrichtungen werden im Folgenden grundlegende Zugänge und Perspektiven hinsichtlich der Professionalisierung von Fachkräften vorgestellt.

So beschreibt Helsper vier zentrale sozialwissenschaftliche Theorielinien, die den Professionsbegriff seit den 1980er- und 1990er-Jahren wesentlich prägen (vgl. Helsper 2004: 303). Hierzu zählt die strukturtheoretische Position, die wesentlich durch Oevermann geprägt wurde. Oevermann wirft die Frage auf, wie

die widersprüchliche Einheit von spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen im pädagogischen Handeln in ein professionelles Arbeitsbündnis überführt werden kann, damit die potentiell negativen Entwicklungsfolgen kontrolliert vermieden und die entwicklungsfördernden Potentiale kontrolliert geweckt werden. (Oevermann 1996: 148)

Für Oevermann ist die „stellvertretende Deutung“ (ebd.: 156) von zentraler Bedeutung, die, abgeleitet aus dem therapeutischen Kontext, auch die Biografie der Klienten – im Kontext der Schule: diejenige der Schüler*innen – einbezieht (vgl. ebd.). Um die objektive Sinnstruktur der konkreten Interaktion zu erfassen, würde die Lehrkraft bspw. auch ihre eigene Beteiligung am Interaktionsgeschehen reflexiv mitberücksichtigen (vgl. ebd.). Im Anschluss an die Professionalisierungstheorie Oevermanns ist nach Maiwald eine laufende reflexive Selbstkontrolle der eigenen Praxis notwendig, da das professionelle Handeln nie völlig routinisierbar sei (vgl. Maiwald 2008: Abs. 13).

Neben dieser Position sind weitere systemtheoretische, interaktionistische und machttheoretische Strömungen für den Professionsbegriff relevant (vgl. Helsper 2004: 303). Während die interaktionistischen Ansätze die Bedeutung von Spannungen und Paradoxien in pädagogischen Beziehungen betonen (vgl. ebd.: 303f), sehen bspw. die Vertreter*innen machttheoretischer Positionen professionelle Eigenschaften als Folge von Machtverhältnissen an (vgl. Rabe-Kleberg 1996: 287). Rabe-Kleberg konstatierte, dass die Arbeit von Erzieher*innen nicht professionalisiert worden sei, und hat diesbezüglich die historische Entwicklung von „Mütterlichkeit“ und „Professionalität“ erläutert (Rabe-Kleberg 1984). Die Geschichte der Erzieher*innenausbildung ist damit gleichzeitig auch eine Geschichte der Entwicklung eines typischen Frauenberufs, „mit einer speziellen

weiblichen Berufsstruktur in einem Vollzeitschulsystem und einem eingeschränkten Spektrum an Weiterbildungsmöglichkeiten“ (Frieze 2004: 53). Frieze beschreibt die Historie der Professionalisierung personenbezogener Dienstleistungsberufe („Frauenberufe“) aus genderspezifischer und berufspädagogischer Perspektive (Frieze 2013) sowie neuerdings auch Perspektiven der Professionalisierung für Care-Berufe (Frieze 2018).

In diesem Zusammenhang ist zudem auf Michel Foucault zu verweisen, dessen Studien zeigen, dass sich Professionen unter bestimmten historischen Gegebenheiten entwickeln und machtvoll etablieren (vgl. Hanses 2007: 309). Auf die machtvollen Umgestaltungen im Bereich Kindertageseinrichtungen und die damit verbundenen Veränderungen für die Akteure wird ausführlicher in Kapitel 4 eingegangen. Diese Arbeit schließt sich machtheoretischen Aspekten der Professionalität an, indem sie die Professionalität der Erzieher*innen als dispositive Hervorbringung betrachtet, die sich in einem bestimmten zeitlichen Kontext vollzieht, der sich derzeit durch Fachkräftemangel und Anforderungsveränderungen charakterisieren lässt.

Wenngleich es auch in den Sozialwissenschaften Überlegungen gab und gibt, die die Verwendung des Begriffs Professionalität im Zusammenhang mit pädagogischen Berufen infrage stellen und zu einem Abschied von der Profession tendieren (vgl. Reh 2004: 358), ist im fachpolitischen und fachwissenschaftlichen Diskurs der Frühen Bildung eine deutliche Hochkonjunktur des Begriffs Professionalisierung festzustellen. Aufgrund der immer noch aktuellen Reform- und Expansionsbewegungen in diesem Bereich kann eine Reihe normativer, struktureller, inhaltlicher, institutioneller und forschungsbezogener Veränderungen beobachtet werden (vgl. Mischo/Fröhlich-Gildhoff 2011: 4). Entscheidend ist, dass durch den quantitativen Ausbau von Kindertageseinrichtungen auch mehr qualifiziertes Personal benötigt wird und dieser Prozess mit dem Label der Professionalisierung versehen wird. Durch den Funktionswandel der Kindertageseinrichtungen – von Betreuungs- hin zu Bildungseinrichtungen – und den dadurch gestiegenen gesellschaftlichen Ansprüchen ergeben sich neue Herausforderungen für die pädagogischen Fachkräfte – es wird „intensiv über die Qualifikation, das Kompetenzprofil und die Professionalität von pädagogischen Fachkräften diskutiert“ (Neuß 2014: 14). Im frühpädagogischen Diskurs wird unter Professionalisierung „der Prozess des Erwerbs von professionsrelevantem Wissen oder Können“ (Neuß 2014: 16) verstanden. Dabei handelt es sich um einen „zumeist un abgeschlossenen und dynamischen Prozess einer eigenständigen, akademischen Qualifikation und Identitätsbildung“ (ebd.). Während sich

der Fokus hier auf die akademische Ausbildung richtet, wird die Professionalisierung des frühpädagogischen Handelns vor allem im Zusammenhang mit einer Qualitätssteigerung thematisiert. So wird in einem Gutachten des Aktionsrates Bildung, herausgegeben von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V., die Professionalisierung mit einer Effektivitätserhöhung und Qualitätsverbesserung der Arbeit in Kindertageseinrichtungen verknüpft:

Der Begriff der Professionalisierung wird im Gutachten pragmatisch im Sinne einer stärker wissenschaftlich abgesicherten Form von Beruflichkeit und im Sinne der Suche nach einer Steigerung der Effektivität und Qualitätsverbesserung der pädagogischen Arbeit verwendet und umfasst nicht nur die bloße Akademisierung der Ausbildung an sich.

(Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2012: 16f)

Mit der Forderung nach einer Professionalisierung der Fachkräfte ist somit auch die Forderung nach einer Steigerung der Qualität und Effektivität der Arbeit von frühpädagogischen Fachkräften verbunden. Wie weiter unten gezeigt wird, werden mit der Forderung nach Professionalität vielfältige Ansprüche an die Fachkräfte gestellt, die unter Gouvernementalitätsaspekten auch zu einer (Selbst-)Disziplinierung der Fachkräfte führen.

2.2. Reflexivität und Fallarbeit als Bestandteile professionellen Handelns

Als zentral für die Professionalität von Fachkräften wird im frühpädagogischen Diskurs ihre Reflexivität angesehen. In Anlehnung an Wilensky und Combe beschreibt Neuß sieben Merkmale zum Stand der Professionalisierung eines Berufes (vgl. Neuß 2014: 16ff). Unter dem Aspekt spezieller „Anforderungen professionellen Wissens und Handelns in der Frühpädagogik“ (ebd.: 20) subsumiert Neuß auch das Wissen um die eigene Biografie und die berufsbiografische Reflexion (vgl. ebd.: 24), indem er „auch das Wissen und Reflektieren *über die eigene Person*“ (ebd., H. i. O.) als „Facette von pädagogischer Professionalität“ (ebd.) betrachtet.

Hier zeigen sich Parallelen zum Bereich der Lehrerbildungsforschung, in dem die Professionalisierung des Lehrerhandelns bereits seit längerer Zeit thematisiert wird. Im Anschluss an Reh liegt die Lösung – über die in diesem Diskurs große Einigkeit besteht – hier in der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004: 363). Reh konstatiert, dass bei den handlungstheoretischen Konzeptionen fast gänzlich die „selbstreflexive Leistung des einzelnen

Professionellen“ (ebd.: 364) fokussiert wird, während es im systemtheoretischen Professionalisierungsdiskurs v. a. um Reflexivität für die Selbstbeschreibung des ganzen Berufsstandes geht. Dies lässt sich auch auf den Bereich der Frühen Bildung übertragen, etwa auf das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. Hier steht die selbstreflexive Leistung der pädagogischen Fachkraft im Zentrum, die dadurch ihre professionelle pädagogische Haltung ausbildet. Das sog. Anleitungsgespräch zwischen Praxisanleiter*in und Praktikant*in kann somit als Teil der reflexiven Selbstkontrolle der Praxis in Kindertageseinrichtungen angesehen werden.

Unter Reflexion wird im pädagogischen Diskurs vorrangig das Nachdenken über eine vollzogene pädagogische Praxis oder Beziehung verstanden, wenn es darum geht, diese nochmals zu betrachten und aus ihr zu lernen (vgl. Göhlich 2011: 140). Nach Göhlich erfahren diese Reflexion und ihre Unterstützung seit dem 20. Jahrhundert in (sozial)pädagogischen Bereichen eine zunehmende Professionalisierung (vgl. ebd.). Somit handelt es sich um „eine professionelle Reflexion der zum professionellen Handeln gehörenden Reflexion“ (ebd.). Göhlich beschreibt anhand der Beispiele Supervision, Coaching und Organisationsberatung die „Expansion der Reflexionsprofessionellen“ (ebd.) und die Entwicklung der Unterstützung von Reflexion zu einem neuen professionellen Handlungsfeld. In Anlehnung daran kann auch die Reflexion im Rahmen der Erzieher*innenausbildung in der Praxiseinrichtung als institutionalisierte Form der Reflexionsunterstützung betrachtet werden, bei der die anleitenden Erzieher*innen zu (Reflexions-)Professionellen werden.

In der soziologischen Theorie meint die Reflexivität der Moderne die fortwährende Untersuchung und Verbesserung sozialer Praktiken, die sich dadurch stetig verändern (vgl. Giddens 1990: 38). In diesem Zusammenhang führt Reiner Keller den von Schelsky geprägten Begriff „Dauerreflexion“ an, welcher kennzeichnend für die Entwicklung moderner Gesellschaften sei (vgl. Keller 2008a: 91).

In der wissenssoziologischen Tradition gelten Subjekte aufgrund ihrer Verstehens- und Interpretationsleistungen als selbstreflexiv. Soziale Akteure sind daher „Adressaten von Wissensbeständen und darin eingelassenen Wertungen, aber auch *nach Maßgabe der soziohistorischen und situativen Bedingungen* selbstreflexive Subjekte, die in ihrer alltäglichen Bedeutungsleistung soziale Wissensbestände als Regelbestände mehr oder weniger eigensinnig interpretieren“ (Keller 2008a: 221; H. i. O.).

Andrea D. Bührmann und Werner Schneider sprechen in ihrer Konzeption der Dispositivanalyse das Reflexivitätspostulat an, das das Hinterfragen der eigenen wissenschaftlich-analytischen Konstruktionen in der Dispositivforschung erfordert (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 39). Demnach sollte in der dispositivanalytischen Forschung stets auch der historische, gesellschaftstheoretische und zeitdiagnostische Bezug zur eigenen Forschungstätigkeit hergestellt werden (vgl. ebd.).²

Im Sinne einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive kann Selbstreflexion auch als Technik der Selbstführung verstanden werden. So zeigt sich das Selbst „als reflexives Projekt, das sich allein oder mithilfe professioneller Berater, Therapeuten, Coaches oder anderer Autoritäten einem permanenten Selbstmonitoring unterzieht“ (Bröckling 2007: 26).

In aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskursen zur Professionalität wird hervorgehoben, dass das klassische Professionsgefüge zurückgeht und Professionalität nun vielmehr organisationsgebunden diskutiert wird sowie die Professionalität im Handeln in den Vordergrund rückt (vgl. Lorenz/Schwarz 2014: 411f). Für den Bereich der Sozialen Arbeit betonen Dewe und Otto die „reflexive Professionalität“ (Dewe/Otto 2011: 1147). Dewe und Otto verstehen Reflexivität „als Grundcharakteristikum professioneller Handlungskompetenz“ (ebd.: 1150), wobei sie zwischen Reflexivität auf der Ebene der Person und Reflexivität auf der Ebene

² Im Hinblick auf die eigene Forschungsarbeit im Rahmen dieser Dissertation stellt sich diesbezüglich die Frage nach der Reflexion der eigenen Forschung. Da ich als Forscherin in dieser Dissertation ebenfalls versuche, das Verstehen und Deuten einzelner Fälle in der empirischen Untersuchung deutlich zu verstehen (vgl. zur Strukturhomologie von Objektiver Hermeneutik und professionellem Handeln Maiwald 2008: Abs. 3), stellt sich die Frage nach der eigenen Reflexivität meines Handelns als (professionelle) Forscherin. In Anlehnung an die wissenssoziologische Hermeneutik rekonstruiere ich deutlich das Verstehen der an der Untersuchung Teilnehmenden. Im Sinne einer Dispositivanalyse ist an dieser Stelle auch nach der historischen Kontextualisierung dieser Forschungsarbeit zu fragen, d. h. die Frage zu stellen, weshalb hier die Interaktion zwischen Erzieher*in und Praktikant*in zum Analysegegenstand wird. Nach Foucault geht es hier um die Frage, wie und warum die Praxisanleitung zum „Problem“ bzw. Untersuchungsgegenstand wird (vgl. Ricken 2006: 187). Im Zusammenhang mit dem Begriff der Problematisierungen bei Foucault (vgl. Keller 2008b: 60) ist zu fragen: Warum werden die Themen Professionalisierung, Kompetenzorientierung, Reflexion etc. zum heutigen Zeitpunkt durch eine bestimmte institutionelle Praxis (bspw. Lernfeldorientierung, Anleitung) und einen bestimmten Erkenntnisapparat (bspw. Dokumentationen, Wirkungsforschung, Kompetenzmodelle) problematisiert?

Nach Keller drückt die „Unterscheidung von ‚primärer‘ und ‚reflexiver‘ Verwissenschaftlichung“ (ebd.: 90) aus, dass „Wissenschaft in den verschiedenen Praxisfeldern zunehmend auf Spuren ihrer selbst trifft“ (ebd.). Hier stellt sich die Frage, inwieweit Erzieher*innen wissenschaftliche Professionalisierungsdiskurse aufgreifen und inwieweit sie sich selbst als Professionelle oder Expert*innen für die Aufgaben in Kindertageseinrichtungen wahrnehmen. Dies ist u. a. auch Gegenstand der empirischen Untersuchung in dieser Forschungsarbeit (vgl. insb. Kapitel 5.3.3). Andere diskurs- und dispositivanalytische Forschungsansätze setzen sich auch mit der Forscher*innenbiografie auseinander, wobei hier auch eine Reflexion auf übergeordneter Ebene stattfindet, bei der, analog der Persönlichkeitsbildung und forschenden Haltung in der Frühpädagogik, das Forscher*innensubjekt selbst – samt Biografie – zum Forschungsgegenstand wird. Zu (autoethnografischen) Forschungsansätzen in der Dispositivforschung vgl. z. B. Becker 2018.

der Organisation unterscheiden (vgl. ebd.). Reflexive Professionalität äußert sich „in einem stets *strukturell rückgebundenen* Fallbezug – im Sinne eines ‚*re-entry*‘ – als ein nur situativ herstellbarer Aggregatzustand sozialen Handelns“ (Lorenz/Schwarz 2014: 427, H. i. O.).

Maiwald betont, dass es sich bei der Arbeit mit Fällen um ein „Spezifikum von Professionen“ (Maiwald 2008: Abs. 2) handelt. Er schließt an die Professionalisierungstheorie Oevermanns an und verweist darauf, dass die handlungspraktische Vereinbarung spannungshafter Elemente Teil des Fallbezugs und eine stetige reflexive Selbstkontrolle der eigenen Handlungspraxis notwendig ist, da professionelles Handeln keinen planbaren Routinen unterliegt (vgl. Maiwald 2008: Abs. 11ff). Bezogen auf den Bereich der Pädagogik der frühen Kindheit bedeutet dies, dass die Arbeit mit den Kindern, aber auch die mit den Eltern, als nicht vorhersehbar und planbar angesehen wird und daher der Deutungs- und Reflexionskompetenz in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften eine besondere Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. König/Kühn/Pollert 2014: 262). Ist derzeit in den fachschulischen Ausbildungsstätten für Erzieher*innen im Rahmen der sog. Lernfelddidaktik die Arbeit an didaktisch aufbereiteten, konstruierten Fällen gängig (vgl. ebd.: 263), so sprechen angehende Erzieher*innen in den Praxiseinrichtungen mit ihren Anleiter*innen über reale Fälle, d. h. ihre eigenen Erfahrungen in der Arbeit mit Kindern und auch Eltern. Doch auch diese Erfahrungen werden in den Gesprächen erst zum Fall gemacht und sind damit das Ergebnis diskursiver Praktiken. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass derzeit im Zuge der Kompetenzorientierung (vgl. ausführlicher in Kapitel 4.5) ein Zusammenhang bzw. eine Dialektik von Wissen, Können und Persönlichkeitsbildung hergestellt wird (vgl. König/Kühn/Pollert 2014: 263), die u. a. in der „professionellen“ oder „forschenden“ Haltung kulminiert und auch in Gesprächen in Fachschule und Praxiseinrichtung ausgebildet oder eingeübt werden soll. Die Reflexion fungiert somit im frühpädagogischen Diskurs als „zentrales Merkmal einer Ausbildung von Haltung“ (Schwer/Solzbacher/Behrensen 2014: 69). Reflexionsgespräche zwischen anleitender und angehender Erzieher*in werden dabei als wichtiges Instrument betrachtet, wenn es darum geht, „sowohl biographische als auch inhaltliche Aspekte“ (ebd.: 67) zu besprechen. Zu den inhaltlichen Aspekten zählt auch die Fallarbeit. Inwiefern biografische und inhaltliche Aspekte in den Gesprächen zwischen anleitender und angehender Erzieher*in in den Kindertageseinrichtungen thematisiert werden, soll auch in der empirischen Untersuchung analysiert werden.

Im Anschluss an Reichertz sollen in dieser Forschungsarbeit jedoch die Reflexionsgespräche und die Fallarbeit nicht als „neutrales *Tool*“ (Reichertz 2014: 27, H. i. O.) verstanden werden, sondern als soziale Praxis einer Organisation (vgl. ebd.) – in diesem Fall der Organisation der Kindertageseinrichtung. Reichertz geht es dabei „letztlich um das Verstehen der Praxis des fallanalytischen Verstehens“ (ebd.). Aus diesem wissenssoziologischen Blickwinkel können Fallanalysen als Steuerungsinstrumente von Organisationen aufgefasst werden, mittels derer das Handeln ihrer Mitglieder gestaltet wird (vgl. ebd.: 31f). Demnach finden sich Werte und Normen der Organisation in den Fallanalysen, die wiederum Aufschluss auf die Werte und Normen der Gesellschaft geben (vgl. ebd.: 32). Z. B. kann nach Reichertz die Lehrkraft als „*Coach* für das *Selfempowerment* der Schüler“ (Reichertz 2014: 33, H. i. O.) angesehen werden.

In der Diskussion um die Lernfeldorientierung in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher*innen, die 1999 durch die Kultusministerkonferenz beschlossen wurde und ab Anfang der 2000er-Jahre nach und nach in die verschiedenen Lehrpläne der Bundesländer übernommen wurde (vgl. Beckord 2015: 53), werden Argumente für und gegen diesen didaktischen Ansatz ausgetauscht. Bei diesem Konzept werden in den sog. Lernfeldern Fachinhalte didaktisch vor- und aufbereitet und in einen beruflichen Anwendungskontext gebracht (vgl. Beckord 2015: 53). An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass auch mit der Forderung der Handlungsorientierung in der Ausbildung – die sich wiederum in der Lernfeldkonzeption niederschlägt – Hoffnungen auf Qualitäts- und Effektivitätssteigerung der pädagogischen Arbeit verbunden sind. So sollen durch die Arbeit an Lernsituationen Theorie und Praxis besser und effizienter miteinander verknüpft werden, sodass die Praktikant*innen bei der Berufseinmündung sogleich handlungsfähig sind. Die Befürworter der Lernfelddidaktik und der damit verbundenen Handlungsorientierung berufen sich auf aktuelle Erkenntnisse aus der Lehr-Lern-Forschung und der pädagogischen Psychologie, wonach selbstgesteuertes und an beruflichen Situationen orientiertes Lernen dazu besonders hilfreich ist (vgl. Albrecht/Küls/Ruff 2015: 52 und Beckord 2015: 53). Neben dem fachsystematischen und handlungssystematischen Lernen beinhaltet das Lernfeldkonzept auch das reflexionsorientierte Lernen (vgl. Albrecht/Küls/Ruff 2015: 53). Kritische Stimmen bemängeln dagegen u. a., dass die Lehrkraft in dieser Konzeption lediglich als Moderator gesehen wird, „der sein Wissen und sein Können hintanstellt“ (Küppers 2014: 55); die Lehrkräfte würden durch die Lernfeldkonzeption zu „Statisten“ (ebd.: 56). Analog dieser schulischen Unterrichtspraxis gilt die anleitende Erzieher*in in den wissenschaftlichen Diskursen derzeit eher

als Berater*in, Moderator*in, Impulsgeber*in oder eben Mentor*in für die Praktikant*innen³ in der Ausbildung (zum Wandel des Begriffs Anleiter*in/Mentor*in vgl. 4.8). Die Erzieher*innen und mehr noch die Praktikant*innen rücken im Rahmen der Anleitung samt ihrer Biografie und Persönlichkeit in den Mittelpunkt. Im Kontext des veränderten Bildungsverständnisses (vgl. u. a. 3.2) stehen damit auch die Eigenständigkeit und das selbstgesteuerte Lernen der Praktikant*innen im Mittelpunkt. In der empirischen Untersuchung wird daher auch der Frage nachgegangen, welche Zuschreibungen bzw. Fremdpositionierungen der (angehenden) Erzieher*innen sich im Expert*innendiskurs (vgl. 5.3.1), in den Anleitungsgesprächen (vgl. 5.3.2) und in den Interviews mit Erzieher*innen und Praktikant*innen (vgl. 5.3.3) zeigen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte im Zuge der Fachkräftegewinnung eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird. In diesem Kapitel wurden verschiedene Perspektiven und Ansätze der Professionalisierung vorgestellt, wobei das Interesse dieser Arbeit vorrangig der machtvollen Umgestaltung des Bereichs der Kindertageseinrichtungen bzw. der dispositiven Hervorbringung professioneller Erzieher*innen gilt. Zudem wurde gezeigt, dass Reflexivität und auch die Arbeit mit „Fällen“ im Sinne einer Handlungsorientierung in der Ausbildung von Erzieher*innen mit der Forderung nach Professionalität verbunden sind und hieran auch die Erwartungen an eine Steigerung von Qualität und Effektivität der pädagogischen Arbeit geknüpft werden. Im Folgenden wird nun der theoretische Hintergrund der Arbeit vorgestellt und auf den Forschungsgegenstand bezogen.

³ Zur Verwendung der Akteursbezeichnungen: Für die Personen, die eine sozial- bzw. frühpädagogische Ausbildung absolvieren, werden verschiedene Bezeichnungen verwendet. An der Fachschule selbst werden diese – je nach Bundesland – als Schüler*innen oder Studierende bezeichnet. In den Praxiseinrichtungen wird überwiegend von Praktikant*innen gesprochen, daher werden im Folgenden die Begriffe Praktikant*in oder angehende*r Erzieher*in verwendet. Zu der Bezeichnung Anleiter*in, Mentor*in vgl. Kapitel 4.8.

3. Theoretischer Hintergrund

3.1. Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit

Folgt man wissenssoziologischen Grundannahmen, so ist für eine Analyse der Alltagswirklichkeit dasjenige Wissen von Interesse, das das Verhalten der Akteure in ihrer Alltagswelt reguliert (vgl. Berger/Luckmann 1969: 21). Die Alltagswelt ist nach Berger und Luckmann jene Wirklichkeit, „die von Menschen begriffen und gedeutet wird und ihnen subjektiv sinnhaft erscheint“ (ebd.). Als Wissen wird demnach alles aufgefasst, „was Bedeutung trägt, Sinn macht oder doch sinnvoll interpretiert werden kann, etwa Handlungsmuster, Deutungsmuster, Normen, Regeln, Sprache, Klassifikationen, Institutionen, Berufe, Gefühle und Empfindungen, Routine- und Referenzwissen“ (Keller 2008a: 41). Das Wissen enthält „Bestandteile des kollektiven Wissensvorrates“ (ebd.: 235), darunter fallen z. B. „[s]ymbolische Ordnungen, die in Diskursen als adäquate Bestimmung von ‚Wirklichkeit‘ behauptet werden; Modelle für Deuten und Handeln u. a.“ (ebd.).

Dieses sozial konstruierte Wissen ist gesellschaftlich institutionalisiert und wird Individuen in Sozialisationsprozessen vermittelt (vgl. ebd.). Je nach sozialer Verortung kann sich der einzelne Akteur verschiedene Bestandteile des gesellschaftlichen Wissensvorrates subjektiv aneignen bzw. werden diese für ihn relevant (vgl. ebd.). So kann auch die Kindertageseinrichtung als Wissensfeld beschrieben werden, in dem für die dort handelnden Akteure ein bestimmtes Wissen aus dem kollektiven Wissensvorrat relevant ist, dass diese sich subjektiv aneignen. Dabei sind auch „Hierarchien der Wissensverteilung und differenzierte, ungleiche Chancen, Wissen zu produzieren, gesellschaftlich durchzusetzen oder sich individuell anzueignen“ (ebd.), von Bedeutung.

3.2. Wissenssoziologisches Verstehen

Im Rahmen dieser Forschungsarbeit wird der Blick auf das Zusammenspiel von Diskurs- und Machtformationen sowie Wissensordnungen der Kindertageseinrichtungen im Rahmen der Anleitung der angehenden Erzieher*innen gerichtet. Grundlegend für diese Dissertation ist die Orientierung an einer wissenssoziologischen Hermeneutik, die auf eine „idealtypische Rekonstruktion des typischen subjektiv gemeinen Sinns“ (Schröder 1997: 113) abzielt. Die Grundannahme, dass „die gesellschaftliche Wirklichkeit nur verstehend angemessen beschrieben werden kann“ (ebd.: 109), ist auch für das methodische Vorgehen dieser Arbeit

leitend (vgl. Kap. 3). Diese Wirklichkeit kann demnach erfasst werden, indem die „Sinnsetzungsprozesse der Handelnden und der dafür relevante Bezugsrahmen“ (Schröder 1997: 109) rekonstruiert werden. Die alltäglichen Verstehensleistungen der handelnden Subjekte werden somit zum Forschungsgegenstand (vgl. ebd.). Die zentrale Fragestellung in der Perspektive der wissenssoziologischen Hermeneutik, die auf Berger/Luckmann und Soeffner zurückgeht, lautet daher, „wie Handlungssubjekte – hineingeborgen in historisch und sozial entwickelte Orientierungsrahmen – diese einerseits vorfinden und sich aneignen müssen, andererseits diese immer wieder neu ausdeuten und damit auch erfinden müssen“ (ebd.). Der Gegenstand der Wissenssoziologie ist somit das gesellschaftliche Wissen, sofern es von den Subjekten geäußert wird und rekonstruierbar ist (vgl. Reichertz 2004: Abs. 28). Im Vordergrund steht dabei die Analyse des Wissens in Bezug auf gesellschaftliche Probleme, was den wissenssoziologischen Zugang bspw. von der Biografieanalyse unterscheidet (vgl. ebd.).

Davon ausgehend untersucht diese Dissertation u. a., wie die an den Praxisphasen der Ausbildung beteiligten anleitenden und angehenden Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen das sog. Anleiten konstruieren und ausdeuten und wie schließlich durch diese Anleitungsprozesse und das Zusammenspiel von Macht- und Diskursformationen die Professionalität von Erzieher*innen dispositiv hervorgebracht wird.

3.3. Diskurse

Diese Arbeit folgt dem Akteurskonzept der wissenssoziologischen Diskursanalyse, mit dem „soziale Akteure sowohl als diskursiv konstituierte wie als regelinterpretierend Handelnde, als aktive Produzenten und Rezipienten von Diskursen verstanden werden“ (ebd.: 11).

Aus diskurstheoretischer Sicht werden im Anschluss an Foucault Diskurse als „geordnete und geregelte (Re-)Produktionsprozesse von Aussagensystemen gesehen, in und mit denen (in gesellschaftlichen Praxisfeldern) die gesellschaftliche Herstellung und Sicherung von *Wahrheit* im Sinne *geltenden Wissens über die Wirklichkeit* erfolgt“ (Hirsland/Schneider 2006; Keller 2005, zit. n. Bührmann/Schneider 2008: 26, H. i. O.). Die diskursive Praxis wird damit als ein „Wahr-Sprechen“ angesehen, das Wirklichkeit herstellt, absichert oder verändert (vgl. ebd.: 26f).

Keller unterscheidet im Anschluss an Foucault zwischen einer Äußerung als dem „konkrete[n], für sich genommen je einmalige[n] Aussageereignis“ (Keller 2008a:

235) und einer Aussage, die „bereits eine Ebene des Typischen und Typisierbaren“ darstellt (ebd.: 235f), da die gleiche Aussage in verschiedenen Äußerungen und Situationen getroffen werden kann (vgl. ebd.: 236). Diskurse können als „tatsächliche, manifeste, beobachtbare und beschreibbare soziale Praxis bestimmt [werden], die ihren Niederschlag in unterschiedlichsten natürlichen Dokumenten, im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch findet“ (ebd.). Somit kann auch diese Dissertation als Teil eines soziologischen Diskurses betrachtet werden.

Jürgen Link unterscheidet in seiner Darstellung der Wissens- und Machtverteilung im Anschluss an Foucault und Pêcheux zwischen Spezial-, Inter- und Elementardiskurs und ordnet den wissenschaftlichen Spezialdiskursen jeweils Praxisbereiche zu (vgl. Link 2007: 231, zit. n. Bührmann/Schneider 2008: 65). Diese Diskursarten lassen sich wie folgt definieren und auf die Diskurse zu den Bereichen Kindertageseinrichtungen und Anleitung übertragen:

- a) *Spezialdiskurse*: Darunter werden „themenbezogene, disziplinspezifische Wissensbestände mit ihren je eigenen Produktionsregeln“ (Bührmann/Schneider 2008: 66) verstanden. Bezogen auf den Praxisbereich Kindertageseinrichtungen ist dabei interessant, dass derzeit mehrere wissenschaftliche Disziplinen darauf Bezug nehmen: sowohl die Erziehungswissenschaften als auch die Teildisziplin Sozialpädagogik und die neu hinzugekommene Früh- bzw. Kindheitspädagogik. Bezogen auf die Tätigkeit der Anleiter*innen sind darüber hinaus auch Bezüge zur Erwachsenenbildung festzustellen. Waldschmidt et al. weisen den Arbeitsweisen bzw. der Erkenntnisproduktion des wissenschaftlichen Wissens die Merkmale Theoretisierung, Modellbildung, Experimentation und Laborsituation zu (Waldschmidt et al. 2007: Abs. 14). Nach Link geht es hier um die Logik der Wissensspezialisierung, die u. a. auf die Eindeutigkeit und spezielle Definition der Begriffe abzielt (Link 2005: S.86, zit. n. Waldschmidt et al. 2007: Abs. 14). Der Expert*innendiskurs der an der Ausbildung und Anleitung beteiligten Akteure, der im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird (vgl. 5.3.1), kann als Spezialdiskurs bezeichnet werden, da er in einem wissenschaftlichen Setting stattfindet und der Produktion wissenschaftlichen Spezialwissens dient.
- b) *Interdiskurse*: Dagegen bezeichnen Interdiskurse die „Diffundierung von spezialisiertem Wissen in den Alltag hinein“ (Waldschmidt et al. 2007: Abs. 16). Link definiert den Interdiskurs als Ensemble von „Diskurse[n], deren Spezialität sozusagen die Nicht-Spezialität ist“ (Link 2005: 87, zit. n. Waldschmidt

et al. 2007: 16), und folglich „die Popularisierung von Elementen des Spezialdiskurses“ (Waldschmidt et al. 2007: Abs.16). Der Interdiskurs weist somit, auch bspw. aufgrund seiner medialen Vermittlung, die Merkmale „Bedeutungsaufladung und Polyvalenz, unscharfe Grenzziehungen, Hybridität und Bildhaftigkeit“ (ebd.) auf. Hierunter können bspw. Diskurse in der (Fach-)Öffentlichkeit zum Thema Erzieher*innenausbildung subsumiert werden, die bspw. auf Tagungen oder in Expert*innendiskussionen geführt werden, an denen Akteure aus verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen (z. B. Politik, Wissenschaft, Anstellungsträger, Weiterbildung, Kindertagesbetreuung) teilnehmen. Auch fallen hierunter Zeitschriften und Ratgeberliteratur, Internetforen oder TV-Talkrunden zu diesem Thema.

c) *Elementar- bzw. Alltagsdiskurse:*

Link subsumiert unter dem Elementardiskurs schließlich das „Alltagswissen“ (Link 2005: 84ff, zit. n. Bührmann/Schneider 2008: 66). Waldschmidt et al. haben sich mit dem Link'schen Begriff des Elementardiskurses kritisch auseinandergesetzt und dessen Erweiterung durch den Begriff des Alltagsdiskurses vorgeschlagen (vgl. ebd.). Im Anschluss daran möchte ich im Folgenden ebenfalls den Begriff Alltagsdiskurs verwenden, da dieser „als die entscheidende gesellschaftliche Institution zur strukturellen Verkopplung von Subjekt, Wissen und Macht“ (Waldschmidt et al. 2007: Abs. 31, zit. n. Bührmann/Schneider 2008: 67) betrachtet werden kann.

Darunter verstehe ich im Hinblick auf die empirische Untersuchung dieser Arbeit den Diskurs, der in der Alltagswelt der Subjekte zum Thema Erzieher*innenausbildung bzw. Anleitung der angehenden Fachkräfte geführt wird, insbesondere auch den Diskurs in den Anleitungsgesprächen im Arbeitsalltag der Kindertageseinrichtungen.

3.4. Diskursive und nicht-diskursive Praktiken

In Anlehnung an das Forschungsprogramm der wissenssoziologischen Diskursanalyse wird ein Diskurs als abgrenzbare Gesamtheit von Aussageereignissen aufgefasst, die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung untersucht werden (vgl. Keller 2008a: 234). Dabei wird eine Äußerung als spezifisches, für sich genommenes einmaliges Aussageereignis verstanden und eine

Aussage als typisierbarer und typischer Gehalt einer konkreten Äußerung, der sich in mehreren verstreuten Äußerungen nachzeichnen lässt (vgl. ebd.).

Als ein wesentlicher Bestandteil sowohl der Diskurs- als auch der Dispositivanalyse gelten Praktiken, die sich „in allen gesellschaftlichen Handlungsfeldern und auf allen Ebenen des individuellen und kollektiven Handelns“ (Keller 2008a: 255) finden lassen und als typisierte Routinemodelle für Handlungsvollzüge verstanden werden. Dabei werden drei Arten unterschieden: diskursive und nicht-diskursive Praktiken der Diskurs(re)produktion, diskursgenerierte Modellpraktiken und diskursexterne Praktiken (vgl. ebd.). Überträgt man dies auf die Ausbildung angehender Erzieher*innen im Bereich der Kindertageseinrichtungen, so lassen sich folgende Praktiken unterscheiden:

a) *Diskursive und nicht-diskursive Praktiken der Diskurs(re)produktion*

Darunter werden „Muster legitimer Äußerungsformen und Handlungsweisen im Diskurs“ verstanden, die die Realität des Diskurses konstituieren (vgl. Keller 2008a: 255). Dabei nehmen die Akteure aktiv am Diskursgeschehen teil und können dieses mittels Sprach- bzw. Zeichengebrauch oder symbolisch aufgeladenen Gesten fortführen oder verändern (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 50). Bezeichnet man den Alltag in Kindertageseinrichtungen als Alltagsdiskurs, so können bspw. Äußerungen der angehenden Fachkraft über pädagogische Konzepte als diskursive Praktiken bezeichnet werden, da sie sich aktiv auf einen bestimmten pädagogischen Spezial- oder Interdiskurs beziehen. Auch Äußerungen der anleitenden Fachkraft oder anderer Mitarbeiter*innen in der Kindertageseinrichtung fallen darunter, sofern sie einen bestimmten Diskurs adressieren. Allerdings liegt hier der Unterschied darin, dass dieser Diskurs – im Gegensatz zum Alltagsdiskurs – durch die Praktiken in der Einrichtung nicht beeinflusst bzw. verändert werden kann. Dies ist dagegen der Fall, wenn eine Fachkraft bspw. einen Vortrag auf einer pädagogischen Fachtagung hält oder an einer Expert*innendiskussion teilnimmt, deren Ergebnisse wiederum in den pädagogischen Fachdiskurs einfließen (vgl. 5.3.1). Auch die Verwendung – oder bewusste Nichtverwendung – legitimer Anredeweisen von Mitarbeiter*innen, Kindern und Eltern in der Einrichtung kann als diskursive Praktik verstanden werden, die sich auf den Alltagsdiskurs innerhalb der Einrichtung bezieht. Nicht-sprachliche symbolische Gesten und Handlungsweisen könnten bspw. das Tragen von Hausschuhen als eine symbolische Differenz (bspw. zu Eltern) markierende Kleidung darstellen. Festzuhalten ist an dieser Stelle folglich, dass diskursive

Praktiken der Diskurs(re)produktion die aktive Teilnahme und ggf. die Beeinflussung eines Diskursgeschehens beinhalten. Nicht-diskursive Praktiken hingegen nehmen nicht aktiv an der Gestaltung eines Diskurses teil, sind jedoch von diesem geprägt. Bezugspunkte können dabei die zuvor erläuterten Spezial-, Inter- und Alltagsdiskurse sein.

b) *Diskursgenerierte Modellpraktiken*

Beziehen sich bestimmte Praktiken nicht aktiv auf einen Diskurs, sondern sind als dessen Effekte aufzufassen, werden diese als diskursgenerierte Modellpraktiken bezeichnet; sie reproduzieren als normative Handlungsprogramme die jeweilige Wissens(an)ordnung (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 50). Hier handelt es sich also bspw. um Anleitungs- bzw. Reflexionsgespräche zwischen einer anleitenden und einer angehenden Fachkraft, die durch ihr Handeln – in diesem Fall die Anleitungsgespräche – den pädagogischen Diskurs um Anleitung nicht aktiv gestalten oder verändern, jedoch durch diesen geprägt sind, auch da sie sich auf bestimmte normative Vorgaben beziehen. Auch das Schreiben von Beobachtungsprotokollen zu bestimmten Angeboten oder Entwicklungen von Kindern stellt eine Modellpraktik dar. Hinsichtlich der Realisierung von Modellpraktiken bestehen allerdings gewisse Freiheitsgrade (vgl. Keller 2008a: 257). Das bedeutet, dass die tatsächliche Ausgestaltung von Anleitungsgesprächen oder das Bearbeiten von Beobachtungsbögen individuell verschieden ausfallen kann, auch wenn es seitens der Ministerien, der Schule, Einrichtung oder Fachliteratur bestimmte Orientierungshilfen gibt, bspw. in Form von Leitfäden. Wie die Anleitungsgespräche in den untersuchten Einrichtungen ausgestaltet und Instrumente bearbeitet werden, ist Teil der Analyse (vgl. 5.3.2).

c) *Diskursexterne, tradierte Praktiken*

Unter diskursexternen, tradierten Praktiken werden „eingeübte alltagspraktische oder professionelle Routinen (z.B. tradierte Arbeitsweisen)“ (Keller 2008a: 258) verstanden, die sich in erster Linie nicht auf einen bestimmten Diskurs beziehen. Darunter können in einer Kindertageseinrichtung bspw. Praktiken des Gehens, des Essens oder des Begrüßens fallen. Diese Unterscheidung erscheint im Hinblick auf die Institution Kindertageseinrichtung besonders schwierig, da hier unterstellt werden kann, dass sich hinter den meisten Praktiken ein Bezug zu pädagogischen Absichten bzw. Diskursen verbirgt.

Bei den aufgeführten Unterscheidungen handelt es sich um eine „analytische Differenzierung von Praktiken“ (Bühmann/Schneider 2008: 51), die keine Unabhängigkeit von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken beansprucht und empirisch zu untersuchen ist (vgl. ebd.).

Tabelle 1: Diskursive und nicht-diskursive Praktiken in der Ausbildung angehender Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen

Praktiken	Diskurs(re)produktion	Diskursgenerierte Modelle	Diskursextern tradiert
Sprachlich bzw. zeichenförmig	<i>Beispiele:</i> Vortragen, Anredeweisen, Gespräche mit Anleitung und Kolleg*innen, Verfassen von Artikeln, Stellungnahmen	<i>Beispiele:</i> Anleitungsgespräche, Reflexionsgespräche, Verfassen und Besprechen von Beobachtungsprotokollen	<i>Beispiele:</i> Begrüßungen, Gespräche beim Frühstück/ Mittagessen, Aufräumen
Nicht-sprachlich bzw. nicht-zeichenförmig	<i>Beispiele:</i> zeigen, Beobachtungsbögen abheften	<i>Beispiele:</i> Zähne putzen, „sich setzen“ im „Morgenkreis“	<i>Beispiele:</i> gehen, frühstücken/ zu Mittag essen, aufräumen, Wechseln der Räume

Quelle: Grundlage vgl. Keller 2008a: 255 & 258; eigene Darstellung

Die Ausbildung angehender Erzieher*innen findet überwiegend an zwei „Lernorten“⁴ statt: als vollzeitschulische Ausbildung in der Erzieher*innenausbildung an der Fachschule für Sozialpädagogik sowie in den Praxisphasen in den jeweiligen sozialpädagogischen Einrichtungen. Obgleich in der Ausbildung beiden Lernorten eine große Bedeutung zukommt, wird in der Fachdiskussion dem Lernort Schule eine machtvollere Position zugeschrieben und diese zunehmend dahingehend kritisiert, dass auch der Lernort Praxis stärker in die Ausbildungsarbeit einbezogen werden sollte (vgl. 4.6). In dieser Arbeit wird der Fokus – der genannten Forderung folgend – auf die Kindertageseinrichtung als Wissens- und Praxisfeld und den darin stattfindenden Alltag aus der Sicht der Akteure gerichtet. Neben diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, die Teil der Sozialisation innerhalb des Berufs bzw. des Arbeitsfelds und der spezifischen Einrichtung

⁴ Zum Begriff „Lernorte“ in sozialpädagogischen Ausbildungen: „Durch eine auf den Erwerb fachlicher und beruflicher Kompetenzen gerichtete Zielsetzung lassen sich Einrichtungen, Räume, Bereiche oder Orte der gesellschaftlichen und natürlichen Umwelt im Bereich der Sozialpädagogik als Lernorte definieren“ (Albrecht 2017: 422).

sind, sind in dieser Arbeit Praktiken von Interesse, bei denen anleitende mit angehenden Erzieher*innen (zusammen)arbeiten, also Praktiken des Anleitens bzw. des Mentorings (zu den Begriffen Anleitung und Mentoring vgl. 4.8). Diese Praktiken des Anleitens können auch als Praktiken zur Hervorbringung professioneller Erzieher*innen beschrieben werden. Insbesondere steht das sog. Anleitungsgespräch oder Reflexionsgespräch zwischen einer ausgebildeten, berufserfahrenen und einer angehenden frühpädagogischen Fachkraft im Mittelpunkt der Analyse. Um jedoch professionelle Erzieher*innen „herzustellen“, bedarf es auch einer Professionalisierung derjenigen Erzieher*innen, die diese Aufgabe übernehmen (vgl. 4.8).

3.5. Dispositive

Der Begriff Dispositiv geht zurück auf Foucault, der darunter zunächst ein „heterogenes Ensemble“ (Foucault 1978: 119f) aus der Verknüpfung diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken versteht:

Was ich unter diesem Titel festzumachen versuche ist erstens ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architektonale Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst. Soweit die Elemente des Dispositivs. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das zwischen diesen Elementen geknüpft werden kann. (Foucault 1978: 119f, H. i. O.)

Neben dem zuvor erläuterten Akteurskonzept der wissenssoziologischen Diskursanalyse wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Bührmann und Schneider das Dispositiv als analytisches Konzept verwendet, um die Beziehungen, Formationen und Praktiken von Macht in die Analyse einzubinden. Demnach soll das Dispositiv den Blick auf das Netzwerk zwischen den genannten Aspekten richten (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 52f).

Somit ist nach dieser Auffassung eine Dispositivanalyse stets auch eine Analyse von Machtbeziehungen und Machtpraktiken. Das Dispositivkonzept wird hier nach Schneider als „*Forschungsperspektive*“ (Schneider 2014: 22, H. i. O.) verstanden, aus der schließlich die Dispositivanalyse als Forschungsstil folgt. Kennzeichnend für ein Dispositiv ist nach Foucault insbesondere dessen „vorwiegend strategische Funktion“ (Foucault 1978: 120). Foucault sieht das Dispositiv als

Formation, deren Hauptfunktion zu einem gegebenen historischen Zeitpunkt darin bestanden hat, auf einen Notstand (urgence) zu antworten. (Foucault 1978: 120, H. i. O.)

Der Notstand bzw. die Problemsituation, auf die das Dispositiv – das im Rahmen dieser Forschungsarbeit in Ausschnitten untersucht werden soll – reagiert, kann als Bedarf an hochqualifizierten, „professionellen“ und „kompetenten“ Fachkräften in Kindertageeinrichtungen verstanden werden. Auf die jeweiligen Elemente dieser Dispositivanalyse wird in Kapitel 5.2 näher eingegangen.

Im Rahmen des Dispositivkonzeptes wird der Fokus in dieser Dissertation darüber hinaus zum einen auf die Subjektkonstitutionen gerichtet – also auf die dispositive Hervorbringung von Erzieher*innen einschließlich der Anleiter*innen bzw. Mentor*innen⁵ – sowie andererseits auf die Selbstbeschreibungen und Subjektivierungsweisen der anleitenden und angehenden Erzieher*innen. Die Untersuchung der Herausbildung von Subjekten steht im Zentrum des Werkes von Foucault (vgl. Keller 2008b: 50). Diese kann im Sinne Foucaults durch „die Analyse von institutionellen Praktiken und Diskursen im Hinblick auf die darin konstituierten historischen ‚Subjektivierungsweisen‘ oder ‚Subjektformationen‘“ (vgl. Keller 2008b: 50) erfolgen. Der Erkenntnisgewinn der Dispositivanalyse liegt hier in der Untersuchung des Zusammenhangs von Praktiken, Vergegenständlichungen und Subjektkonstitutionen im Rahmen einer Analyse von Machtbeziehungen (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 68). Im Anschluss an Bührmann und Schneider wird diese Machtanalyse insofern als relational hinsichtlich der Institutionen aufgefasst, als die Dispositivanalyse hier den „Blick auf die dynamische Ordnung von institutionellen Verknüpfungen und deren Modifikation“ (ebd.: 74) richtet. Im Hinblick auf die Ausbildung von Erzieher*innen richtet sich in dieser Untersuchung der Analysefokus der Datenerhebung zwar auf die Institution der Kindertageeinrichtungen, dennoch ist das gesamte institutionelle Setting (vgl. ebd.: 73) relevant. Bezüge sind daher auch zu anderen Institutionen, wie der Fachschule für Sozialpädagogik, den Kultusministerien und wissenschaftlichen Institutionen herzustellen und beinhalten damit auch die sozialen Machtbeziehungen. Nach Keller ist „die historische Verflechtung von sozialen und institutionellen Praktiken in ihrem Verhältnis zu bspw. wissenschaftlichen oder rechtlichen Diskursen zu rekonstruieren“ (Keller 2008b: 54). Aus wissenssoziologischer Perspektive wird die Analyse der historischen Subjektivierungsformen damit verknüpft, „was die Subjekte mit dem machen, was ihnen als Subjektivierung zugemutet wird“ (Keller 2008b: 55). Da sich die empirische Untersuchung querschnittlich nur auf einen konkreten Zeitraum bezieht, kann in dieser Arbeit die historische Entwicklung der Praktiken zur Herstellung von Erzieher*innen nicht

⁵ Zum Begriff der Anleitung und des Mentorings vgl. Kapitel 4.8.

empirisch rekonstruiert werden. Der Fokus wird jedoch auf Beschreibungen der historischen Entwicklung der Ausbildung von Erzieher*innen gerichtet, und schließlich werden in der empirischen Untersuchung aktuelle Praktiken untersucht und die Perspektive der Subjekte beleuchtet. Dabei geht es sowohl um die angesprochenen Zumutungen und Anrufungen – Subjektivierungsangebote, Subjektpositionen – als auch darum, wie die Subjekte damit umgehen, wie sie sich selbst verstehen und welche Freiheitsgrade und Widerständigkeiten sich zeigen.

Die Forschungsfrage dieser Dissertation rekurriert somit auf die dispositive Hervorbringung professioneller Erzieher*innen. Welche Rolle dabei Professionalisierungsprozesse – hier bezogen auf die Frühpädagogik – spielen, wird in Kapitel 4 näher erläutert.

Die Untersuchung folgt der Analyseprogrammatik zum Dispositivkonzept nach Bührmann/Schneider (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 32) und bezieht sich auf das durch Wissen vermittelte Verhältnis zwischen Diskurs, Macht und gesellschaftlichem Sein (vgl. ebd.). Damit erfolgt hier ein wissenssoziologischer und machtanalytischer Blick auf das pädagogische Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen, die seit Friedrich Fröbel nicht mehr nur für die Betreuung und Erziehung der Kinder, sondern auch für deren Bildung zuständig sind (vgl. 4.2). Kindertageseinrichtungen gelten heute als Bildungsorte – sowohl für Kinder als auch für angehende Fachkräfte in der Ausbildung, und im weiteren Sinne auch für die bereits ausgebildeten Fachkräfte. Daher sind verschiedene Untersuchungsbereiche relevant: Zum einen sind die Diskursformationen zum Thema Professionalisierung, Kompetenzorientierung und Ausbildung von Erzieher*innen von Interesse. Zum anderen wird die Kindertageseinrichtung als Wissensfeld betrachtet, in der sowohl pädagogisch-fachliches als auch alltagsweltliches Wissen prozessiert wird. Als dritter Bereich in diesem Verhältnis sind die Machtformationen von Interesse (Ministerium, Bildungsträger, Verhältnis der Akteure). Bezogen auf die Leitfragen der diskursanalytischen Programmatik liegt die Frage nach dem sozialen Wandel, d. h. nach den historischen Voraussetzungen für Dispositive und den daraus resultierenden Folgen für die sozialen Beziehungen und Selbstverhältnisse der Menschen, quer zu den weiteren drei Leitfragen (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 105). Auf diese drei Leitfragen – nach den Praktiken, Subjektivierungen und Objektivationen – wird in 5.2 bzw. im Rahmen der empirischen Untersuchung näher eingegangen. Somit ist die Frage nach der gesellschaftstheoretischen Kontextualisierung bzw. der zeitdiagnostischen Einordnung der Ergebnisse von Bedeutung; daher sind die Fragen, auf welche

gesellschaftliche(n) Problemlage(n) bzw. auf welche Prozesse sozialen Wandels die Ergebnisse dieser Untersuchung hindeuten und welche Folgen festzustellen sind, in die Ergebnisdiskussion einzubinden (vgl. 7).

In diesem Zusammenhang sind unterschiedliche gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu betrachten, die jedoch miteinander in Beziehung stehen und folgende zeitgenössische Verständnisse hervorbringen, die hier als Hypothesen zu verstehen sind: das Bild von Erzieher*innen als kompetenten, professionellen, reflexiven Fachkräften; das Verständnis von Anleitung als Prozess des Mentoring; die Forderung nach selbstgesteuertem Lernen und somit das Verständnis von Bildung als lebenslangem, selbstreguliertem Prozess.

Im Anschluss an Foucault geht es hier nicht hauptsächlich darum, von einer gesellschaftlichen Problemlage auszugehen, sondern darum, zu fragen, wann, warum und wie „sich ein gesellschaftliches Sein in seinem gegebenen So-Sein *problematisiert* (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 105f, H. i. O.).

Folgende Hypothesen lassen sich zum Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen formulieren: Nach der Reform der staatlich anerkannten Erziehungsberufe (vgl. 4.2) gibt es, insbesondere seit den 1970er-Jahren, fachwissenschaftliche Debatten zur Professionalisierung der Erzieher*innen (z. B. Krüger/Rabe-Kleberg/Derschau 1984). Bedingt durch die bildungspolitischen Veränderungen seit der PISA-Studie kann derzeit von neueren Professionalisierungsdiskursen gesprochen werden, die die (Teil-)Akademisierung des Arbeitsfeldes in Kindertageseinrichtungen einschließen und Bezüge zur Kompetenzorientierung sowie zur Qualitätsdiskussion herstellen. Als zeitgenössisch spezifisches Phänomen kann hier die Forderung nach einer professionellen, reflexiven Haltung der Erzieher*innen genannt werden (vgl. 4.3). In diesem Zusammenhang werden gegenwärtig (wieder) Prozesse der Praxisanleitung thematisiert, da diese eine wesentliche Rolle in der Ausbildung der Fachkräfte spielen.

Als These kann zudem formuliert werden, dass durch die gesellschaftliche und bildungspolitische Aufwertung des Bereichs der Frühen Bildung aktuell in letzter Zeit Fragen nach der Professionalisierung der Fachkräfte in den Vordergrund rücken. Hinzu kommt die Orientierung an Outcomes bzw. Kompetenzen im Bildungsbereich. Hier ist in der empirischen Untersuchung der Blick darauf zu werfen, ob bzw. inwieweit diese Aspekte sich in den Diskursen und Praktiken widerspiegeln und im Arbeitsalltag für die Akteure von Bedeutung sind. Dementsprechend richtet sich der empirische Fokus auf die Mikroebene der Praktiken des Arbeitsalltags in Kindertageseinrichtungen, die mit der Anleitung in Verbin-

derung stehen. Im Rahmen der Dispositivanalyse werden jedoch auch damit verknüpfte Diskurs- und Machtformationen beleuchtet, die sich auf die Kindertageseinrichtung als Wissensfeld beziehen. Die Prozesse der Professionalisierung und Kompetenzorientierung, die die Bildung der frühpädagogischen Fachkräfte betreffen, können in diesem Zusammenhang gewissermaßen als Dispositive verstanden werden, da sie „als ‚Instanzen‘ der Diskurse zwischen Diskursen und Praxisfeldern (Praktiken)“ (Keller 2008a: 258) vermitteln. Auch die Anleitung als ein Bestandteil der Ausbildung der Fachkräfte kann als ein Dispositiv angesehen werden, da dadurch – sowie durch die Weiterbildung von Fachkräften – das in den Diskursen und Machtformationen vermittelte Wissen in den Arbeitsalltag der Akteure gelangt.

3.6. Technologien des Selbst

Wie zuvor gezeigt wurde, folgt diese Dissertation der Forschungsperspektive der wissenssoziologisch fundierten Dispositivanalyse. Als Ergänzung bzw. theoretischer Hintergrund zur Analyse der Praktiken, Selbstverhältnisse und -verständnisse sowie Machtbeziehungen werden darüber hinaus Foucaults Konzepte zur Gouvernementalität und den Technologien des Selbst hinzugezogen. Unter Regierung versteht Foucault „die Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels deren man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung“ (Foucault 1996, zit. nach Bröckling/Krassmann/Lemke 2000: 7).

Mit dem Begriff der Gouvernementalität werden das Regieren und die Denkweise systematisch in eine Beziehung zueinander gesetzt (vgl. Bröckling/Krassmann/Lemke 2000: 8). Machtbeziehungen können so unter dem Blickwinkel von „Führung“ untersucht werden (ebd.).

Foucault definiert Gouvernementalität u. a. wie folgt:

Unter Gouvernementalität verstehe ich die Gesamtheit, gebildet aus den Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und den Taktiken, die es gestatten, diese recht spezifische und doch komplexe Form der Macht auszuüben [...]. (Foucault 2005: 171)

Somit kann auch die Anleitung von angehenden Erzieher*innen als eine Art des Regierens verstanden werden. Für Foucault enthält das Regieren zudem eine Zweckbestimmung, in dem er es – im Anschluss an La Perrière – als „das richtige Verfügen über die Dinge, derer man sich annimmt, um sie dem angemessenen Zweck zuzuführen“ (ebd.: 159) versteht. Der angemessene Zweck kann hier

in der Ausbildung von Erzieher*innen gesehen werden, die den Anspruch verfolgt, bestimmte Ausbildungsziele zu erreichen: insbesondere eine professionelle Haltung einschließlich Selbstständigkeit und reflexiver Kompetenz (vgl. u. a. 4.3 und 4.5).

Da der Foucault'sche Begriff der Regierung zwischen Macht und Subjektivität vermittelt, kann die Verbindung von Herrschaftstechniken und Selbsttechnologien untersucht werden (Bröckling/Krassmann/Lemke 2000: 8). Standen in Foucaults früheren Arbeiten unter dem Aspekt der Disziplinargesellschaft noch unterwerfende Herrschaftstechniken im Vordergrund, so sind nun durch den Begriff der Selbsttechnologien die Beziehungen zwischen Selbst- und Fremdkonstitution zu untersuchen (ebd.: 29).

Foucault äußert sich über die Technologien des Selbst wie folgt:

*[D]ann glaube ich, dass das Nachdenken über den Begriff der Gouvernementalität theoretisch und praktisch nicht um ein Subjekt herumkommt, das sich durch seine Beziehung zu sich selbst definiert.
(Foucault 2004: 313f, zit. nach Keller 2008b: 123)*

In diesem Subjektverständnis geht es um die

Selbstführung der Individuen, d. h. darum, wie sie sich im Rückgriff auf verfügbare kulturelle Modelle reflexiv auf ihr eigenes Verhalten beziehen und Maximen der „richtigen“ oder „angemessenen“ Lebensführung folgen, sich selbst „subjektivieren“. Dafür unerlässlich ist ein in Techniken der Selbstbeobachtung gegründetes Wissen um das, was man ist. (Keller 2008b: 123)

Die in der Erzieher*innenausbildung geforderte professionelle, reflexive Haltung (vgl. 4.3) weist darauf hin, dass hier Techniken der Selbstbeobachtung und das Wissen um die eigene Person bzw. Persönlichkeit und die eigene Biografie gefordert sind. Empirisch zu klären ist im Rahmen dieser Arbeit, ob bzw. inwiefern sich dies in bestimmten Diskursen zeigt und für die Akteure in ihrem Arbeitsalltag relevant wird, also in den Gruppendiskussionen, Anleitungsgesprächen und Interviews angesprochen – oder nicht angesprochen – wird.

Nach Bührmann und Schneider „rückt mit der Dispositivanalyse generell eine subjektfokussierte Empirie in den Vordergrund“ (Bührmann/Schneider 2008: 113). Bei dieser sind einerseits die Praktiken des Selbst – im Foucault'schen Sinn: Regierungs- und Selbsttechnologien – von Interesse, die an die Individuen mit bestimmten normativen Vorgaben und Programmen herangetragen werden (vgl. ebd.: 113f). Ausgehend von diesen institutionellen Anrufungen an die Individuen als einem gesellschaftlichen Produktionsprozess von Subjektivierung ist andererseits zu untersuchen, wie die Subjekte sich selbst verstehen und sich

mittels der ihnen zur Verfügung stehenden Techniken des Selbst, bspw. als aktive und kreative Subjekte, darstellen und inszenieren (vgl. ebd.).

Bezogen auf die Akteure, auf die der Untersuchungsfokus dieser Arbeit gelegt wird, richtet das Forschungsinteresse zum einen auf die Vorgaben und Anrufungen, die an die angehenden Erzieher*innen und Praxisanleiter*innen herangebracht werden und zum anderen auf die Frage, wie diese sich in ihrem Arbeitsalltag selbst verstehen und darstellen.

Keller hat die „These der eintretenden oder bevorstehenden Erschöpfung“ (Keller 2010: 44) der Gouvernementalitätsforschung aufgestellt. Im Gegensatz dazu legt sich nach Keller die wissenssoziologische Diskursanalyse „nicht präskriptiv auf ein enges Feld interessierender Diskurse fest und trifft keine weiteren inhaltlich-konzeptionellen Vorentscheidungen über die programmatischen, normativen und kulturellen Strukturierungen ihres Gegenstandsbereichs“ (ebd.). Die wissenssoziologische Diskursanalyse betrachtet nach Keller „sowohl diese Punkte als auch Aussagen über Funktionsweisen, Strukturierungen, soziale Akteure in Diskursen als empirisch zu klären[de]“ (ebd.) Aspekte. Aufgrund der teilnehmenden Beobachtung in dieser Arbeit werden die Schwerpunkte auf die Analyse der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken der Anleitung von angehenden Erzieher*innen und den Subjektkonstitutionen sowie Objektivationen gelegt. Die Konzepte von Gouvernementalität und die damit verbundenen Technologien des Selbst als theoretischer Hintergrund können für die empirische Untersuchung als sensibilisierende Konzepte fungieren (vgl. Kapitel 5). Da es im Rahmen der Dispositivanalyse um die Untersuchung der Zusammenhänge von Diskursen, Wissen, Macht und Arbeitsalltag geht, sind diese Konzepte hilfreich, wenn es darum geht, das Verhältnis zwischen Macht und Subjektivität zu betrachten.

Die derzeit verstärkt geforderte Selbstreflexivität von Erzieher*innen ist grundsätzlich kein neues Phänomen – bereits Foucault interessierte sich in seinen Arbeiten über die Technologien des Selbst und eine Genealogie des Begehrens für die Analyse der Selbstthermeneutik in der Antike und dafür, wie sich Individuen über sich selbst Klarheit verschaffen (vgl. Foucault 1989: 13, zit. n. Keller 2008b: 124). Er untersuchte in der antiken und auch in der späteren griechischen und lateinischen Literatur Ratgeber zur gesellschaftlichen Praxis der ‚Sorge um sich‘ (vgl. Keller 2008b: 125).

Coelen beschreibt die Foucault’sche Unterscheidung zwischen Selbstsorge als pädagogischer, ethischer und ontologischer Bedingung und Selbsterkenntnis als ein Teil von dieser (vgl. Coelen 2006: 257). Die Selbsterkenntnis sei nach Foucault „als erster Schritt der Erkenntnistheorie zum fundamentalen Prinzip der

Moderne geworden“ (ebd.: 258); dabei sei es in der Moderne zu einer Umkehrung der antiken Rangordnung der Maximen „Achte auf dich selbst“ und „Erkenne dich selbst“ gekommen (vgl. ebd.: 258). Coelen beschreibt anhand des Verhältnisses von Meister und Schüler der griechischen Antike die Rolle der Pädagogik für die Selbstkonstituierung (vgl. ebd.).

Nach Bröckling et al. ist die „Durchsetzung einer ‚autonomen‘ Subjektivität als gesellschaftliches Leitbild“ (Bröckling/Krassmann/Lemke 2000: 30) von zentraler Bedeutung, „wobei die eingeklagte Selbstverantwortung in der Ausrichtung des eigenen Lebens an betriebswirtschaftliche Effizienzkriterien und unternehmerischen Kalkülen besteht“ (ebd.). Empirisch zu klären ist, inwiefern die Akteure in ihrer beruflichen Tätigkeit und Ausbildung als „Unternehmer ihrer selbst“ agieren bzw. sich als solche verstehen. Betrachtet man den Bereich der Erzieher*innenausbildung, so steht hier auch die selbstständige und eigenverantwortliche Arbeit im Vordergrund (vgl. Länderoffene Arbeitsgruppe (2012): 3); das selbstgesteuerte Lernen wird als ein Unterrichtsprinzip genannt (vgl. ebd.: 13).

Der persönlichkeitsorientierten Didaktik in sozialpädagogischen Ausbildungen, hier konkret in der Erzieher*innenausbildung (vgl. Küls 2017: 94ff), kommt traditionell eine große Bedeutung zu. Doch während in persönlichkeitsorientierten und reformpädagogischen Ansätzen, so bspw. bei Gruschka, der Blick auf die „ganze“ Person im Sinne einer umfassenden Bildung hervorgehoben wird, ist diese sog. Selbstkompetenz in einem an Kompetenzen und Outcomes orientierten Verständnis von Bildung *ein* (zu messender) Bestandteil unter mehreren, die es zu verbessern bzw. zu steigern gilt.

Die Veränderungen in der Erzieher*innenausbildung sind damit insofern in einen gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang zu setzen, als es sich dabei nicht um ein isoliertes Phänomen handelt, sondern um einen gesellschaftlichen Wandel des Verständnisses von Bildung, der sich jedoch auch in den Reformen in der Erzieher*innenausbildung widerspiegelt.

In diesem Sinne kann nach Ricken und Schneider hier auch von einem Bildungsdispositiv gesprochen werden. Nach Schneider ist darunter die „handlungspraktische Aktivierung des zu bildenden Subjekts“ zu verstehen: „von dem ‚Gebildet-Werden hin zu einem (autonomen) Selbst‘ zur permanent vom Subjekt eingeforderten ‚Selbstbildung‘“ (Schneider 2011: 4).

Ricken attestiert dem Bildungsbegriff in seiner Genealogie der Bildung eine „erstaunliche ‚Elastizität‘“ (Ricken 2006: 166). Er geht auf verschiedene Machtbegriffe ein und beschreibt Bildung im Anschluss an Foucault als Dispositiv der Macht (vgl. ebd.: 168). Ricken hält für eine Theorie der Subjektivierung zentral,

Subjektivität nicht allein als Produkt zu sehen, das von anderen hervorgebracht wird, sondern die Bedeutung anderer daraufhin zu untersuchen, wie die Subjekte daran selbst Anteil haben (vgl. Ricken 2008: 16). Bildung wird demnach aus gouvernementalistischer Sicht verstanden als Form der „Regierung von Individuen“ (Ricken 2008: 17). Bildung ist also „als eine spezifische Subjektivationsform und -praxis zu verstehen, die Ideen und Diskurse wie auch Praktiken, Verordnungen und Institutionalisierungsprozesse umgreift und aufeinander bezieht“ (ebd.).

Daran anschließend verstehe ich Bildung – und somit auch die Erzieher*innen-ausbildung – als Dispositiv, im Rahmen dessen Erzieher*innen als Subjekte hervorgebracht werden und sich selbst hervorbringen. Richtet sich der Professionalisierungsanspruch an alle in der Einrichtung pädagogisch Tätigen, sind es hier im Rahmen der Ausbildung der Erzieher*innen neben den Praktikant*innen selbst auch die Praxisanleiter*innen, die mittels Bildungsmaßnahmen – hier v. a. Fort- und Weiterbildung – professionalisiert werden sollen. Die Macht der Bildung – verstanden als Dispositiv – bezieht sich damit nicht mehr nur auf den Bereich der Erstausbildung, sondern erstreckt sich über die gesamte Lebensspanne. Sie umfasst nicht nur die frühe Bildung, die Schule, die Erstausbildung oder das Studium, sondern auch die Weiter- und Erwachsenenbildung sowie neben formalen – d. h. institutionellen Formen – der Bildung zunehmend auch nichtformale und informelle Formen, die sich auf den alltäglichen Privatbereich beziehen. Durch die Strategie des sog. lebenslangen Lernens sollen diese drei Formen der Wissensaneignung gleichberechtigt und komplementär in das Bildungssystem aufgenommen werden (vgl. Tuschling 2004: 153). Dieses erstreckt sich somit über die gesamte Lebensspanne und erhebt den Anspruch, nicht mehr nur ‚lebenslang‘, sondern auch ‚lebensumfassend‘ zu sein (vgl. ebd.: 157). Tuschling verweist auf die Weiterbildungsforscher Erpenbeck und Heyse, nach deren Einschätzung künftig verstärkt Selbstorganisationsdispositionen als Schlüsselqualifikationen gefordert werden, insbesondere bei zieloffenen oder reflexiven Transformationen und Lernvorgängen (vgl. ebd.). „Reflexive Transformationen bedürfen einer ständigen permanenten Selbstvergewisserung der Lernenden“ (Tuschling 2004: 157). So ist anzunehmen und empirisch zu zeigen, dass sich auch in der Anleitung von angehenden Erzieher*innen im Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtung der Trend zu selbstreflexiven und selbstgesteuerten Lernvorgängen zeigt, der den Subjekten ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Eigenständigkeit abverlangt.

Forneck beschreibt das Postulat des selbstgesteuerten Lernens als „neue Konstellierung von Signifikations-, Kommunikations-, Herrschaftstechniken und Technologien des Selbst im Bildungssystem, die selbst Modernisierungsprozesse darstellen und mit anderen verwoben sind“ (Forneck 2002: 257). Im Diskurs um selbstgesteuertes Lernen könnten diese Praktiken demnach verstanden werden als neue Erwachsenenbildungspraktiken der Selbstsorge, die die Reflexivität der Lernenden erhöhen sollen (vgl. ebd.).

Das dyadische Anleitungsgespräch, das im Rahmen dieser Arbeit als diskursgenerierte Modellpraktik untersucht wird (vgl. 5.3.2), kann somit daraufhin analysiert werden, inwiefern hier Praktiken der Reflexivitätssteigerung für die beteiligten Akteure von Bedeutung sind. Darüber hinaus wird die Frage aufgeworfen, inwieweit Prozesse der Eigenständigkeit der Praktikant*innen gefordert oder etwa „verborgene Wahrheiten der Subjekte“ (Coelen 2006: 254) aufgedeckt werden. Auch ist zu fragen, inwieweit Ansprüche der Professionalisierung, der Qualitätssteigerung und damit der stetigen Selbstbildung von Bedeutung für die Akteure sind. In diesem Kapitel wurde der theoretische Hintergrund der Arbeit vorgestellt; eine dispositivanalytische Perspektive, die auch den Ansatz der Gouvernementalität aufgreift. Auf den Forschungsgegenstand der Kindertageseinrichtungen bzw. der Anleitung von angehenden Erzieher*innen bezogen, bedeutet dies eine wissenssoziologische Machtanalyse, die einerseits hegemoniale Diskurse und Vorgaben und andererseits insbesondere das gesellschaftliche Sein der Erzieher*innen in den Blick nimmt und somit die dispositive Hervorbringung von Erzieher*innen als (Bildungs-)Subjekten untersucht. Bildung wird dabei als Dispositiv verstanden; mit dieser Forschungsperspektive wird der gesellschaftliche Wandel von Bildung – hin zu einem nun lebenslangen, lebensumfassenden und selbstregulierten Prozess – fokussiert. In diesem Rahmen wird die These aufgestellt, dass sich die machtvolle Umgestaltung des Bereichs Kindertageseinrichtungen auch auf die Erzieher*innen als Subjekte auswirkt.

Im Folgenden werden nun Ergebnisse und Diskussionen zur Professionalisierung und damit verbundenen Aspekten dargestellt.

4. Diskussions- und Forschungsstand: Die Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen

Das geplante Forschungsvorhaben im Rahmen meiner Promotion ist auf den Bereich der Praxisanleitung von angehenden frühpädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen ausgerichtet und damit auf die Frage, wie professionelle Erzieher*innen dispositiv hervorgebracht werden. In diesem Kapitel werden nun empirische Ergebnisse, Entwicklungen und Diskurse hinsichtlich der Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen behandelt bzw. die Frage, wie das Thema Professionalisierung diesbezüglich diskursiviert wird. Im Folgenden soll nun zunächst als Überblick auf Studien eingegangen werden, die sich aus einer wissenssoziologischen, diskurs-, dispositivanalytischen oder gouvernementalitätstheoretischen Perspektive auf die Bildungsbereiche Kindertageseinrichtung, Schule oder berufliche Fort- und Weiterbildung beziehen. Zur historischen Einordnung des Funktions- und Aufgabenwandels des Berufs von Erzieher*innen werden anschließend Entwicklungen der Ausbildung für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen fokussiert. Daraufhin wird die Bedeutung von Reflexion und Persönlichkeitsbildung für die Professionalisierung thematisiert, und es werden aktuelle Professionalisierungs- und bildungspolitische Reformprozesse im Bereich Kindertageseinrichtungen skizziert. Schließlich wird auf die Professionalisierung der Anleitung im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen, am sog. Lernort Praxis, eingegangen.

4.1. Dispositiv- und Diskursanalysen zum Arbeitsfeld und Bildungsbereich

Die früh- bzw. kindheitspädagogische Rezeption diskurs- und machtdanalytischer sowie gouvernementalitätstheoretischer Ansätze zeigt, dass – infolge der eingangs erwähnten Veränderungsprozesse – nun auch die Frühe Bildung als Profession ein Gegenstand wissenschaftlichen Interesses ist. So beschäftigt sich auch die Kindheitspädagogik mit diskursanalytischen Perspektiven (vgl. Theorie AG Kindheitspädagogik)⁶. Auch in der Kindheitssoziologie findet – bezogen auf die pädagogische Arbeit mit Kindern, weniger hinsichtlich der pädagogischen

⁶ https://www.th-koeln.de/angewandte-sozialwissenschaften/theoriwerkstatt-paedagogik-der-fruehen-kindheit-in-der-kommission-paedagogik-der-fruehen-kindheit-der-dgfe_39224.php [Zugriff: 09.03.2020].

Fachkräfte – ein wissenschaftlicher Diskurs statt (vgl. z. B. Tagung Kindheitssoziologie)⁷.

Während die Institution Schule, der Bereich Soziale Arbeit und die Weiterbildung bzw. Erwachsenenbildung bereits seit Anfang der 2000er-Jahre in den Governmentality Studies ausführlich thematisiert werden (z. B. Ricken/Rieger-Ladich 2004; Weber/Maurer 2006; Anhorn/Bettinger/Stehr 2007; Forneck/Franz 2006), sind zur erziehungswissenschaftlichen Rezeption machtanalytischer und governmentalitytheoretischer Ansätze nach Foucault im (sozial)pädagogischen Bereich nur wenige Studien zu verzeichnen, die sich auf die Frühe Bildung und Kindertageseinrichtungen beziehen. Auch diskursanalytische Untersuchungen oder Analysen, die sich auf wissenssoziologische Fragestellungen im Bereich Kindertageseinrichtungen beziehen, sind selten. In einer ethnografischen Studie geht Petra Jung der Frage nach, wie Kindertageseinrichtungen als Organisationen erziehen, und beschreibt darin bspw. Entwicklungsdokumentationen als pädagogische Wissensproduktion (Jung 2009: 226ff). Ein Ergebnis der Studie ist auch das Identifizieren bestimmter Praktiken, wie bspw. der gesteigerten Teamarbeit, die auf ein zunehmend professionelles System verweisen, in dem die pädagogischen Akteure ihr Handeln umso besser absichern können, je mehr sie sich auf normierte Verfahren stützen, die mit Machtwirkungen zwischen den Akteuren einhergehen (vgl. ebd.: 244). Jung interessiert sich u. a. auch für das Verhältnis der wirksamen Ordnungen der Interaktionen zwischen Erzieher*innen und Kindern und dafür, wie diese Ordnungen diskursiv und operativ zum Gegenstand pädagogischer Professionalität werden (vgl. Jung 2009: 234). Im Sinne des doppelten pädagogischen Bezugs, nach dem im Rahmen der pädagogischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler*in auf die (sozial)pädagogische Beziehung zwischen Erzieher*in und Kind bzw. Jugendliche*r vorbereitet wird (vgl. Küls 2010: 96), kann dies auch auf die Beziehungen, Interaktionen, Ordnungen zwischen Erzieher*innen und Praktikant*innen übertragen werden. Da sie im Zuge der Professionalisierung gleichsam zum Gegenstand von Professionalisierungsprozessen in der Frühen Bildung werden, sind diese Ordnungen und Interaktionen auch Gegenstand meiner Forschungsarbeit.

Ilse Wehrmann hat für ihre Dissertation „Bildungspläne als Steuerungsinstrumente der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung“ (Wehrmann 2006) diskursanalytisch Bildungspläne ausgewählter Bundesländer ausgewertet (dazu

⁷ http://www.philfak3.uni-halle.de/paedagogik/arbeitsbereich/paedagogik_der_fruehen_kindheit/tagung_kindheitssoziologie/ [Zugriff: 18.05.2016].

ausführlicher 4.4). Barbara Lochner beschäftigt sich in ihren Beiträgen zur Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen u. a. mit dem Einfluss unterschiedlicher beruflich-habituellem Handlungsweisen der Pädagog*innen auf die Interaktionen mit Kindern (Lochner 2011; 2017). Sabine Andresen versucht in ihrem Artikel „Kindheit als Dispositiv“ (Andresen 2004), durch die Rekonstruktion von Kindheitskonzepten im Spannungsfeld zwischen Politik, Pädagogik und Wissenschaft mithilfe von Foucaults Definition des Dispositivs den Begriff Kindheit neu zu bestimmen. Jergus, Koch und Thompson beschäftigen sich mittels einer Diskursanalyse von anleitenden Texten zur Beobachtung in der Frühpädagogik mit dem Zusammenhang von Wissen und Haltung in der „Technologie der Beobachtung“ (Jergus/Koch/Thompson 2013: 753), der Erzieher*innen zur Selbstführung veranlasst (vgl. ebd.). Sie zeigen, wie Beobachtung eine Haltung der Selbstreflexion hervorrufen soll und dabei der Reflexion eigener und gesellschaftlicher Motive besondere Bedeutung zukommt (vgl. ebd.).

Sandra Koch verweist in ihrer diskursanalytischen Studie zu Essenspraktiken in Kindertageseinrichtungen (Koch 2013) auf Anja Tervooren, die in Anlehnung an Foucault die „Bildung in der frühen Kindheit als Dispositiv“ (Tervooren 2010: 180) betrachtet und die Unbestimmtheit des Bildungsbegriffs als Motor zur Durchsetzung dieses Dispositivs sieht (vgl. ebd.: 181, zit. n. Koch 2013: 207). Die Zuschreibung der Bildung als „bestimmt unbestimmt“ (Koch 2013) wird auch in den angesprochenen Professionalisierungstheorien sichtbar (vgl. 2.1), die die Tätigkeit in Institutionen der Frühen Bildung als „Arbeiten unter Ungewißheitsstrukturen“ (Rabe-Kleberg 1996: 293) hervorheben.

Schließlich möchte ich zum aktuellen Forschungsstand hinsichtlich dispositivanalytischer Arbeiten zu ähnlichen Themenbereichen auf eine einschlägige Dissertation verweisen. Inga Truschkat untersucht bzgl. der Verbindung von Kompetenzorientierung und Bewerbungsgesprächen in der Personalauswahl das Konstrukt Kompetenz als Dispositiv, d. h. als „spezifisches Gefüge von diskursivem und lebensweltlichem Wissen über dieses Phänomen“ (Truschkat 2008: 14). Im ersten Teil ihrer Dissertation führt sie eine Analyse des Kompetenzdiskurses durch und identifiziert zwei verschiedene Diskursstränge, den strukturell-normativen und den individual-dispositiven Kompetenzdiskurs (vgl. ebd.: 283). In einem zweiten Teil analysiert Truschkat Bewerbungsgespräche hinsichtlich der Leitdifferenz von Passung und Nichtpassung und rekonstruiert daraus zwei institutionalisierte Gesprächs- und Teilungspraktiken, den formal-exklusiven und den informell-kontingenten Gesprächsrahmen (vgl. ebd.). In ihrer

Ergebnisdarstellung geht sie schließlich auf zwei unterschiedliche Kompetenzdispositive ein und ordnet diese jeweils bestimmten Arbeitssegmenten zu (vgl. ebd.: 309). Das disziplinarische Kompetenzdispositiv, dem der strukturell-normative Kompetenzdiskurs zuordnet wird, wird v. a. durch Begrenzung und „Techniken der Zergliederung, Parzellierung und Sichtbarmachung zum Zwecke der Kontrolle“ (ebd.: 287) bestimmt. Diesem wird das interne Arbeitsmarktsegment zugerechnet, in dem dem Individuum eine bestimmte Position – im Sinne einer Funktionsstelle – zugewiesen wird (vgl. ebd.: 288). Das sicherheitstechnologische Kompetenzdispositiv zeichnet sich hingegen durch die individuelle Verantwortung für die individuelle sowie die unternehmerische und gesellschaftliche Wettbewerbsfähigkeit aus; ihm werden externe Arbeitsmarktverhältnisse, bspw. die Selbstständigkeit oder Leiharbeit, zugeordnet (vgl. ebd.: 294f).

Die Kindertageseinrichtung ist dem disziplinarischen Kompetenzdispositiv zuzurechnen; da die Mitarbeiter*innen in der Einrichtung bestimmten Positionen zugeordnet werden: Leitung, Gruppenleitung, Erzieher*innen und Praktikant*innen. Jedoch wird darauf verwiesen, dass Hierarchien vermieden werden und das Postulat der Gleichheit im Sinne einer ‚Egalitätsthese‘ betont wird und so Unterschiede negiert werden (vgl. Altermann/Holmgaard/Klaudy/Stöbe-Blossey 2015: 36f, H. i. O.). Absolvent*innen kindheitspädagogischer Studiengänge werden bei gleicher Tätigkeit wie Erzieher*innen tariflich eingruppiert. Nach Altermann et al. ist jedoch bei Konflikten auch die Orientierung an einer ‚Komplementärthese‘ zu beobachten, d. h. es wird betont, „dass die Beteiligten in ihrer Zusammenarbeit die Unterschiede zwischen den Qualifikationsprofilen produktiv nutzen können“ (ebd.: 37).

Für das Feld der Frühen Bildung kann festgestellt werden, dass in bestimmten diskursiven Formationen bestimmte Akteursbezeichnungen hegemonial sind. Für die Personen, die eine Erzieher*innenausbildung absolvieren, existieren somit auch, je nach Kontext, verschiedene Bezeichnungen. An der Fachschule selbst werden sie – je nach Bundesland – als Schüler*innen oder Studierende bezeichnet; in den Praxiseinrichtungen wird überwiegend von Praktikant*innen gesprochen. Daher wird in dieser Dissertation, deren Hauptaugenmerk sich auf die Ausbildung in den Einrichtungen richtet, im Folgenden überwiegend der Begriff Praktikant*in verwendet. Der Gebrauch bestimmter Begriffe ist ebenfalls Gegenstand der empirischen Untersuchung. Für anleitende Erzieher*innen existieren ebenfalls verschiedene Bezeichnungen, hauptsächlich Anleiter*in und Mentor*in. Hier zeichnet sich ein Wandel der Bezeichnungen ab (vgl. 4.8). Ich

verwende im Folgenden die Begriffe (Praxis-)Anleiter*in sowie anleitende Erzieher*in/Fachkraft/Mitarbeiter*in, da diese Begriffe zum Untersuchungszeitpunkt in den an der Studie teilnehmenden Einrichtungen vorherrschten. Interessant ist, dass es zur Bezeichnung Lehrkraft, zumindest im Diskurs der Erzieher*innen-ausbildung, keine Alternativen gibt. Es ist jedoch anzunehmen, dass dieser Begriff schulintern weiter differenziert wird. In den Praxiseinrichtungen wird dagegen hauptsächlich nur von „der Lehrkraft“ gesprochen.

Zum Begriff der frühpädagogischen Fachkräfte ist anzumerken, dass hier im pädagogischen Diskurs aus diskursanalytischer Sicht eine Klassifikation (zum Begriff der Klassifikationen in der wissenssoziologischen Diskursanalyse vgl. Keller 2008a: 243ff) der Mitarbeiter*innen erfolgt. Unter diesem Begriff werden pädagogische Mitarbeiter*innen in einer Kindertageseinrichtung zusammengefasst und wie folgt unterschieden: die an Fachschulen ausgebildeten Erzieher*innen, die derzeit mit 70 Prozent nach wie vor den größten Anteil im Berufsfeld ausmachen (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 9), die an Berufsfachschulen ausgebildeten Kinderpfleger*innen und Sozialassistent*innen und die relativ neu ins Arbeitsfeld einmündenden, an Hochschulen ausgebildeten Kindheitspädagog*innen.⁸ Der Begriff „Fachkräfte“ kann damit auch stellvertretend für die Professionalisierungsprozesse im Feld der Kindertageseinrichtungen angesehen werden. Da es in dieser Untersuchung hauptsächlich um Erzieher*innen geht, werden im Folgenden die Begriffe pädagogische Mitarbeiter*innen, Fachkräfte oder Erzieher*innen verwendet.

4.2. Historie der Ausbildung

Dietrich von Derschau beschreibt die „Entwicklung der gesellschaftlichen Kleinkinderziehung und der Ausbildung der Erzieher“ (Derschau 1976: 13) von der ersten Form einer vorschulischen Einrichtung im 16. Jahrhundert (vgl. ebd.: 17) über die Entwicklung der Kleinkinderziehung nach Johann Pestalozzi und das erste Seminar für „Kleinkinderlehrerinnen“ (ebd.: 24) von Theodor Fliedner im Jahr 1836 hin zum Konzept des Kindergartens nach Friedrich Fröbel, der diesen als „erste Stufe eines Volkssystem“ (ebd.: 42) betrachtete und etwa ab

⁸ Zur Diskussion um die akademischen Berufsbezeichnungen vgl. z. B. Hoffmann 2013 und Dokumentation der Bundesarbeitsgemeinschaft Bildung und Erziehung in der Kindheit (BAG-BEK e.V.) und des Studiengangstages Pädagogik der Kindheit, wonach sich die Berufsbezeichnung Kindheitspädagog*in durchgesetzt hat: http://www.bag-bek.eu/news-detail/?tx_news_pi1%5bnews%5d=1 [Zugriff 26.02.2016].

1840 „mit der Ausbildung von ‚Kindergärtnerinnen‘ eine erste Initiative zur Pädagogisierung der Tätigkeit“ (Pasternack 2013: 57f) begann.

Ein Blick auf die sog. „Bewahranstalten“ in der Zeit der Industrialisierung zu Beginn des 19. Jahrhunderts zeigt, dass die Aufgaben der damals sog. „Bewahrer*innen“ oder „Wärter*innen“ sich lediglich auf die Aufsicht der Kinder beschränkten und Fragen nach der „Anleitung der Wärter*innen“ erst mit einem Wandel der Einrichtungsziele einhergingen:

In den Bewahranstalten, Bewahrschulen, Aufsichtsschulen, Sommerschulen, Warteschulen, Kleinkinder-Beschäftigungsschulen, Spielschulen, Verwahrschulen, Hüteschulen – oder wie immer diese Einrichtungen damals hießen – übernahmen meist Wartefrauen, Wärterinnen, Bewahrerinnen, Kindermägde, Kinderfrauen, Bonnen die Betreuung der Kinder. Solange sich ihre Arbeit auf Beaufsichtigungs- und Ordnungsfunktionen beschränkte, bedurfte es dafür keiner besonderen Ausbildung. Je mehr die einzelnen Einrichtungen jedoch nicht nur eine Verwahrung, sondern auch körperliche, geistige und seelische Vorbereitung auf die Schule und die Bedingungen der Arbeitswelt anstrebten, desto drängender wurde die Frage nach einer entsprechenden Anleitung der Wärterinnen. (Derschau 1976: 29)

Der Bezug auf Fröbel zeigt im Vergleich bereits erste Verweise auf die Bildungsfunktion von Kindertageseinrichtungen und die Ausbildung von Frauen:

Elternbildung, theoretische Unterweisung und Reflexion, praktische Beobachtung und praktische Umsetzung des Gelernten waren hier nur aufeinander bezogene Teile eines Ganzen. Die Kindergärtnerinnenausbildung sollte nicht nur auf die Gewinnung qualifizierter Fachkräfte ausgerichtet sein, sondern – eingebettet in ein Volkssystem, das mit dem Kindergarten beginnt – auch die Idee einer neuen Frauenbildung verwirklichen. (ebd.: 45)

Formalisiert wurde die Berufsausbildung im Rahmen der Neuordnung des höheren Mädchenschulwesens schließlich 1908 mit der Regelung der Kindergärtner*innenausbildung an sog. Frauenschulen und 1911 mit Vorschriften und Prüfungsordnungen (vgl. Pasternack 2013: 30).

Im Zusammenhang mit der Analyse eines Lehrplänenwurfes eines Pestalozzi-Fröbel-Hauses von 1927 kommt Derschau zu dem Schluss, dass der Bildungsansatz der Verknüpfung von Persönlichkeitsbildung und Berufsvorbereitung zwar bemerkenswert erscheine, sich jedoch weitestgehend an den damaligen „Normvorstellungen einer vorindustriellen Agrargesellschaft, an einem fast idyllischen Familien- und Handwerksleben, an einer konfliktlosen Gemeinschaftsideologie, an der nur mütterlichen Frau und an einem harmonistischen Persönlichkeitsideal“ orientiere (Derschau 1976: 87f) und zu

wenig an damals aktuellen sozialen Problemen (vgl. ebd.). Auch im heute aktuellen Lehrplan ist die Persönlichkeitsbildung ein wichtiger Ausbildungsbestandteil; er wird dort als eine Kernkompetenz mit der Selbstreflexion verknüpft.

1928 wurden die Ausbildungen zur Kindergärtner*in und Hortner*in zusammengelegt (vgl. Derschau 1976: 85). Die Zeit des Nationalsozialismus als „Tiefpunkt in der Erziehergeschichte“ (Amthor o. J.: Abs. 7) war geprägt durch Verfolgung, Sanktionen und die Übernahme nationalsozialistischer Inhalte (vgl. ebd.). In der Nachkriegszeit in Westdeutschland knüpften die Ausbildungs- und Prüfungsordnungen an diejenigen der Weimarer Zeit an (vgl. ebd.); der Kindergarten wurde hier „als ergänzende Maßnahme für ‚Normalfamilien‘“ (Derschau/Thiersch 1999: 23) verstanden; diese war abgegrenzt von der ganztägigen Betreuung in Krippen, Tagesheimen und Hort als „notgedrungene Maßnahme“ (ebd.). In den 1950er- und 60er-Jahren hatten nach Derschau und Thiersch zahlreiche Mitarbeiter*innen in den Kindergärten keine Ausbildung, da diese Tätigkeit aus der Sicht vieler Träger von Frauen allein aufgrund ihrer *Mütterlichkeit* geleistet werden konnte (vgl. ebd., H. i. O.). In der DDR gehörte die Kindererziehung vom Kleinkindalter an zum Programm des sozialistischen Staates; es existierten drei getrennte Ausbildungen: *Krippenerzieherin*, *Kindergärtnerin* und *Hortnerin* (vgl. ebd.: 24, H. i. O.).

Die heutige Berufsbezeichnung „staatlich anerkannte(r) Erzieher*in“ wurde 1967 beschlossen: Die Kultusministerkonferenz verständigte sich in jenem Jahr auf „eine neue, arbeitsfeldübergreifende und verlängerte, kurz: eine modernisierte Form der ErzieherInnen-Ausbildung“ (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995: 21). Darunter wird die Zusammenlegung der Ausbildungsgänge „zur ‚KindergärtnerIn‘ und HortnerIn‘ einerseits sowie zur ‚HeimerzieherIn‘ andererseits“ (ebd.) verstanden, sodass unter dem „neuen Etikett der ‚ErzieherIn‘“ (ebd.) Fachkräfte in unterschiedlichen sozialpädagogischen Bereichen tätig sein können (vgl. ebd.). Dies entspricht der heutigen „Breitbandausbildung“ (Janssen 2010: 12), die vor dem Dilemma steht, für alle sozialpädagogischen Arbeitsfelder qualifizieren zu müssen, aufgrund der begrenzten Ausbildungszeit jedoch auf Schwerpunktsetzungen angewiesen ist (vgl. ebd.). In den folgenden Jahren kam es laut Rauschenbach et al. zu einer „stürmischen Phase“ (Rauschenbach/Beher/Knauer 1995: 21): In der ersten Hälfte der 1970er-Jahre stieg die Anzahl der Ausbildungseinrichtungen und -gänge und damit auch die Zahl der Schüler*innen und Absolvent*innen sprunghaft an (vgl. ebd.). Dadurch konnte der in den 1960er-Jahren häufig festgestellte Mangel an sozialpädagogischen Fachkräften behoben werden (vgl. ebd.). Fast parallel zu diesen Entwicklungen wurden Anfang

der 70er-Jahre die zuvor reformierten Ausbildungen an den sog. höheren Fachschulen zur Jugendleiter*in und Sozialarbeiter*in/Fürsorger*in im Rahmen der Gründung von Fachhochschulen in Fachbereiche oder eigene Fachhochschulen für Sozialwesen überführt (vgl. ebd.: 22). 1969 wurde der Diplomstudiengang Erziehungswissenschaften auf Universitätsebene eingeführt (vgl. ebd.: 23), so dass für soziale Berufe Mitte der 70er-Jahre „drei eigenständige Ausbildungsprofile auf drei formal unterschiedlichen Ausbildungsebenen“ existierten (ebd. 23).

Infolge dieser Neuordnung sozialpädagogischer Bildungsgänge zu Beginn der 1970er-Jahre befasste sich der Fachdiskurs der Kinder- und Jugendhilfe mit der Qualifizierung von sozial- bzw. frühpädagogischen Fachkräften (vgl. Ebert 2014: 70). Rauschenbach et al. bezeichnen „diese Phase der späten 60er und frühen 70er Jahre im Nachhinein als die bislang wichtigste Periode der Reform, Entwicklung und Modernisierung des frühkindlichen, öffentlichen Sozial- und Erziehungswesens sowie der verbesserten Qualifizierung des hierfür benötigten Personals in der Geschichte der Bundesrepublik“ (Rauschenbach/Behr/Knauer 1995: 22). Nach einer enormen Personalexpansion bis zum Ende der 1970er-Jahre setzte zu Beginn der 80er-Jahre eine Phase der „Stagnation und schockartigen Lähmung“ (ebd.: 26) ein. So nahmen die Arbeitslosenzahlen zu und die Schüler*innenzahlen ab, sodass in dieser Phase das Berufsbild der Erzieher*innen mit einer beruflichen Sackgasse verglichen wurde (vgl. ebd.: 27). Gegen Ende der 80er-Jahre stiegen die Zahlen derjenigen, die eine entsprechende Ausbildung begannen, jedoch erneut an, und eine zeitgleich stattfindende öffentliche Debatte über einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz sowie der Vergleich des Erzieher*innenberufs auf europäischer Ebene verschaffte „dem Thema ErzieherIn in Ausbildung und Beruf neuen Auftrieb“ (ebd.). Im Zusammenhang mit den Professionalisierungsbestrebungen im Arbeitsfeld der frühen Bildung wird derzeit üblicherweise der Begriff frühpädagogische Fachkräfte verwendet, der mehrere Qualifikationen auf den verschiedenen Ausbildungsebenen einschließt.

Zusammenfassend kann im Anschluss an Andreas Frey festgestellt werden, dass sich je nach Funktion der Erziehung und Bildung von Kindern in der Gesellschaft auch die Ziele, Inhalte und Strukturen der Ausbildung der Fachkräfte veränderten (vgl. Frey 1999: 7). Im Hinblick auf die historische Entwicklung der Arbeits- und Ausbildungslandschaft von Erzieher*innen ist zudem zu beobachten, dass insbesondere in Zeiten von Veränderungen und Reformbewegungen im System der Kindertageseinrichtungen das Thema der Ausbildung, und damit

auch der Praxisanleitung, jeweils in den Fokus rückte. So diagnostizierte Derschau 1976 einen gravierenden „Mangel an geeigneten Praktikumsstellen und ausreichend qualifizierten Praktikumsanleitern (Mentoren)“ (Derschau 1976: 306). Die anleitenden Fachkräfte wurden zu diesem Zeitpunkt also sowohl als Anleiter*innen als auch als „Mentoren“ (ebd.) bezeichnet (zum Wandel der Begriffe vgl. 4.8).

4.3. Die professionelle Haltung als zentrales Moment

1885 wurde eine staatliche Regelung der Ausbildung und Prüfung abgelehnt, da „die Eigenschaften, welche bei einer guten Erzieherin und Lehrerin noch nicht schulpflichtiger Kinder gesucht werden sollen, mehr in ihrem Gemüt, ihrem Takte, in ihrer ganzen Persönlichkeit als in ihrem Wissen und Können liegen, sich also die eigentliche Befähigung einer gewöhnlichen Prüfung entzieht“ (Verfügung des Preußischen Kultusministeriums vom 12.11.1885, zit. n. Derschau 1976: 64). Dieses Zitat veranschaulicht, dass zu dieser Zeit zwischen der Persönlichkeit und dem Wissen und Können strikt unterschieden und der Persönlichkeit der Erzieher*innen gegenüber dem Fachwissen und Können mehr Gewicht zugeschrieben wurde.

Traditionell wird die Ausbildung von Erzieher*innen auch als Persönlichkeitsbildung betrachtet (vgl. Ebert 1999: 144f). Dieser Sichtweise liegt ein Bildungsbegriff zugrunde, „der die lernende Person in den Mittelpunkt stellt“ (ebd.: 145). Ebert bezeichnet die Persönlichkeitsbildung als „Schlüsselbegriff“ (ebd.), der in den Lehrplänen eine hohe Bedeutung zukommt (vgl. Janssen 2010: 60) und die nach wie vor von den Fachschulen als ihre Stärke angesehen wird – was auch aktuelle Befragungen von Lehrkräften und Schulleitungen zeigen (bspw. Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik 2012: 55; Mayer 2010: 18f). Folgen diese didaktischen Orientierungen den Ansätzen einer persönlichkeitsorientierten Didaktik nach Gruschka oder der Sozialdidaktik (vgl. als Überblick Küls 2010: 91ff), so tritt die Persönlichkeitsorientierung in aktuellen Kompetenzrastern als ein Bestandteil unter mehreren in Erscheinung. So wird im länderübergreifenden Lehrplan, der als erster gemeinsamer Lehrplan der Bundesländer eine Orientierung für die Lehrplankonzeption im jeweiligen Bundesland darstellt, die Entwicklung von „Wissen, Fertigkeiten, Sozialkompetenzen und Selbständigkeit“ (Länderoffene Arbeitsgruppe 2012: 8) genannt; Letztere wird häufig auch als Selbstkompetenz bezeichnet. Als Ziele der Fachschulausbildung werden im frühpädagogischen Diskurs die folgenden Aspekte betrachtet:

„Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsbildung, Förderung der Reflexionsfähigkeit und konstruktivistische Lehr- und Lernformate, die selbstgesteuerte Lernprozesse zu initiieren vermögen“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011: 17). Die Autor*innen kommen nach einer exemplarischen Analyse von drei Rahmenlehrplänen 2011 zu dem Ergebnis, dass „die Reflexionskompetenz in den Plänen außerordentlich stark berücksichtigt wird“ (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011: 48). Auch im länderübergreifenden Lehrplan ist die Selbstreflexion wichtiger Bestandteil: Selbstreflexion wird in fünf von sechs Lernfeldern als Fertigkeit genannt, die notwendig sei, um sich „in die individuelle Lebenssituation von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen hineinzusetzen“ (Länderoffene Arbeitsgruppe 2012: 26, 30, 33, 37). Gehäuft tauchen die Begriffe (Selbst-)Reflexion und reflektieren in der Kompetenzdimension „professionelle Haltung“ auf, die als wesentliches Ausbildungsziel gilt und in die didaktische Realisierung aller Lernfelder einfließt (vgl. ebd.: 19f). Vor allem unter dem Aspekt der Selbstständigkeit sollen die Absolvent*innen Folgendes reflektieren: „die eigene Sozialisation und Berufsmotivation“, „die Subjektivität eigener Wahrnehmungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdwahrnehmung“, „die biographischen Anteile des eigenen Handelns und [...] entsprechende Schlussfolgerungen für die Entwicklung ihrer beruflichen Identität“ (ebd.: 21). Darüber hinaus „haben sie eine kritische und reflektierende Haltung zu Handlungen ihres beruflichen Alltags“ (ebd.).

Nach Schwer et al. ist die Reflexion im Kompetenzmodell von Fröhlich-Gildhoff et al. „von zentraler Bedeutung für die Ausbildung der professionellen Haltung“ (Schwer/Solzbacher/Behrens 2014: 67). Die professionelle Haltung wird dabei als „zentrales Moment von Professionalität beschrieben“ (ebd.: 66).

Es lässt sich also feststellen, dass im Rahmen von Professionalisierung und Kompetenzorientierung eine „professionelle Haltung“ der Fachkräfte gefordert wird, die sich insbesondere durch Reflexivität auszeichnet. Dies kann aus dispo-sitivanalytischer Perspektive als Subjektpositionierung betrachtet werden. Auf das Thema der Kompetenzorientierung wird ausführlicher in 4.5 eingegangen.

Wirft man aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive einen Blick auf den benachbarten Bildungsbereich der Schule, so sind hier ähnliche Diskurse und Praktiken zu den Themen Subjektorientierung, selbstgesteuertes Lernen und Reflexion zu beobachten. Roswitha Lehmann-Rommel bspw. beschreibt gouvernementale Regierungspraktiken im Feld der Schulentwicklung und stellt dabei die Praktiken Partizipation, Eigenverantwortung und Selbstreflexion sowie Rückmeldung ins Zentrum (vgl. Lehmann-Rommel 2004: 266–276). Diese Aspekte

finden sich auch in der Ausbildung von Erzieher*innen – so werden im ersten länderübergreifenden Lehrplan (Entwurf 2012) u. a. die Themen Partizipation, Persönlichkeit und Selbstreflexion hervorgehoben. Während Lehmann-Rommel die Diskurse um Partizipation und Autonomie im Kontext der Schulentwicklung auf die Person der Lehrkraft bezieht, betrifft die Partizipation als Aufgabe eines Erziehers bzw. einer Erzieherin die Anforderung, die Mitbestimmung der Kinder und Jugendlichen zu fördern; diese wird im Lehrplan der Erzieher*innenausbildung als Querschnittsaufgabe von besonderer Bedeutung angesehen:

*Im Sinne der Vermittlung einer Haltung, die auf eine Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen entsprechend ihrem Entwicklungsstand an allen sie betreffenden Entscheidungen des öffentlichen Lebens abzielt, mit dem Ziel einer demokratischen Teilhabe an der Gesellschaft.
(Länderoffene Arbeitsgruppe 2012: 4)*

Lehmann-Rommel sieht, einhergehend mit den bildungspolitischen Diskursen um Partizipation, die Konstruktion von Beteiligten (vgl. Lehmann-Rommel 2004: 271). In diesem Zusammenhang werden eigenverantwortliche Subjekte hervorgebracht, die „mit zurechenbaren Leistungen und Normen der Qualitätsverbesserung konstruiert und zugleich in Gemeinschaften als zentralen Bezugspunkt persönlicher beruflicher Identität positioniert“ (ebd.: 268) werden.

So wird im länderübergreifenden Lehrplan auf die KMK-Rahmenvereinbarung verwiesen, nach der die Schüler*innen dazu aufgefordert werden,

*im Verlauf der Ausbildung für sich ein Konzept der Berufsrolle, ein Konzept des pädagogischen Handelns auf der Grundlage eines reflektierten Fremdverstehens und ein Konzept der Professionalisierung in Form von Strategien für selbständiges und eigenverantwortliches Handeln zu entwickeln.
(Länderoffene Arbeitsgruppe 2012: 10)*

Weiter heißt es:

*Die Unterrichtsprozesse sind im Sinne der doppelten Vermittlungspraxis so zu gestalten, dass die angewandten Lehr-/ Lernformen auch in der Berufspraxis der späteren sozialpädagogischen Fachkräfte mit dem Ziel eingesetzt werden, die Erziehung zur eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit der jeweiligen Adressaten zu fördern.
(Länderoffene Arbeitsgruppe 2012: 11)*

Neben der Partizipation und Eigenverantwortung beschreibt Lehmann-Rommel die Rhetorik des *selbstreflexiven Lernens und Lehrens*, die auf psychologisch-konstruktivistischen Diskursen gründet und Individualisierungsnormen vermittelt, die die Kognitionen und Emotionen der Bildungssubjekte prägen (vgl. Lehmann-

Rommel 2004: 272, H. i. O.). Dabei nennt sie die Begriffe „Subjektorientierung, forschendes Lehren und Lernen, ganzheitliches Lernen, individuelle Leistungsbeurteilungen“ (ebd.), die sich ebenso in den Professionalisierungsdiskursen um frühpädagogische Fachkräfte finden. Schließlich greift Lehmann-Rommel den Aspekt der „Subjektivierung und Kontrolle durch Rückmeldungen auf“ (ebd.: 274). Hierarchische Kontrollbeziehungen werden demnach abgelöst von ‚demokratischen‘ kommunikativen Beurteilungsverfahren, die sich grundsätzlich auf alle Bereiche des Verhaltens beziehen können und die Selbstreflexion, bspw. in Form von Feedbackberichten, bestimmten Normen unterordnen und diese an die individuellen Pläne und Modelle der Entwicklung knüpfen (vgl. ebd.: 274f). Lehmann-Rommel konstatiert dabei eine zunehmende Bedeutung umfassender Rückmeldungen für den Schulbereich und quantifizierender Methoden zur Sicherung von Vergleichbarkeit (vgl. ebd.: 274). Interessanterweise wird die stetige Begründungs- und Rechtfertigungspflicht der Lehrkräfte auch als „Deprofessionalisierung der Lehrerrolle“ (ebd.) interpretiert. Bezogen auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen interessiere ich mich für die Anleitungsgespräche zwischen Erzieher*in und Praktikant*in, die ebenso als Praktiken der Rückmeldung und Bewertung – sowohl durch die Praxisanleiterin bzw. den Praxisanleiter als auch durch den Praktikanten bzw. die Praktikantin – angesehen werden können. Obwohl in fachwissenschaftlichen Diskursen das Fremdverstehen – im Sinne der Einnahme der Perspektive der Kinder – als zentral erachtet wird, spielen in den Anleitungsgesprächen häufig Bewertungen und Begründungen des pädagogischen Handelns eine Rolle (vgl. König/Kratz/Stadler 2018a: 138). Interessant ist, dass – im Unterschied zur schulischen Didaktik im Sinne einer bloßen Vermittlung – im Bereich der Frühen Bildung bereits in den pädagogischen Ansätzen nach Fröbel und Montessori Bildung als Selbstbildung beschrieben wird und auf das Prinzip des selbst entdeckenden Lernens gesetzt wurde (vgl. Jung 2009: 16f).

Der damit in Verbindung stehende Ko-Konstruktivismus als pädagogischer Ansatz, nach dem Fachkräfte und Kinder in Zusammenarbeit lernen, wird nun im Bereich der Kindertageseinrichtungen verstärkt als „Moderierung von Bildungsqualität“ (Fthenakis 2009: 6) angesehen. Die Optimierung dieser Interaktionen wird als „Schlüssel für individuelle Gerechtigkeit und für höhere Bildungsqualität in Bildungsinstitutionen“ (ebd.) betrachtet. Auch hier gibt es Überschneidungen mit der reflexiven Haltung von Frühpädagog*innen. Gunilla Dahlberg geht der Frage nach, welche Diskurse die Frühpädagogik und damit auch das professio-

nelle Selbstverständnis prägen (vgl. Dahlberg 2004: 13). Sie rekonstruiert verschiedene Bilder von Kindern und Pädagog*innen: als aktive Mitgestaltende, als sog. „Ko-Konstrukteure von Wissen und Kultur“ (ebd.: 27). Diesbezüglich zeichnen sich die Pädagog*innen durch eine reflektierende und fragende Haltung aus, gegenüber dem eigenen Lernen und dem Lernen des Kindes (vgl. ebd.).

4.4. Bildungspolitische Reformprozesse

Im Rahmen der öffentlichen Diskussionen nach der PISA-Studie (Baumert et al. 2001) hat sich die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung zu einem wichtigen Themenbereich in der Bildungspolitik entwickelt (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: 13). Durch die Zunahme der Berufstätigkeit von Müttern werden Kinder vor dem Schuleintritt heute häufiger institutionell betreut – so besuchten 2018 gut 3,6 Millionen Kinder eine Kindertageseinrichtung: 28 Prozent der Kinder unter drei Jahren und 92 Prozent der Kinder von drei bis sechs Jahren (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 16). Im Zuge der neu geschaffenen Betreuungsplätze in Kindertageseinrichtungen ist auch ein stetiger Anstieg des Personals zu verzeichnen: Das Fachkräftebarometer Frühe Bildung verzeichnet einen stetigen Anstieg der Anzahl der in Kindertageseinrichtungen tätigen Personen seit 1974 – mit einem besonders starken Zuwachs in Westdeutschland –; 2018 wurde mit mehr als 700.000 Beschäftigten ein neuer Höchststand erreicht (vgl. ebd.: 21).

Die Umsetzung des europäischen Konzeptes zum lebenslangen Lernen führte zu verschiedenen Systemen in der Ausbildung, wie bspw. dem Leistungspunktesystem für Hochschulen (CTS) (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011: 8). Die Aspekte „Förderung der Selbstorganisation, Selbststeuerung und Selbstreflexion“ (ebd.) und weitere Punkte, wie die Orientierung an Lernergebnissen, stehen im Mittelpunkt dieser Initiativen (vgl. ebd.).

Pasternack konstatiert, dass durch die neuen Bildungspläne für den frühkindlichen Bereich – seit 2004 – und die Akademisierungsbestrebungen in der Ausbildung des Personals – hier sind v. a. die ebenfalls ab 2004 neu eingeführten Hochschulstudiengänge der Früh- bzw. Kindheitspädagogik zu nennen – entscheidende Impulse für einen Professionalisierungsprozess in der fröhpädagogischen Ausbildung gesetzt wurden (vgl. Pasternack 2013: 61). Pasternack sieht, neben der Qualitätssteigerung, in Kindertageseinrichtungen das „professionspolitische Motiv für die Teilakademisierung der Fröhpädagogik“ (Pasternack 2013: 65). In diesem Zusammenhang soll mit der Teilakademisierung auch der

Beruf aufgewertet werden, womit ein höheres Prestige, bessere Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten und ein ausgewogeneres Geschlechterverhältnis im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen (vgl. ebd.) verbunden sind. Die Ziele der Teilakademisierung wurden jedoch nur in bescheidenem Umfang erreicht (vgl. Pasternack 2017, S. 115f).

Nach einem Gutachten des Aktionsrates Bildung ist die Professionalisierung des pädagogischen Personals in der frühkindlichen Bildung zentral, da gerade dort das entscheidende Fundament für künftige Bildungskarrieren gelegt wird (vgl. Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2012: 7). Als Anlass für die Diskussion um die Professionalisierung der Fachkräfte werden in diesem Gutachten die bereits genannten Expansionsbewegungen in diesem Bereich aufgeführt: „Der gegenwärtige rasche quantitative Ausbau muss deshalb durch Maßnahmen zur Sicherstellung und Verbesserung der Qualität der Kindertageseinrichtungen begleitet werden.“ (ebd.: 15) Weiter heißt es: „Der Anspruch, jedes Kind für das Lernen zu begeistern, muss selbstverständlich werden. Entscheidend dafür ist eine gute Qualität der Bildungsangebote und der Zugang aller Kinder zu vielfältigen Lerninhalten. Eine Schlüsselrolle spielt hierbei das pädagogische Personal“ (ebd.: 7). Mit dieser Argumentation wird der Fokus auf den Aspekt der Qualität von Erziehung und Bildung in Kindertageseinrichtungen gelegt, was durch das Personal, also den frühpädagogischen Fachkräften, verknüpft und erreicht werden soll.

Diese Arbeit setzt bei der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an. Im Vergleich zu den Veränderungsprozessen Anfang der 1970er-Jahre hat sich die Ausbildungslandschaft durch die Akademisierungsbestrebungen inzwischen noch weiter pluralisiert, sodass sich das Qualifikationsgefüge der Beschäftigten in Kindertageseinrichtungen vielfältig zusammensetzt (vgl. Dudek/Hansen/Reitzner 2013; Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019). Dennoch zeigt sich weiterhin eine Dominanz der Fachschulebene: 2018 verfügten 70 Prozent des Personals in Kindertageseinrichtungen über eine Ausbildung an Fachschulen für Sozialpädagogik (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 38). Auch der Fokus dieser Arbeit richtet sich auf die Ausbildung der Erzieher*innen an Fachschulen für Sozialpädagogik. Interessant wären darüber hinaus auch Prozesse der Professionalisierung von Fachkräften in anderen Ausbildungsformen, wie bspw. an Berufsfachschulen oder Hochschulen; diese könnten vergleichend in weiteren Untersuchungen analysiert werden.

Bzgl. der gestiegenen Anforderungen an die Qualität der Arbeit in Kindertageseinrichtungen heißt es im Gutachten des Aktionsrates Bildung weiter:

Wir brauchen ein koordiniertes Gesamtkonzept für eine angemessene Aus-, Weiter- und Fortbildung auf verschiedenen Ausbildungsebenen. Denn das pädagogische Personal braucht alle gebotene Unterstützung, um seiner Rolle in der Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungsarbeit in Kindertageseinrichtungen bestmöglich gerecht werden zu können.
(Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2012: 7f)

Hieraus wird deutlich, wie das Bildungssystem auf verschiedenen Ebenen einbezogen wird, um den Anspruch – insbesondere der Bildungsarbeit – an die pädagogische Arbeit der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu erfüllen. In der Vergangenheit wurden bereits diverse Reformen in diesem Bereich umgesetzt (vgl. 4.4). Wie bereits beschrieben wurde, wird die Einführung der Bildungspläne 2004 als sehr bedeutsam für die Professionalisierung der Fachkräfte angesehen. Die Reform der Bildungspläne ist auch bedingt durch den Rückstand der Entwicklung des deutschen Kindertagesbetreuungssystems im internationalen Vergleich; so wurden in den letzten Jahren nationale wie internationale Reformen durch den Einsatz von Bildungsplänen angeschoben (vgl. Wehrmann 2006: 11). Bildungspläne stellen ein zentrales bildungspolitisches Steuerungsinstrument für den Bereich der Frühen Bildung dar. Insbesondere die OECD fordert den quantitativen Ausbau der Einrichtungen sowie, in qualitativer Hinsicht, die Weiterentwicklung von Kindertageseinrichtungen in die Richtung moderner Bildungseinrichtungen (vgl. Angermüller/Maeße 2015: 77f).

Nach Textor können zwar die Auswirkungen der zuletzt eingeführten Bildungspläne nicht belegt werden; jedoch könne davon ausgegangen werden, dass in Kindertageseinrichtungen folgende Bereiche nun verstärkt behandelt werden: naturwissenschaftliche Bildung, Sprachförderung, Beobachtung und Dokumentation sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern und der Grundschule (vgl. Textor o. J.).

Wehrmann hat in ihrer diskursanalytischen Untersuchung der Bildungspläne 2006 bestimmte durchsetzungsstarke Aussagen des Diskurses identifiziert; diese lauten:

„Bildung von Anfang an“; „Frühkindliche Bildungsprozesse sind ganzheitlich und komplex“; „Bildung und Lernen sind ein [...] lebenslang andauernder Prozess“; „Bildungsprozesse von Kindern sind grundsätzlich offen [...] und in ihrem Ergebnis unvorhersehbar“; „Ziel: Kompetenzen im Bildungsverlauf“; „Es (das Geschehen von Bildung und Erziehung I.W.) ist eine wechselseitige Partnerschaft, bei der beide (das Kind und der Erwachsene I.W.) Lernende wie auch Lehrende sein können“; „Bildungsarbeit erfordert eine offene und flexible Planung“; „Die lebendige und produktive Verknüpfung der Aspekte Bildung, Erziehung und Betreuung im Alltag der Kindertageseinrichtungen erfordert von Erzieherinnen eine hohe

Flexibilität und Bereitschaft, die eigene Praxis zu reflektieren und immer wieder neu zu erfinden.“ (Wehrmann 2006: 200ff)

In diesen Aspekten spiegeln sich Ansprüche an die Bildungssubjekte wider, die Lernen als lebenslangen Prozess und die Kompetenzen in diesem sowie auch die Offenheit und Flexibilität der Erzieher*innen hervorheben. Nach Wehrmanns Untersuchung ist das Paradigma des lebenslangen Lernens Bestandteil der analysierten Bildungspläne, womit übergeordnete Entwicklungen wie etwa die pädagogische Professionalität der Fachkräfte begründet werden (vgl. Wehrmann 2006: 202). Das Ziel der Kompetenzentwicklung im Bildungsverlauf wird in den Plänen „als zentrale Argumentationsfigur bei der allgemeinen Zielbeschreibung von Bildungsprozessen verwendet“ (Wehrmann 2006: 204). Der Begriff Planung bezieht sich auf die Qualitätsdiskussion, bei der nicht nur das ‚Wesen des Pädagogischen‘ relevant ist, sondern auch die Hervorbringung pädagogischer Wirkungen (vgl. ebd.). Schließlich wird in den Bildungsplänen auch Bezug auf die Reflexion der pädagogischen Praxis genommen: „Reflexion und Evaluation werden somit als Prozesse verstanden, die mit Hilfe ‚rational‘ entwickelter Instrumente Lücken des bisherigen Handelns bzw. Anschlüsse für das zukünftige Handeln aufdecken“ (Wehrmann 2006: 206).

Neben den in den einzelnen Bundesländern ab 2004 neu eingeführten Bildungsplänen wurden auch die Lehrpläne an den Fachschulen nach und nach überarbeitet. Die rechtliche Grundlage für die Umstellung der Lehrpläne stellt hier v. a. der Beschluss der Kultusministerkonferenz zum kompetenzorientierten Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieher*innen an Fachschulen 2011 (KMK 2011) dar. Ein Novum und ein Meilenstein in der Geschichte der Erzieher*innenausbildung ist dabei der 2012 erschienene Lehrplanentwurf einer länderübergreifenden Arbeitsgruppe von Vertreter*innen aus verschiedenen Bundesländern (Länderoffene Arbeitsgruppe 2012). Dieser Entwurf bildet erstmalig die Grundlage eines bundeseinheitlichen Lehrplanes, der als Orientierung für die Umsetzung der jeweiligen Lehrpläne in den Bundesländern dient. Der länderübergreifende Lehrplan bezieht sich auf das Konzept der Kompetenzorientierung, das sich hier auf das Kompetenzmodell nach Fröhlich-Gildhoff, Nentwig-Gesemann und Pietsch (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011: 17) stützt. In diesem Modell stellt die Selbstreflexion einen wesentlichen Bestandteil dar, der sich auf alle Aspekte des Modells bezieht. Die professionelle Haltung stellt in diesem Modell einen „Schlüssel zur Ausbildung frühpädagogischer Kompetenz dar“ (ebd.: 18). So wurde auch die professionelle Haltung in

den länderübergreifenden Lehrplan aufgenommen (vgl. Länderoffene Arbeitsgruppe 2012: 11f). In einigen Bundesländern wurde bereits ein neuer, kompetenzorientierter Lehrplan implementiert, andere Bundesländer befinden sich noch in der Umstellung. Im länderübergreifenden Lehrplan, der eine Orientierung für die Umsetzung in den Bundesländern darstellt, sind die Ansätze der Orientierung an Kompetenzen, Lernfeldern und konkreten didaktisch aufbereiteten Lernsituationen sowie der Persönlichkeit bzw. Entwicklung der Studierenden leitende didaktische Prinzipien. Blickt man auf die Historie der Ausbildung, so lässt sich eine Entwicklung feststellen: von der persönlichkeitsorientierten hin zur Lernfelddidaktik und derzeit zur kompetenzorientierten Didaktik (zur Bedeutung in den Lehrplänen s. u.).

Seit 2004 kann man infolge der Einführung kindheitspädagogischer Studiengänge von einer Teilakademisierung der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte sprechen. Der Ausbau der Hochschulstudienangebote scheint jedoch, nach einem anfänglichen Boom (2004–2013), vorerst zu stagnieren.⁹

Werner Thole konstatierte 2008, dass sich das Feld der Kindertageseinrichtungen „erst am Anfang seiner Professionalisierung befindet“ (Thole 2008: 282), da ein wissenschaftliches, disziplinäres Bezugssystem fehle und ein beruflich-fachlicher, professioneller Orientierungsrahmen sich nur in geringem Umfang herausbildet habe (vgl. ebd.). Inzwischen existieren die früh- bzw. kindheitspädagogischen Studiengänge zwar bereits seit mehr als zehn Jahren; dennoch wird der Frühpädagogik eine mangelnde Profilbildung ihrer Studiengänge vorgeworfen, da sie sich bspw. auf vielfältige Berufsbereiche bezieht. Zudem gilt sie nicht als einziges Bezugssystem, da sich auch die Sozialpädagogik auf den Arbeitsbereich bezieht. Zur Konstruktion der Profession im aktuellen Diskurs der Kindheitspädagogik gibt Helga Schneider einen Überblick und stellt u. a. fest, dass in den Diskursen die Entwicklung individueller Professionalität im Fokus steht, während Fragen der Vergemeinschaftung eher ausgeblendet werden (vgl. Schneider 2016: 74). Zudem prägen nach Schneider derzeit drei Themen den frühpädagogischen Diskurs: die „Tendenz einer generalisierenden Verwendung des Professionsbegriffs“, „die Statuszuordnung als eine (Noch-)Nicht-Profession“ sowie „die Situierung der neuen akademischen Berufsgruppe als Minderheit im Feld“ (ebd.: 69).

⁹ <https://www.fachkraeftebarometer.de/laenderdaten/ausbildung> [Zugriff: 09.03.2020].

Thole konstatiert, dass Erzieher*innen „nur bedingt als umfassend ausgebildete Expert*innen für Fragen der Erziehung, Bildung und Betreuung angesehen werden“ (Thole 2008: 282), da sie jenseits der direkten Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen nur über „geringe Kompetenzen zur reflexiven Durchdringung von Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen, der weiträumigen Planung und Vernetzung ihrer Tätigkeit in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe“ (ebd.) verfügen. Die Forderung, dass Erzieher*innen nun auch bspw. in der Lage sein sollen, die Wirkungen ihrer Bildungsmaßnahmen zu reflektieren, lässt durchaus eine Parallele zum Schulbereich erkennen. Bezogen auf die Lehrkräfte an Schulen konstatiert Achim Brosziewski, dass der Versuch, Lehrkräfte zu Unterrichtsexpert*innen bzgl. der Wirkungen ihres Unterrichts zu stilisieren, gescheitert sei, da sich diese Sichtweise nicht in den Selbstverständnissen der Lehrkräfte finde (Brosziewski 2015).¹⁰

Wenngleich es sich bisher um eine Teilakademisierung des Arbeitsfeldes in der Frühen Bildung handelt (vgl. Pasternack 2013 und 2017), werden aus diskurssoziologischer Perspektive, wie Angermüller und Maeße zu bedenken geben, „nicht nur das pädagogische Personal, sondern auch die Eltern, Vereine und kommunale Entscheidungsträger zu (quasi)professionellen Rollenträgern einer Quasiorganisation gemacht, die unterschiedliche (Bildungs-)Aufgaben wahrnehmen und damit einem dezidiert ausgearbeiteten didaktischen Plan folgen“ (Angermüller/Maeße 2015: 82f).

Dabei ist nach Angermüller und Maeße die beginnende Akademisierung des frühpädagogischen Personals ein „erstes Indiz für den Stand der numerokratischen Gouvernentalisierung der Kitas“ (ebd.: 83; zur Gouvernentalität vgl. 3.2, und zum Begriff der Numerokratie vgl. 4.5). Denn nur professionell ausgebildete Akteure könnten die diskursiven Klassifikationspraktiken umsetzen (vgl. ebd.). In meiner Forschungsarbeit wird der Blick dagegen v. a. auf die pädagogischen Fachkräfte in nichtakademischer Ausbildung gerichtet, die ebenfalls mit Klassifikationspraktiken konfrontiert sind und durch die Kompetenzorientierung selbst zum Gegenstand der Klassifizierung werden.

Die Professionalisierung der Fachkräfte wird jedoch nicht nur im Bereich der Ausbildung vorangetrieben, auch die berufliche Weiterbildung erhält dabei eine zentrale Rolle (vgl. König 2016: 80). König sieht in der Weiterbildung hohes Potenzial zur Unterstützung der Professionalisierungsprozesse und nennt auch in

¹⁰ Brosziewski, Armin (2015): Aufstieg und Fall der Unterrichtsexperten oder Wozu sich Professionelle von Experten unterscheiden. Vortrag auf dem Sektionskongress der Sektion Wissenssoziologie der DGS, 8.-10.10.2015, Landau in der Pfalz.

diesem Zusammenhang die Reflexion des pädagogischen Handelns und Wissens als ein zentrales Lernformat (vgl. ebd.: 90). Auch Friederich betrachtet in einem frühpädagogischen Professionalisierungssystem Weiterbildungen als Beitrag zur Professionalisierung (vgl. Friederich 2017: 382).

Gegenläufig zur Ausbildung von Spezialisten hält die Erzieher*innenausbildung an den Fachschulen an der generalistischen Ausrichtung der Ausbildung fest, d. h. sie bildet für die Arbeit in unterschiedlichen sozialpädagogischen Arbeitsfeldern aus, so neben der Arbeit in Kindertageseinrichtungen auch für diejenige in der offenen Kinder- und Jugendarbeit, in den Hilfen zur Erziehung sowie in der Schule.

Hier lassen sich Parallelen zur Reform der Pflegeausbildung erkennen, die ab 2018 die bisher getrennten Ausbildungsgänge der Krankenpflege, Kinderkrankenpflege und Altenpflege in eine Ausbildung überführt hat,¹¹ um u. a. den veränderten Pflegebedarfen und dem Fachkräftemangel zu begegnen.

Bezüglich der Didaktik in der Ausbildung weist Hans Gängler darauf hin, dass sich kaum Definitionsversuche zur Fachdidaktik der Sozialpädagogik finden lassen und auch ein übergreifender Ansatz einer allgemeinen Didaktik der Sozialpädagogik noch nicht ausgearbeitet wurde (vgl. Gängler 2010: 571).

Konzeptionelle Ansätze der Persönlichkeits- und Entwicklungsorientierung scheinen derzeit in der Ausbildungspraxis noch von hoher Relevanz zu sein – dies zeigen auch Interviews mit Schulleitungen von Fachschulen sowie Analysen von Lehrplänen (vgl. Mayer 2010: 14; Janssen 2010: 60f). In den Ausbildungsverordnungen und Lehrplänen werden Persönlichkeits- bzw. Entwicklungsorientierung derzeit verstärkt in den Zusammenhang mit der Einordnung in ein Kompetenzmodell gebracht.

Marianne Friese hebt einen Entwicklungsbedarf „hinsichtlich der Grundlegung didaktisch-curricularer Konzepte zur Professionalisierung und Kompetenzentwicklung des pädagogischen Personals“ (Friese 2010: 327) hervor. Dabei betont sie für personenbezogene Bereiche die Relevanz von Kompetenzen im Hinblick auf eine ganzheitliche Förderung, die biografisch erworbenes Erfahrungswissen sowie selbstreflexive, moralisch-ethische und kommunikative Kompetenzen in professionelles Handeln einbezieht (vgl. ebd.). Dies verdeutlicht erneut den in aktuellen Diskursen hergestellten Zusammenhang von Professionalisierung, (Selbst-)Reflexion und Kompetenzorientierung.

¹¹ <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Artikel/2016/01/2016-01-13-reform-pflegeberufe.html> [Zugriff: 29.04.2016].

Nachdem aktuelle Reformprozesse hinsichtlich des Arbeitsfeldes Kindertageseinrichtungen und der Ausbildung der Fachkräfte beschrieben wurden, wird im Folgenden der Blick auf das Thema der Kompetenzorientierung gerichtet und dessen Bedeutung für den Bildungs- und Arbeitsbereich aus diskurssoziologischer Perspektive erörtert.

4.5. Orientierung an Kompetenzen

Gemeinsamkeiten zwischen den institutionalisierten Bildungsbereichen Schule und Kindertageseinrichtung bestehen daher in den Ansprüchen an selbstgesteuertes Lernen, an Handlungsorientierung, an den Einbezug der eigenen Persönlichkeit und der reflexiven Haltung im Sinne einer doppelten Vermittlungspraxis und schließlich – als neueste Entwicklung – an Kompetenzorientierung.

Die Umsetzung des europäischen Konzeptes zum lebenslangen Lernen führte, wie bereits gezeigt wurde, zu verschiedenen Systemen in der Ausbildung, wie bspw. dem Leistungspunktesystem für Hochschulen (ECTS) (Fröhlich-Gildhoff/Nentwig-Gesemann/Pietsch 2011: 8). So stehen u. a. die Aspekte der internationalen Vergleichbarkeit und Anrechenbarkeit, der Orientierung an Lernergebnissen (*outcome* statt *input*), der Zertifizierung von nicht-formalen und informellen Lernprozessen, der Förderung der Mobilität und der Förderung der Selbstorganisation, -steuerung und -reflexion im Mittelpunkt dieser Initiativen (vgl. ebd.). Auch Friederich zeigt in ihrem Vorschlag für ein frühpädagogisches Professionalisierungskonzept, das die Bereiche Ausbildung, Mentoring und Berufspraxis umfasst, die Bedeutung von Weiterqualifizierung auf allen Ebenen, die schließlich auf eine hohe Performanz der Kompetenzen und damit auf die Qualität in den Kindertageseinrichtungen abzielt (vgl. Friederich 2017: 381f).

Durch den Einbezug der Kompetenzorientierung in das Bildungssystem, die in den letzten Jahren sowohl in die frühe Bildung als auch in die Aus- und Weiterbildung der Erzieher*innen Einzug gehalten hat, hat sich der Anspruch an Qualitätssteigerung und Rationalisierung durch die Orientierung an Kompetenzen und deren Messung verstärkt. Aus diskurssoziologischer Sicht sind Kompetenzsteigerungsinstrumente verknüpft mit der Etablierung von Messtechnologien und können als Instrumente der Produktion von Macht verstanden werden (vgl. Angermüller/Maeße 2015: 79). Nach Angermüller und Maeße geht mit der Kompetenzorientierung in der frühpädagogischen Bildungspraxis eine Einteilung und Klassifizierung von Kindern einher (vgl. ebd. 84). So werden bspw. durch Sprach-

standserhebungen Kategorisierungen von Kindern vorgenommen, die schließlich in der schulischen Leistungsbewertung fortgesetzt werden und somit den Kompetenzdiskurs nicht mehr ausschließlich als Instrument zur Kompetenzentwicklung, sondern als „Herrschaftsinstrument zur Erzeugung von Ungleichheit in der Kindheit“ (ebd.: 85) erscheinen lassen (vgl. ebd.: 84f). Die Orientierung an Kompetenzen wird von Angermüller und Maeße als „Form der Numerokratie, die gleichwohl noch in den Kinderschuhen steckt“ (ebd.: 79), betrachtet. Dabei beziehen sie sich auf die Theorie der Numerokratie, die in „unserer neoliberalen Gegenwart eine zunehmende Umstellung auf Regierungstechnologien in der Schule diagnostiziert“ (ebd.: 66). Diesbezüglich stehen Messtechniken der Bewertung und Evaluation im Vordergrund, die nun auch Kleinkinder in ein System der Leistungsklassenbildung einordnen (vgl. ebd.: 72).

Dagegen stehen bei den reformpädagogischen Ansätzen von Gruschka die Persönlichkeitsentwicklung und das Verständnis von Bildung als Bildung „zu mündigen Persönlichkeiten“ im Vordergrund; in Teilen der Pädagogik wird daher die Kompetenzorientierung als Rationalisierungs- und Leistungssteigerungsinstrument angesehen. Hier wird die Umstellung „von der ‚Input-‘ auf die ‚Outputsteuerung“ (bspw. Gruschka 2011: 7f) des Bildungswesens kritisiert.

Betrachtet man den Kompetenzbegriff aus wissenssoziologischer Perspektive, so wird Wissen „hier sogar definitorisch auf Handeln bezogen, ist doch Handeln durch Wissen bzw. Sinn definiert“ (Knoblauch 2010: 246). Die Kompetenz rührt nach Knoblauch insofern an einer Grundüberzeugung der Wissenssoziologie, als sie auf die Verbindung von Wissen und Handeln verweist (vgl. ebd.). Knoblauch bezieht sich auf Alfred Schütz, der den grundlegenden Prozess der Wissensproduktion in der Typisierung von Erfahrungen sieht, die durch Relevanzen geregelt wird (vgl. ebd.: 248). Da es um sozial anerkannte Formen des Wissens geht, spielen auf der Grundlage der Typisierung v. a. Habitualisierungen und Routinisierungen eine große Rolle, wie sie von Berger und Luckmann beschrieben wurden (vgl. ebd.). Hier handelt es sich um „Formen des praktischen Wissens“ (ebd.).

Kompetenz ist nach Knoblauch etwas, „das erst die moderne Gesellschaft kennt und das in der späten Moderne an Bedeutung gewinnt“ (ebd.: 250). Er konstatiert, dass es bei der Kompetenz – im Unterschied zum wissenssoziologischen Wissensbegriff – immer auch um eine Beurteilung des Wissens geht, das beobachtet wird, sodass Wissen zu etwas Beobachtbarem wird (vgl. ebd.: 251f). Im Hinblick auf die Kompetenz wird dabei die Subjektivität des praktischen Wissens wesentlich hervorgehoben; so stehe in modernen Organisationen weniger die

Befolgung formaler Regeln als vielmehr das eigenständige Handeln im Vordergrund, wodurch Selbstorganisationsdispositionen, Selbststeuerung und Kreativität zu wesentlichen Anforderungen würden (vgl. ebd.: 252). Spielt die Kompetenz eine institutionelle Rolle, werde der Blick notwendigerweise auf die Performanz gerichtet, und statt subjektiven Kompetenzen – da sich diese nicht beobachten lassen – würden objektivierte Leistungen, Produkte und Äußerungen betrachtet, um auf Kompetenz zu schließen (vgl. ebd.). Insofern erscheine die „Kompetenz zurecht als Kompetenzdarstellungskompetenz“ [sic] (ebd.).

Michaela Pfadenhauer beschreibt, wie Kompetenzerwägungen „folglich der (Selbst-)Vergewisserung über problembezogenes Wissen und ‚Vermögen‘ [dienen], das man *tatsächlich* (zu Teilen inkorporiert) *hat*“ (Pfadenhauer 2010: 167, H. i O.). Die Kompetenz werde insbesondere dann als Selbstvergewisserung dargestellt, wenn Zweifel an der Problembewältigung bestehen (vgl. ebd.). Im Rahmen einer soziologischen Kompetenzforschung könne so bspw. empirisch untersucht werden, inwieweit sich diese Kompetenzdarstellung als Selbstvergewisserung in der beruflichen Bildungspraxis zeigt (vgl. ebd.: 168).

Leitend für viele Kompetenzraster sind die Kompetenzkategorien des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR), nach denen sich auch das Kompetenzorientierte Qualifikationsprofil für die Erzieher*innenausbildung an Fachschulen richtet (KMK 2011). Darin sind neben „Wissen“ und „Fertigkeiten“ auch die personalen Kompetenzen „Sozialkompetenz“ und „Selbstständigkeit“ aufgenommen, die „die auszubildende professionelle Haltung der Erzieherinnen und Erzieher“ (KMK 2011: 9) beschreiben. Darin spiegelt sich wider, dass mit dem Kompetenzbegriff verstärkt Fähigkeiten fokussiert werden, die das Subjekt betreffen. Neben dieser „Subjektivierung der Anforderungen“ (Truschkat 2010: 70) sind mit dem Kompetenzbegriff ebenso Auswahl- und Selektionsprozesse verknüpft, die nach der Unterscheidung kompetent – nicht kompetent funktionieren und einen Prozess der sozialen Differenzierung darstellen (vgl. ebd.).

Truschkat identifiziert zwei idealtypische Diskursstränge bzgl. des Kompetenzdiskurses: „de[n] strukturell-normative[n] Kompetenzdiskurs und de[n] individualdispositive[n] Kompetenzdiskurs“ (ebd.: 71). Ersterer greift die „Kompetenzthematik aus der Sicht des Bedarfs des Unternehmens“ (ebd.) auf; dabei wird auf ein optimales Kompetenzmodell abgezielt, welches zwischen Handlungsvermögen und Handlungsantrieb unterscheidet (vgl. ebd.). Während das Handlungsvermögen bestimmte zu erlernende Fertigkeiten umfasst, stellt der Handlungsantrieb ein nicht beobachtbares und beeinflussbares Moment dar, hier wird bspw. mit den Begriffen Motivation, Werte und Persönlichkeit gearbeitet

(vgl. ebd.). Die vorgesetzte Person erscheint in diesem Diskurs als Coach; statt einer hierarchischen soll eine vertrauensvolle Beziehung zu diesem bestehen und eine Form der Pastoralmacht wirken, welche die Selbstorganisation bzw. den Handlungsantrieb fördern soll (vgl. ebd.: 72).

Der individual-dispositive Kompetenzdiskurs dagegen geht nicht vom Unternehmen aus, sondern vom Umgang jedes Individuums mit den gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungsprozessen; die Selbstregulation stellt dabei ein zentrales Moment der Kompetenz dar und verpflichtet die Individuen stärker dazu, Gestalter*innen ihrer eigenen Bildungsprozesse zu sein (vgl. ebd.).

Insofern lassen sich sowohl die Anleitung von angehenden Erzieher*innen in der Kindertageseinrichtung als auch die Weiterbildung von Anleiter*innen zunächst dem strukturell-normativen Kompetenzdiskurs zurechnen, da hier die Bildungssubjekte von außen – in diesem Fall von an der Ausbildung und Weiterbildung Beteiligten wie bspw. Lehrkräften, Praxisanleiter*innen oder Dozent*innen – aktiviert und begleitet werden müssen, um selbstständig handlungsfähig zu sein (vgl. ebd.).

In den Rahmenvorgaben der Ausbildung stehen ausdrücklich auch die Wertevermittlung und die Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. KMK 2011: 4&6) im Vordergrund; diese werden von Truschkat den Kompetenzanteilen zugerechnet, die sich auf den Handlungsantrieb im Kompetenztableau des strukturell-normativen Kompetenzdiskurs beziehen (vgl. Truschkat 2008: 288).

Hinsichtlich ihrer eigenen Lebensführung im Sinne der Technologien des Selbst (vgl. 3.2) kann allerdings auch untersucht werden, inwiefern die Akteure hier als Gestalter*innen ihrer Bildungsprozesse – im Hinblick auf den individual-dispositiven Kompetenzdiskurs – in Erscheinung treten.

In der Auswertung des empirischen Datenmaterials dieser Untersuchung kann somit bei der Diskussion der Ergebnisse auch der Frage nachgegangen werden, inwiefern sich im Datenmaterial Zuordnungen zu diesen Kompetenzdiskursen vornehmen lassen.

4.6. Der „Lernort“ Praxis in der Ausbildung von Erzieher*innen

Die Themen Praxisanleitung und Verzahnung der „Lernorte“ Schule und Praxis in der Ausbildung von Erzieher*innen sind in den letzten Jahren, bedingt durch die gestiegene Bedeutung der frühkindlichen Bildung, das daraus resultierende erweiterte Aufgabenspektrum von frühpädagogischen Fachkräften und die damit verbundenen erhöhten Qualifikationsanforderungen, zunehmend wieder in den

Fokus der Fachöffentlichkeit gerückt. Die Verschränkung von Theorie und Praxis in der Ausbildung von Erzieher*innen und auch die Kooperation der Lernorte Fachschule und Praxiseinrichtung wurden im erziehungswissenschaftlichen Diskurs jedoch bereits Ende der 1970er-, Anfang der 1980er-Jahre thematisiert (vgl. Krüger/Rabe-Kleberg/Derschau 1983 und 1984 sowie Derschau 1976).

In der letzten Rahmenvereinbarung der Kultusministerkonferenz wurde ein Umfang von mindestens 1.200 Stunden „Praxis in sozialpädagogischen bzw. heilpädagogischen Tätigkeitsfeldern“ (Kultusministerkonferenz (KMK) 2002: 24) festgelegt; die Dauer der Ausbildung an der Fachschule wurde auf mindestens 2.400 Unterrichtsstunden festgesetzt. Der hohe Stundenanteil in der Praxis verdeutlicht den großen Stellenwert der fachpraktischen Ausbildung, weshalb „häufig von einer ‚heimlichen dualen Ausbildung‘“ (Flämig 2011: 13) die Rede ist. Die Jugendministerkonferenz beschäftigte sich 2001 mit dem Lernort Praxis in der Ausbildung von Erzieher*innen und nahm Stellung zu problematischen Aspekten, wie bspw. der Kooperation der Ausbildungsorte Schule und Praxisstätte. Des Weiteren stellte die Jugendministerkonferenz Anforderungen in Form von Qualitätsmerkmalen an die Lernorte (vgl. Jugendministerkonferenz (JMK) 2001: 5ff). Darin wird auch die Tätigkeit von Praxisanleitungen hervorgehoben und betont, dass den Praktikant*innen Fachkräfte zur Seite gestellt werden sollten, die „für die Anleitung besonders qualifiziert“ sind“ (vgl. ebd.: 7).

Seit einigen Jahren gibt es, so z. B. in Nordrhein-Westfalen, spezielle Weiterbildungen bzw. Aufbaubildungsgänge zur Praxisanleitung in Kindertageseinrichtungen.

Zum Stand der Forschung ist festzuhalten, dass bisher nur wenige empirische Untersuchungen zur Theorie-Praxis-Verzahnung in der Ausbildung von Erzieher*innen, insbesondere zum Thema Praxisanleitung am Lernort Praxis, vorliegen. Katja Flämig hat für das Projekt WiFF¹² Interviews mit Schulleitungen von Fachschulen für Sozialpädagogik ausgewertet und stellt dar, wie sich aus der Sicht der Schulleitungen das Verhältnis und die Kooperation der Lernorte Schule und Praxis charakterisieren lassen. In weiteren Befragungen des Projektes WiFF wurde die Anleitung von Praktikant*innen aufgegriffen; als wesentliche Probleme zeigten sich hierbei fehlende zeitliche und personelle Ressourcen sowie die mangelnde Anerkennung der Tätigkeit der Anleiter*innen (vgl. Stadler 2014: 104).

¹² Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF): ein Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Zusammenarbeit mit der Robert Bosch Stiftung und dem Deutschen Jugendinstitut. www.weiterbildungsinitiative.de [Zugriff: 09.03.2020].

Eine Studie von Hofer und Schroll-Decker aus dem Jahr 2005 kam zu ähnlichen Ergebnissen; so wurde auch hier der Zeitmangel als größte Schwierigkeit für die Anleiter*innen identifiziert (vgl. Hofer/Schroll-Decker 2005).

Zum Thema „Qualitätssicherung in der Erzieherausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Lernortkooperation“ (Wenzel 2009) liegt eine Dissertation vor, die untersucht, welche Bedeutung Prozesse der Qualitätssicherung für die Ausbildung von Erzieher*innen an der Fachschule für Sozialpädagogik haben. Befragt wurden dabei Schulleitungen von Fachschulen.

Helga Fischer beschäftigt sich 1980 mit der Identität in der Erzieher*innenausbildung und macht anhand von Ergebnissen einer Studie Verbesserungsvorschläge, die sich auf Ansätze einer Didaktik der Erzieher*innenausbildung beziehen (Fischer 1980: 224ff). Die empirische Untersuchung besteht u. a. aus einem „Erkundungsversuch“ (ebd.: 70), bei dem die Autorin selbst die Anleitung einer angehenden Erzieherin in einem Kindergarten übernahm, Anleitungsgespräche durchführte, die Entwicklungen dokumentierte und anhand dieser Dokumentation ein Entwicklungsschema des Lernprozesses der Praktikantin erstellte (vgl. ebd.: 121ff). Davon ausgehend postuliert sie u. a., dass die Ausbildung „ihre Angebote primär auf die *Persönlichkeit* bzw. *Identität* der Studierenden und deren Entwicklung zu richten“ (ebd.: 147) hat. Somit kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich Fischer hier auf eine persönlichkeitsorientierte Didaktik bezieht, die auch die selbstständige Problemlösung und damit autonomes Handeln fördern soll. Persönlichkeit und Identität sind für sie austauschbare Begriffe (vgl. ebd.: 227). Die Förderung der beruflichen Identitätsentwicklung ist für Fischer insbesondere deshalb wichtig, weil die Erzieher*in mit ihrer Persönlichkeit Modellcharakter hat, an dem sich die zu Erziehenden orientieren (vgl. ebd.). Hervorgehoben wird dabei, dass während des Anleitungsprozesses punktuell berufliche Identität entsteht, wenn „bei einem auftretenden Problem vom Praktikanten und vom Anleiter Konsens der Handlungsmuster und Handlungsorientierungen erzielt“ wird (ebd.: 138). Dies deutet darauf hin, dass im Konfliktfall eine einvernehmliche Lösung angestrebt wird; das Vorhandensein und der Austausch gegensätzlicher Argumente scheint dabei nicht berücksichtigt zu werden.

Eine Studie des Baden-Württembergischen Forschungsverbands Frühpädagogik (bawüff) führte u. a. Interviews mit Lehrkräften, Schüler*innen im Berufspraktikum und Anleiter*innen und zeigte kritisch auf, dass der Theorie-Praxis-Transfer nach wie vor eine Herausforderung in der Ausbildung darstellt. Teilweise zeige sich eine Verabsolutierung von Praxis sowie eine Reflexions skepsis, die mitunter

mit einer „vorherrschenden Argumentation eines bestimmten Persönlichkeitskonstrukts als Kern pädagogischer Professionalität“ (Amos et al. 2013: 22) einhergehe.

Bei einem Vergleich dieser zuletzt genannten Studien zeigt sich, dass die Orientierung an der Persönlichkeit der Erzieher*innen nach wie vor eine große Bedeutung in der Erzieher*innenausbildung hat. Dass dies im Zusammenhang mit den Professionalisierungsbestrebungen kritisiert werden kann, verdeutlicht die Studie von bawüff. In aktuellen frühpädagogischen Professionalisierungsdiskursen wird nicht mehr ausschließlich von der Persönlichkeit gesprochen; stattdessen wird diese als ein Aspekt in das Konstrukt der professionellen Haltung aufgenommen, die, wie zuvor gezeigt wurde, ins Zentrum der Ausbildung rückt.

Aktuelle Ergebnisse der letzten Jahre zeigen, dass die Berufspraxis größtenteils nicht im Rückgriff auf wissenschaftliches Wissen aus der Qualifizierung realisiert wird, sich die professionelle Identität daher nicht vordergründig auf der Grundlage wissenschaftlich begründeter Fachkompetenzen entwickelt und sich pädagogisches Wissen und Können routiniert in die Alltagshandlungen einschreibt (vgl. Thole 2015: 126f). Da sich diese pädagogische Kompetenz somit nicht direkt untersuchen lässt, befassen sich aktuelle Studien zunehmend mit der Performativität des pädagogischen Handelns im Arbeitsalltag der Kindertageseinrichtung (z. B. Cloos 2015; Thole 2015).

4.7. Zum Verhältnis der „Lernorte“ Schule und Praxis

Obwohl der Bereich des Lernortes Praxis in der Diskussion um die Ausbildung von Erzieher*innen bereits thematisiert wird, sind die Ausbildungseinrichtungen und deren Träger an dieser Diskussion nur wenig beteiligt (vgl. Ulich/Thiersch 2002: 175). Gefordert wird häufig, dass alle Beteiligten einen Dialog „auf Augenhöhe“ führen sollten. Schwierigkeiten bestehen auch infolge der strukturellen Ungleichheiten zwischen den Lernorten Schule und Praxis. Zum einen fallen beide Institutionen in die Zuständigkeit von unterschiedlichen Ministerien. Lehrkräfte und Erzieher*innen können zudem als „ungleiche Partner“ (Haug-Zapp 2002: 211) angesehen werden, die sich hinsichtlich ihrer beruflichen Qualifikationen und ihren Gehältern unterscheiden. Des Weiteren kann von einer organisatorischen Überlegenheit des Lernortes Schule ausgegangen werden, da es sich bei der Erzieher*innenausbildung um eine vollschulische Ausbildung handelt. Kritisiert werden vor allem die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit – so ist

nach der Meinung der vom Projekt WiFF befragten Lehrkräfte und Praxisanleiter*innen die Zeit für die Anleitung der Praktikant*innen nicht ausreichend (vgl. Kleeberger/Stadler 2011: 32f und Beher/Walter 2012: 63). Die Lernortkooperation wird angesichts der erschwerten Rahmenbedingungen von Egbert Haug-Zapp wie folgt beschrieben: „Diese Kooperation ist von Seiten der Schulen aus nur mit zusätzlichen Mühen zu leisten, aber von Seiten der Schulen aus sehr viel leichter als von Seiten der Praxis“ (Haug-Zapp 2002: 217).

Einigkeit besteht inzwischen darüber, dass die Praxisanleitung eine anspruchsvolle Tätigkeit darstellt, „für die eigens zu erlernende Kompetenzen notwendig sind“ (Ulich/Thiersch 2002: 180). Daneben wird auch betont, dass „ein klares Berufsbild für die Anleitung von Praktikant*innen entwickelt werden muss“ (ebd.). Aus der vom WiFF-Projekt durchgeführten Schulleiter- und Lehrkräftebefragung geht hervor, dass 72 Prozent der Lehrkräfte und 76 Prozent der Schulleitungen eine systematischere Verknüpfung der Lernorte Schule und Praxis fordern (vgl. Leygraf 2012 und Kleeberger/Stadler 2011). Darüber hinaus schätzen zwei Drittel der befragten Lehrkräfte den Qualifikationsbedarf der Praxisanleitungen als hoch ein (vgl. Kleeberger/Stadler 2011: 31).

Um den derzeitigen Mangel an Erzieher*innen zu beheben, werden die Ausbildungskapazitäten an Fachschulen ausgeweitet und verstärkt auch berufsbegleitende Ausbildungsgänge angeboten, in denen die Schüler*innen von Ausbildungsbeginn an in der Praxiseinrichtung angestellt sind und teilweise auch bereits auf den Personalschlüssel angerechnet werden. Das Fachkräftebarometer Frühkindliche Bildung verwies 2014 darauf, dass sich die Zahl der Ausbildungsstätten in den letzten 20 Jahren nahezu verdoppelt hat (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2014: 10). Im Schuljahr 2017/18 haben über 38.000 Personen eine Erzieher*innenausbildung begonnen – so viele wie nie zuvor (vgl. Autorengruppe Fachkräftebarometer 2019: 134). 2013 hat das Bundesministerium das Bundesprogramm Lernort Praxis auf den Weg gebracht (Laufzeit 2013-2016), das zusätzliche Funktionsstellen zur Praxisanleitung sowie Weiterbildungsmaßnahmen finanziert (BMFSFJ 2018a) und damit auch die bildungspolitische Relevanz dieses Themas verdeutlicht. Auch derzeit werden im Rahmen einer Fachkräfteoffensive erneut die Themen Lernort Praxis bzw. Praxisanleitung in einem Bundesprogramm auf die politische Agenda gesetzt und finanzielle Mittel bereitgestellt (BMFSFJ 2018b).

Ebenso lässt sich auf der Ebene der Ausbildungsordnungen und Lehrpläne ein Wandel dahingehend verzeichnen, dass der Lernort Praxis stärker in die Ausbil-

derung einbezogen wird. Im länderübergreifenden Lehrplan wird dem Lernort Praxis eine „zentrale Stellung bei der Professionalisierung von Fachkräften“ (Länderoffene Arbeitsgruppe 2012: 14) zugeschrieben. Zudem wird in einzelnen Ausbildungsordnungen von Bundesländern bspw. auf die Bedingungen der Anleitung in der Praxis genauer eingegangen, um professionelle Standards für die Ausbildung in der Praxis zu schaffen.¹³

4.8. Von der Anleitung zum Mentoring

Das Projekt WiFF, das u. a. im Rahmen der Arbeit mit Expert*innengruppen Empfehlungen für den Weiterbildungsbereich in Form von sog. Wegweisern – einschließlich Kompetenzprofilen für konkrete Tätigkeitsbereiche – erstellt, und das zuvor erwähnte Bundesprogramm Lernort Praxis können als aktuelle Beispiele für Professionalisierungsbestrebungen im Bereich Kindertageseinrichtungen gelten, das zuletzt genannte Programm insbesondere für den Bereich Praxisanleitung.

Die WiFF-Expert*innengruppe „Lernort Praxis“ entschied sich 2014, zukünftig anstelle der Bezeichnung „Anleiter*in“ die Bezeichnung „Mentor*in“ zu verwenden. Im Entscheidungsprozess wurden verschiedene Begriffe diskutiert, so etwa die Begriffspaare Praxismentor*in und Mentee, Praxisanleiter*in und Praktikant*in, Praxisbegleiter*in und Praktikant*in sowie Praxisausbilder*in und Auszubildende*r oder Student*in. Die Entscheidung der Gruppe fiel mehrheitlich auf den Begriff Mentor*in, „da dieser der Vision der Ausbildungsarbeit am Lernort Praxis und der Professionalisierung der Fachkräfte am ehesten entspricht“ (DJI/WiFF 2014: 123). So stehe „der Begriff *Anleitung* synonym für *Anweisung*, *Unterweisung*“ (ebd., H. i. O.); das damit verbundene Lernverständnis passe nicht zur neuen Lernkultur, bei der die/der Mentor*in als fachliches Vorbild und Lernbegleiter*in fungiert, Erfahrungen weitergibt und selbst Lernende*r ist (vgl. ebd.).

Die Idee des Mentoring hat nach Magg-Schwarzbäcker in den letzten Jahren einen regelrechten Boom erlebt; als Methode der Personalentwicklung und als Fördermaßnahme für bestimmte Personen und Personengruppen stellt es ein noch relativ junges Instrument dar (vgl. Magg-Schwarzbäcker 2014: 15).

Während das Mentoring in den USA hauptsächlich als Instrument zur Förderung von Karrieren verstanden wird, liegt in Europa eher ein ganzheitliches Konzept

¹³ Z. B. Hamburger Standards für die praktische Erzieher*innenausbildung: <https://www.fsp2-hamburg.de/wp-content/uploads/Praxisstandards-FSH-2018-1.pdf> [Zugriff: 09.03.2020].

von Mentoring vor, wenngleich sich das Mentoring hier seit den 1990er-Jahren stark verbreitet und in diesem Zusammenhang von einem „Hype“ gesprochen wird (vgl. ebd.: 16). Das Mentoring findet Anwendung in Wirtschaft, Verwaltung, politischen Organisationen und Hochschulen (vgl. ebd.).

Das Aufgreifen des Begriffs Mentoring im Rahmen der Erzieher*innenausbildung und der damit einhergehende Begriffswandel spiegeln die Veränderungen des Bildungs- und Lernverständnisses wider. Anstelle von Anleiter*innen wird von Mentor*innen gesprochen, um den Beratungs- und Coachingcharakter der Lehr- bzw. Ausbilder*innenperson zu betonen und damit auch insbesondere die Eigenverantwortlichkeit und den Lernwillen der Auszubildenden oder Praktikant*innen. Wenngleich bereits 1976 die anleitenden Fachkräfte als Praktikumsanleiter*innen und Mentor*innen bezeichnet wurden (vgl. Derschau 1976: 306), scheint sich derzeit sowohl in der pädagogischen Praxis als auch im fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Diskurs der Begriff Mentor*in zu verbreiten.

In Interviews der WiFF mit sog. Mentor*innen wurden die anleitenden Fachkräfte, je nach Bundesland und Einrichtung, als Mentor*innen oder Anleiter*innen bezeichnet, wobei die Bezeichnungen Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen größtenteils von den Interviewten selbst verwendet wurden (vgl. Stadler 2014: 78). Wie sich die jeweiligen Begriffe zukünftig in den Praxiseinrichtungen durchsetzen, ist eine empirisch zu klärende Frage.

Dass auch die Tätigkeit der Anleiter*innen professionalisiert werden soll, zeigen Diskurse im Bereich der Fort- und Weiterbildung von Anleiter*innen: So wird in der entsprechenden Fortbildungsratgeberliteratur die bzw. der professionelle, motivierte Anleiter*in angerufen:

Wenn wir im Folgenden über Professionalität im sozialpädagogischen Handlungsfeld sprechen, gehen wir davon aus, dass die Praxisanleiterin, falls sie nicht in umfassender Weise darüber verfügt, sich diese in der Fortbildung aneignet. Doch wir sind auch der Meinung, dass eine erfolgreiche Teilnahme an der Fortbildung nur dann gesichert ist, wenn die pädagogische Fachkraft Professionalität in ihrer bisherigen beruflichen Tätigkeit immer wieder angestrebt hat und motiviert ist, sich für die Rolle der Praxisanleiterin zu qualifizieren. Dies bedeutet, dass die Anleitung von einer pädagogischen Fachkraft übernommen werden sollte, die sich für diese Aufgabe interessiert und sich dieser Aufgabe gewachsen fühlt. (Fischer/Speck-Giesler 2014: 14)

Mit der Qualifizierung anleitender Fachkräfte wird „auch die Hoffnung verbunden, in Zeiten knapper werdender Personalressourcen genügend nachwachsende pädagogische Fachkräfte gut auszubilden und anzubinden“ (Fischer/Speck-Giesler

2014: 11). So wird betont, dass eine gute und umfassende Ausbildung zur Erzieher*in ohne eine qualifizierte Praxisanleitung nicht mehr möglich sei (vgl. ebd.: 9f). Im Weiterbildungsdiskurs um die Qualifizierung von anleitenden Fachkräften wird die Schlüsselrolle der Anleiter*innen für die Qualifizierung der angehenden Fachkräfte betont, da diese „die Verantwortung für die Qualität der Ausbildung in der Fachpraxis übernehmen [können]“ (ebd.: 11). So wird auch hier ihr „professioneller Blick und ihre professionelle Grundhaltung [der Anleiter*innen]“ (ebd.) als von den „Werten, Normen und Orientierungen, die sie vermittelt“, geprägt angesehen (ebd.). Damit wird hier auch, neben der Persönlichkeit der Praktikant*in, die Persönlichkeit der Anleiter*in in den Mittelpunkt gestellt. Dass neben der Ausbildung auch im Bereich der beruflichen Weiterbildung von Erzieher*innen die Reflexion von Biografie und Persönlichkeit betont wird, bestätigt eine Befragung von Interviews mit Weiterbildner*innen; darin erachten viele der Interviewten eine sog. persönlichkeitsorientierte Didaktik als essenziell für frühpädagogische Weiterbildung (vgl. Kovačević & Nürnberg 2014).

Ausgehend von einem gesellschaftlichen Wandel des Bildungsverständnisses (vgl. 3.2) kann an dieser Stelle zusammenfassend festgestellt werden, dass es im Rahmen der Modernisierung des Bereichs der Kindertageseinrichtungen – in der dispositivanalytischen Forschungsperspektive als machtvolle Umgestaltung verstanden – zu einem inhaltlichen Wandel kommt, der durch die diskursiv hervorgebrachten und vermittelten hegemonialen Ansprüche an die pädagogische Arbeit bedingt ist und mit einem Wandel von Begrifflichkeiten einhergeht.

Der skizzierte gesellschaftliche Wandel des Bildungsverständnisses spiegelt sich insofern auch in der Institution Kindertageseinrichtung wider. Inhaltlich vollzieht sich hinsichtlich der pädagogischen Tätigkeit und infolge bildungspolitischer Ansprüche ein Wandel der Aufgaben – hin zu einer verstärkten Bildungsarbeit der Erzieher*innen, die jedoch möglichst „beiläufig“ stattfinden, in den Alltag integriert sein und sich eher auf die Begleitung der Eigenständigkeit („Agency“) der Kinder beziehen soll. Darüber hinaus finden sich auch vermehrt Aufgaben, die die Beobachtung, Vermessung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung, aber auch derjenigen der pädagogisch Tätigen betreffen. In der Ausbildung wird (bildungspolitisch) ein handlungsorientierter Unterricht mit einer (effizienteren) Verschränkung sowohl von Theorie und Praxis als auch von Schule und sozialpädagogischer Einrichtung gefordert; diese gelten seit jeher als ungleiche Institutionen in der Erzieher*innenausbildung. Wie gezeigt wurde,

werden in den pädagogischen Diskursen Persönlichkeit und Reflexivität als zentrale Momente erachtet, die auch für die Professionalität der Erzieher*innen gelten.

Im folgenden Kapitel wird nun auf das methodische Vorgehen eingegangen.

5. Methodisches Vorgehen

5.1. Diskurs- und dispositivanalytische Fragestellungen und Problembezug

Diese Dissertation befasst sich mit der Forschungsfrage, wie professionelle Erzieher*innen im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen¹⁴ dispositiv hervorgebracht werden.

Als Annäherung an den Diskurs der Praxisanleitung werden zunächst die daran direkt beteiligten Akteure in den Blick genommen. An der Berufseinmündung von Praktikant*innen in das Praxisfeld Kindertageseinrichtungen sind folgende Akteure beteiligt:

- speziell in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften an Fachschulen: Vertretungen der Fachschulen: Lehrkräfte (zuständige Dozent*innen für die Praxisbegleitung/Praxisanleitung)
- speziell in der Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften an Hochschulen: Vertretungen der Hochschulen: Praxiskoordinator*innen (zuständige Dozent*innen für die Praxisbegleitung/Praxisanleitung)
- Vertretungen in der Praxis: pädagogische Mitarbeiter*innen bzw. Erzieher*innen als Praxisanleitungen und Leitungskräfte in Kindertageseinrichtungen
- Praktikant*innen der Fachschulausbildung (diese werden auch als Schüler*innen oder Studierende bezeichnet), Praktikant*innen in frühpädagogischen Studiengängen

Die hier fokussierten Akteure sind für die Ausbildung von frühpädagogischen Fachkräften am Schnittpunkt zwischen theoretischer und praktischer Ausbildung zuständig. Es scheint besonders interessant, aus ihrer Perspektive zu rekonstruieren, welches Wissen und welche Formen von Subjektivität in der Praxis diskursiv erzeugt werden.

In der Diskursformation zur Praxisanleitung können verschiedene Diskursstränge identifiziert werden, die zum einen als Spezialdiskurse verstanden werden können und damit unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, vorrangig den Erziehungswissenschaften, zugeordnet werden. Zum anderen

¹⁴ Die Ausbildung von Erzieher*innen qualifiziert für die Arbeit „als Fachkraft in allen sozialpädagogischen Bereichen“ (KMK 2011: 5) wie bspw. Kindertageseinrichtungen, Schulen, Hilfen zur Erziehung und der offenen Kinder- und Jugendarbeit (vgl. ebd.). Der Fokus in dieser Arbeit liegt auf dem Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen.

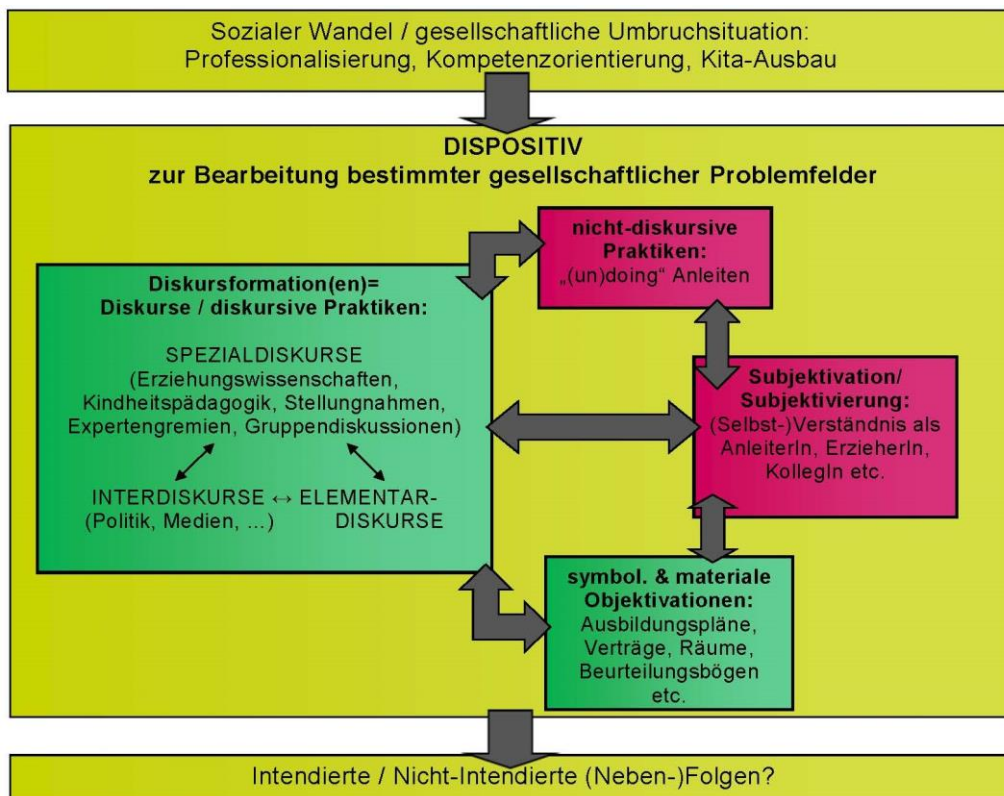
existieren interdiskursive Stränge, die Bestandteile aus den verschiedenen wissenschaftlichen Spezialdiskursen enthalten und diese als Allgemeinwissen in die Alltagswelten der einzelnen Akteure in der Praxis (bspw. in der Institution der Kindertageseinrichtung: die der pädagogischen Fachkräfte und Praktikant*innen) übertragen. Umgekehrt kann das Wissen jedoch auch aus dem Elementardiskurs der Alltagswelt zurück in den Interdiskurs fließen (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 66).

Im Rahmen der wissenssoziologischen Diskursanalyse stellen sich zu einem Diskurs v. a. die Fragen: „Wer darf legitimerweise wo sprechen? Was darf/kann dort wie gesagt werden? Welche Konsequenzen sind damit verbunden?“ (Keller 2008a: 233). Anders formuliert geht es auch um folgende Fragen: Welches Wissen wird im Diskurs der Praxisanleitung transportiert? Welche spezifischen Formen der Subjektivität und Subjektpositionen werden durch das Zusammenspiel der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken und der Sichtbarkeiten hervorgerufen? Um das Zusammenspiel der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken sowie der Sichtbarkeiten zu beschreiben, wird hier der Begriff Dispositiv verwendet. Unter einem Dispositiv sind dabei z. B. Maßnahmenbündel, Regelwerke und Artefakte zu verstehen, durch die ein Diskurs (re-)produziert wird und Effekte erzeugt (vgl. ebd.: 235) (vgl. 3.1). Nach Andrea D. Bührmann sollen Dispositivanalysen deutlich machen, „dass es sich bei den spezifisch modernen Formen von Subjektivität um singuläre, begrenzte Erfahrungen handelt, die von bestimmten historischen Bedingungen der Möglichkeit, wie spezifischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, abhängig sind“ (Bührmann 2007: 61). Nach Bührmanns These hat Foucault die (Trans-)Formierung von Subjektivierungsweisen mithilfe von Dispositivanalysen erforscht (vgl. ebd.). Die Dispositivanalyse beschäftigt sich daher neben der Analyse von Diskursbeziehungen mit der Analyse von Machtbeziehungen sowie mit der Analyse ihres Zusammenspiels in Form von Diskurs- und Machtformationen (vgl. Bührmann/Schneider 2007: Abs.27). Bezogen auf den Bereich der Praxisanleitung sind somit sowohl die institutionalisierten Redeweisen als auch die institutionalisierten sozialen Beziehungen und das Zusammenspiel von Diskurs- und Machtbeziehungen zu untersuchen. Es geht also auch um die Erforschung der diskursiv produzierten und vermittelten normativen Vorgaben für die Akteure. Die Fragestellungen einer Dispositivanalyse (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 95) lauten damit:

- Praktiken: In welchem Verhältnis stehen diskursive Praktiken und nicht-diskursive Praktiken?

- Subjektivierungen/Subjektivierungen: In welchem Verhältnis stehen diskursive Praktiken, nicht-diskursive Praktiken, Objektivierungen und Subjektivierung/Subjektivierung?
- Objektivierungen: In welchem Verhältnis stehen diskursive Praktiken und Objektivierungen?
- Gesellschaftstheoretische Kontextualisierung: In welchem Verhältnis stehen (nicht-)diskursive Praktiken, Subjektkonstitutionen und Objektivierungen mit sozialem Wandel? Auf welche gesellschaftliche(n) Umbruchsituation(en) deuten die Befunde hin, und was sind (nicht-)intendierte (Neben-)Folgen?

Abbildung 1: Dimensionen der Dispositivanalyse



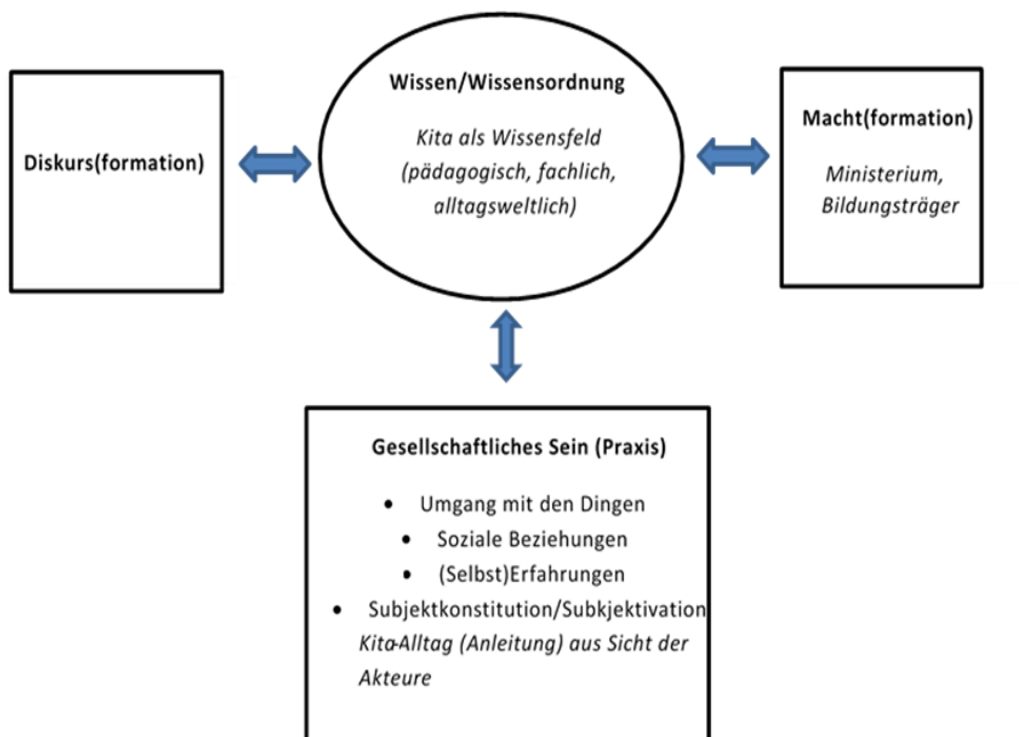
Quelle: Grundlage: Dimensionen der Dispositivanalyse (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 94); eigene Darstellung

Der Fokus dieser Arbeit richtet sich also auf das Dispositiv, das eine gesellschaftliche Problemlage, den Bedarf an „professionellen“ Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen, bearbeitet. Dieses Dispositiv besteht sowohl aus Diskursformationen, die von den beteiligten Akteuren prozessiert werden und sich zudem in bestimmten Programmen und entsprechenden Dokumenten niederschlagen, als auch aus daraus resultierenden Subjektpositionen für Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen sowie den diskursiven und nicht-diskursiven

Praktiken der Akteure in Kindertageseinrichtungen und ihren Subjektivierungsweisen.

Da in dieser Forschungsarbeit nicht alle vier Fragestellungen der Dispositivanalyse gleichermaßen vertieft behandelt werden können, stehen hier die Fragen nach dem Diskurs von Expert*innen zum Thema Anleitung sowie die Praktiken, Subjektkonstitutionen und Subjektivierungsweisen der Akteure im Arbeitsalltag der Kindertageseinrichtungen im Mittelpunkt.

Abbildung 2: Analyseprogrammatik



Quelle: Grundlage vgl. Schneider 2014: 28; eigene Darstellung

Überträgt man die Analyseprogrammatik des Dispositivkonzepts nach Bührmann und Schneider (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 32) auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen, so steht die Kita als Wissensfeld im Fokus. Für die dort tätigen Akteure sind ein bestimmtes Wissen und dessen subjektive Aneignung von Bedeutung. Es besteht eine Wechselwirkung zwischen der Kindertageseinrichtung als Wissensfeld und den Diskursformationen, darunter fallen Diskurse bzw. diskursive Praktiken in Spezial-, Inter- und Elementardiskursen. Zudem wirken Machtformationen auf die Kindertageseinrichtung, dazu gehören bspw. Vorga-

ben von Ministerien und Bildungs- und Anstellungsträgern. Die empirische Untersuchung richtet sich zum einen auf den (Expert*innen-)Diskurs und zum anderen auf den Arbeitsalltag in der Kindertageseinrichtung aus der Sicht der Akteure, d. h. auf ihr „gesellschaftliches Sein“ in der Praxis, den Umgang mit den Dingen, soziale Beziehungen und (Selbst-)Erfahrungen (vgl. ebd.). Im Anschluss an Waldschmidt et al. interessiere ich mich auch für die folgenden Fragen: „Wo finden sich hegemoniale Diskurswirkungen im Alltag, welche typischen Wissensformen zeigen sich, und lässt sich so etwas wie potenzielle Widerständigkeit des Alltagsdiskurses ausmachen?“ (Waldschmidt et al. 2007: Abs. 29).

5.2. Methodische Rahmung: Elemente der Dispositivanalyse

Die einzelnen Elemente der Dispositivanalyse werden entsprechend den leitenden Fragestellungen und der Analyseprogrammatis (vgl. Abb.1 und 2) in die empirische Untersuchung einbezogen. Im Folgenden werden diese Elemente in den Gesamtkontext der Untersuchung eingebettet und Schwerpunktsetzungen vorgestellt.

Ein Spezialdiskurs: Die Anleitung angehender Erzieher*innen

Wie zuvor erläutert wurde, sind in dieser Arbeit im Rahmen der Dispositivanalyse u. a. die Diskursformationen zum Thema Anleitung von Interesse. Der Diskurs in den Sozial-, Erziehungs- und Bildungswissenschaften zu den Themen Erzieher*innenausbildung und Praktikant*innenanleitung, der sich u. a. in fachpolitischen oder fachwissenschaftlichen Stellungnahmen sowie in der Fachliteratur reproduziert, ist eingebettet in den übergeordneten Diskurs zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Frühen Bildung (vgl. Kapitel 4).

Wie Expert*innen die Anleitung in diesem Bereich betrachten, soll in dieser Dissertation im Rahmen von Gruppendiskussionen rekonstruiert werden. Hier stehen die Fragen im Mittelpunkt, wie die Expert*innen in den Gruppendiskussionen diskursiv „Anleitung“ konstruieren und welche Subjektpositionen sich hier bezüglich der („professionellen“, „kompetenten“ oder „reflexiven“) Erzieher*innen, Anleiter*innen und Praktikant*innen rekonstruieren lassen.

In die empirische Untersuchung wird daher ein Expert*innendiskurs im Rahmen von Gruppendiskussionen aufgenommen. Der Diskurs in den geplanten Gruppendiskussionen mit Praxisanleiter*innen und weiteren an der Ausbildung und Anleitung beteiligten Akteuren soll Ergebnisse dazu liefern, was die Akteure unter Anleitung verstehen und welches Wissen aus ihrer Sicht dafür notwendig ist.

Zudem stehen die Erwartungen an die professionelle Anleitung im Fokus. Zu analysieren sind die in zwei Gruppendiskussionen gewonnenen verbalen Daten (vgl. 5.3.1).

Diskursive und nicht-diskursive Praktiken der Anleitung

In Kapitel 4.3 wird die Entwicklung einer professionellen Haltung in fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Diskursen als zentrale Kategorie frühpädagogischer Fachkräfte angesehen, sie ist Bestandteil der Ausbildung von Fachkräften im Bereich der Frühen Bildung. Als zentrales Element gilt hier die Reflexion. Diese findet neben der Reflexion im Rahmen des Unterrichts an der Fachschule auch in den Kindertageseinrichtungen, am sog. Lernort Praxis, in der Interaktion zwischen Praktikant*in und Praxisanleiter*in statt. Wenngleich es zahlreiche Kommunikations- und Interaktionsformen gibt, die durch mediale Vermittlung stattfinden, handelt es sich bei dieser Interaktion um die „klassische“ dyadische Interaktion im Face-to-Face-Gespräch. Ähnlich wie beim Lehrer*innenhandeln kann auch hier von einer dyadischen Interaktion zwischen der pädagogischen Fachkraft und der Praktikant*in gesprochen werden. Grundbestandteil dieser Analyse ist die Kommunikation mittels sprachlicher Zeichen zwischen Anleiter*in und Praktikant*in; jedoch zeigten sich im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung in den Einrichtungen auch nicht-zeichenförmige Praktiken, sodass es angemessen erscheint, hier den Begriff der sozialen Interaktion zu verwenden.

Um im Anschluss an 3.1 erneut auf die – explizit analytische – Unterscheidung zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken einzugehen: Einerseits können die aufgezeichneten Anleitungsgespräche als nicht-diskursive Praktiken bezeichnet werden, da sie im Moment der Gespräche in bestimmte Diskurse – bspw. den Spezialdiskurs zum Thema Anleitung in wissenschaftlichen Settings – nicht aktiv eingreifen oder diese verändern können, jedoch durch diese Diskurse geprägt sein können. Andererseits können die Anleitungsgespräche zwischen Praxisanleiter*in und Praktikant*in selbst als diskursive Praxis zur Konstruktion der Anleitungssituation im Alltagsdiskurs angesehen werden. Darüber hinaus werden in diesen Gesprächen unterschiedliche Auffassungen von Anleitung und Subjektpositionen vermittelt und verhandelt. Wie gezeigt wurde, können die Anleitungsgespräche als diskursgenerierte Modellpraktiken betrachtet werden (vgl. 3.4).

Subjektpositionen und Subjektivierungsweisen

Nach Bührmann und Schneider wird „mit dem Dispositivkonzept ‚das Subjekt‘ als Frageperspektive systematisch adressiert“ (Bührmann/Schneider 2008: 71).

Mit den Begriffen Subjektivation und Subjektivierung sind einerseits Subjektformierungen und -positionierungen, andererseits Subjektivierungsweisen gemeint (vgl. ebd.: 69):

Die diskursiv vermittelten Subjektformierungen und -positionierungen enthalten Wissen darüber, wer der einzelne im Verhältnis zu anderen sein soll, welche Praktiken dabei zu verfolgen sind, und welche Bewertungen damit einherzugehen haben. Dabei ist nicht nur dieses diskursiv vermittelte Subjekt-Wissen empirisch zu rekonstruieren, sondern auch empirisch zu klären, was von alledem von Individuen wie (über welche Selbst-Praktiken) angeeignet und in Alltagshandeln umgesetzt wird. (ebd.)

Die in den Diskursen vermittelten normativen Vorgaben für die beteiligten Akteure in Bezug auf ihre jeweiligen Aufgaben und Rollen geben damit bestimmte Subjektformierungen bzw. -positionierungen vor. In diesem Teil der Dispositivanalyse sind daher bestimmte Subjektformierungen und -positionierungen relevant, die v. a. durch die Spezialdiskurse hervorgebracht bzw. vorgegeben werden, z. B. die diskursiv erzeugten Bilder von Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen sowie die alltagspraktischen Subjektivierungsweisen, die sich aus den Selbstdeutungen und Wahrnehmungen der Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen rekonstruieren lassen. Untersucht wird, inwiefern dies in den Gruppendiskussionen, Anleitungsgesprächen und Interviews angesprochen bzw. nicht angesprochen wird.

„Der Umgang mit den Dingen“: Objektivationen

Unter Objektivationen werden Sichtbarkeiten und Vergegenständlichungen verstanden, die eine (Macht-)Wirkung auf die Diskurse und die handelnden Subjekte haben (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 103). Bezogen auf das Forschungsthema können dies z. B. Bildungs- und Lehrpläne, Beschlüsse der Kultus- und Jugendministerkonferenz, Ausbildungsverordnungen, Konzepte der Kindertageseinrichtungen, Praktikumsverträge, Formulare zur Beurteilung der Praktikant*innen, Leitfäden für die praktische Ausbildung (Handreichungen) oder Gegenstände und Räumlichkeiten in der Kindertageseinrichtung sein. Um das Verhältnis zwischen diskursiven Praktiken mit ihren vorherrschenden Wissensordnungen und der ‚Ordnung der Alltagsdinge‘ (vgl. ebd.: 117) zu untersuchen, muss berücksichtigt werden, welche Handlungsanforderungen bzw. Wirkungen

sich durch die bloße Existenz von Dingen erkennen lassen (vgl. ebd.). So kann bspw. der Frage nachgegangen werden, wie sich die Akteure zu bestimmten Dokumenten (s. o.) verhalten – oder eben nicht verhalten –, d. h. ob sie bspw. dem vorgegebenen, ordnungsgemäßen Umgang mit diesen folgen oder ihn modifizieren.

Die zuvor dargestellten Ergebnisse der Entwicklungen und Diskurse um Professionalisierung und Kompetenzorientierung (vgl. Kapitel 4) dienen dazu, den bildungspolitischen Diskurs und die darin prozessierte Bedeutung der Anleitung und deren Aus- und Weiterbildung einzubeziehen und diesen Diskurs ebenso auf das darin vermittelte Wissen zu untersuchen.

Die Analyse vom „Umgang mit den Dingen“ in den Kindertageseinrichtungen beabsichtigt, das in diesen Vergegenständlichungen materialisierte Wissen zu rekonstruieren und die vorgegebene Gebrauchweise damit zu vergleichen, wie im Alltagsgeschehen tatsächlich damit umgegangen wird.

5.3. Datenerhebung und -auswertung: Zugangswege in der Dispositivanalyse

Die methodische Vorgehensweise orientiert sich an der skizzierten methodischen Rahmung und erfolgt auf verschiedenen Zugangswegen und Erhebungsmethoden, um der Komplexität der Dispositivanalyse Rechnung zu tragen und das Wissen in den diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken sowie den Sichtbarkeiten zu rekonstruieren sowie die Verhältnisse zwischen diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, Objektivationen und Subjektivationen/Subjektivierungsweisen zu beschreiben. Nach Truschkat unterliegt die Dispositivanalyse aufgrund ihrer Annahmen einem „Triangulationsgebot“ (Truschkat 2008: 70). So werden in der offen angelegten Dispositivanalyse der vorliegenden Dissertation verschiedene Perspektiven empirisch beleuchtet. Neben den eingangs skizzierten Diskursen zur Professionalisierung und Kompetenzorientierung in der Frühen Bildung wird in der empirischen Untersuchung ein Spezial- bzw. Expert*innendiskurs zum Thema Anleitung einbezogen. Darüber hinaus liegt der Schwerpunkt auf der Alltagsebene im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen, konkret: auf den Sichtweisen der Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen, ihren diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken und ihren Sichtweisen, die sowohl in den Anleitungsgesprächen als auch in den Einzelinterviews rekonstruiert werden.

Fokussierte Ethnografie als Rahmen

Einen gemeinsamen Rahmen dieser Zugangswege bilden die in einer fokussierten Ethnografie stattfindenden teilnehmenden Beobachtungen. Nach Knoblauch besteht die Fokussierung dieser Praxis der soziologischen Ethnografie in der „Konzentration auf bestimmte Aspekte von Feldern“ (Knoblauch 2001: 126). Im angelsächsischen Raum ist diese häufiger vertreten; die Ansätze hierzulande orientieren sich nach Knoblauch v. a. an der „Ethnographie der Kommunikation“ (vgl. ebd.: 127). Im Unterschied zu konventionellen Ethnografien handelt es sich bei fokussierten Ethnografien meist um kurzfristige, jedoch datenintensive bzw. analyseintensive Felddaufenthalte, die sich auf technische Aufzeichnungen stützen und v. a. kommunikative Aktivitäten beobachten (vgl. ebd.: 129). Weitere wesentliche Merkmale der fokussierten Ethnografie bestehen darin, dass ein bestimmter Ausschnitt eines sozialen Feldes zum Beobachtungsgegenstand wird und durch die technische Aufzeichnung eine intersubjektive Beobachtbarkeit der Daten erfolgt (vgl. ebd.: 131).

Nach Knoblauch stellt die Transkription der Daten eine „der wesentlichen Voraussetzungen (und eine Ressource) der Analyse“ dar (ebd.). Die fokussierte Ethnografie hat seiner Ansicht nach „meistens mit der Analyse von *Strukturen und Mustern von Interaktion, Kommunikation und Situationen* (Hervorhebung i. O.) zu tun, also etwa interaktiven Koordinationen von Arbeitsaktivitäten, den Abläufen von Streitgesprächen in Familien oder von Prüfungssituationen“ (ebd.: 132).

Die Ethnografie in dieser Forschungsarbeit fokussiert auf den Bereich der Praxisanleitung im Feld der Kindertageseinrichtungen, der sich – bezogen auf den Arbeitsalltag – v. a. durch die Zusammenarbeit von Praxisanleiter*in und Praktikant*in auszeichnet. Hierzu werden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen Gespräche zwischen Praxisanleiter*in und Praktikant*in und Interviews mit ihnen aufgezeichnet und transkribiert; darüber hinaus werden Beobachtungsprotokolle angefertigt, die v. a. zu Beginn der Feldphase der Orientierung und der Klärung von Fragen dienen.

Der Schwerpunkt der empirischen Erhebungen, die Gesprächsanalyse, orientiert sich am methodischen Prinzip der „Natürlichkeit“, das im Gegensatz zum Experiment darauf abzielt, dass die Gesprächssituationen möglichst wenig von den Wissenschaftler*innen selbst beeinflusst sind (vgl. Knoblauch 2001: 134). „Natürlich“ also ist eine aufgezeichnete Situation, die so auch ohne die Anwesenheit der Wissenschaftler und ihrer Aufzeichnungsinstrumente stattgefunden hätte“ (ebd.). Bei den Anleitungsgesprächen handelt es sich nach dieser Definition

zwar um natürliche Situationen, jedoch kann durch die Anwesenheit der Forschenden und den Einsatz eines Aufzeichnungsgerätes ein Einfluss auf das Geschehen nicht völlig ausgeschlossen werden. Die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung geführten Interviews wurden, letztlich auch infolge der Konstruktion der Leitfäden, stärker durch den Forschungsprozess beeinflusst. Sie sind jedoch bedeutsam für die Rekonstruktion der Sicht- und Subjektivierungsweisen der Erzieher*innen. Zur Analyse der Produktion eines Diskurses zum Thema Anleitung wurden die Gruppendiskussionen in die Untersuchung einbezogen. Die im Kontext eines wissenschaftlichen Settings stattfindenden Gruppendiskussionen mit Expert*innen zum Thema Anleitung können so als Praxisort der Diskurs(re)produktion zu diesem Thema angesehen werden. Dieser Diskurs wird hinsichtlich seiner Phänomenstruktur analysiert, um die Handlungsprobleme, Sichtweisen und Subjektpositionen zu erschließen (vgl. 5.3.1 und 6.1). Die Gruppendiskussionen sind als Exploration der relevanten Themen des Anleitungsdiskurses gedacht.

Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen der Anleitungsprozesse in Kindertageseinrichtungen geht es darum, „wie die konkrete Praxis der Wirklichkeitskonstruktion auf transsitatives Wissen zurückgreift bzw. eine solche Wirklichkeit mit aufbaut, welche Ressourcen sich die Individuen dabei bedienen“ (Keller 2008a: 260), und schließlich auch darum, welche „Möglichkeiten und Techniken der Positionierung, der Rezeption, der Modifikation, des subversiven Unterlaufens, der inneren Distanzwahrung u. a. existieren können“ (ebd.). Bezogen auf die Arbeitsprozesse in Kindertageseinrichtungen bedeutet dies für die empirische Untersuchung in dieser Arbeit, dass zu klären ist, wie in den Gesprächen Anleitung konstruiert wird, auf welches Wissen die Akteure dabei zurückgreifen, wie sich die Akteure zu bestimmten Diskursen verhalten und wie sie mit bestimmten Vergegenständlichungen umgehen (vgl. 5.3.2 und 6.2). Schließlich sind die Selbsterfahrungen und Subjektivierungsweisen zu untersuchen, die neben den Gesprächen v. a. auch in den Interviews mit den anleitenden und angehenden Erzieher*innen rekonstruiert werden (vgl. 5.3.3 und 6.3).

Wissenssoziologische Hermeneutik: Prinzipien der Datenerhebung und -auswertung

Die empirische Untersuchung orientiert sich vordergründig an den Prinzipien der Datenerhebung und -auswertung im Rahmen einer wissenssoziologischen Hermeneutik, die sich mit den „alltäglich selbstverständlichen Verstehensprozeduren“ (Schröder 1997: 109) der handelnden Subjekte befasst, die ihrerseits

Wirklichkeit konstruieren (vgl. 3.1). Nach Schröder sollte bereits bei der Bildung von Hypothesen das beobachtbare Geschehen in möglichst vielen Details berücksichtigt werden (Schröder 1997: 116). Diesem Prinzip wird sowohl durch die verschiedenen empirischen Zugangswege Rechnung getragen als auch durch die Teilnahme und Protokollierung des konkreten „Anleitungsgeschehens“ in den Kindertageseinrichtungen. Um ein solches detailreiches Datenmaterial generieren zu können und selbst Erfahrungen im Feld zu sammeln – die Schröder als „Mitspielkompetenz“ (ebd.) bezeichnet –, ist seiner Ansicht nach Feldforschung notwendig (vgl. ebd.), die hier durch die teilnehmenden Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen realisiert wird. Als drittes Prinzip, an dem sich das empirische Vorgehen orientiert, ist die Interpretation des Datenmaterials im Rahmen von Einzelfallanalysen zu nennen, da sich das allgemein Typische nur in den einzelfallspezifischen Besonderheiten zeigt (vgl. ebd.). Die Rekonstruktion dieser Besonderheiten als „*typische* Besonderheiten“ (ebd., H. i. O.) steht somit im Zentrum der Datenauswertung der Leitungsgespräche und Interviews und erfolgt durch Schritte des Codierens sowie die Methode der sequenziellen Feinanalyse. Nach Soeffner ist wissenschaftliche Hermeneutik „*per se* Fallanalyse“ (Soeffner 2004: 158, H. i. O.) und in ihrem Vorgehen stets exemplarisch, sodass Intersubjektivität und Verallgemeinerbarkeit nicht durch die Erfassung und Bearbeitung aller Daten erreicht werden könnten; vielmehr gehe es um die Arbeit am Fall durch die Absicherung der methodischen Regeln und Rekonstruktion seiner Struktur (vgl. ebd.).

Die für die an der wissenssoziologischen Hermeneutik orientierte Datenerhebung und -auswertung erforderliche „abduktive Haltung“ (Schröder 1997: 117) des/der Forscher*in bedeutet, dass Vorannahmen und bisherige Hypothesen bezüglich des Forschungsgegenstands kritisch hinterfragt werden sollten. Schröder vergleicht hierzu die Daten mit einem Wetzstein, mittels dessen der Interpret seine überkommenen Vorurteile abduktiv ab- oder umschleifen sollte (vgl. ebd.). Damit die Daten diesen Vorurteilen „Widerstand“ (ebd.) leisten können, sollten sie idealerweise nicht-standardisiert erhoben werden, d. h. es sollte sich um „natürliche“ Daten handeln (vgl. ebd.). Auf die „Natürlichkeit“ der Daten wurde hier bereits eingegangen (s. o.). Um der Gefahr zu begegnen, dass Vorannahmen nicht überarbeitet und zu schnell bestätigt werden, schlägt Schröder diesbezüglich zwei Prinzipien für die Datenerhebung vor (vgl. ebd.: 118): Zum einen sollte der Forscher „möglichst naiv ins Feld gehen und Daten sammeln“ (ebd.), zum anderen sollte v. a. in der Einstiegsphase „eine möglichst unstrukturierte Erhe-

„bung gewährleistet sein“ (ebd.). Auf diese Prinzipien wird im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen Bezug genommen (vgl. 5.3.2).

Insgesamt besteht die empirische Untersuchung also aus einer Kombination von „natürlichen“, d. h. nicht-standardisiert erhobenen Daten (den Anleitungsgesprächen) und mittels Leitfäden standardisiert erhobenen Daten (den Gruppendiskussionen und Interviews). Schröder postuliert, dass „der Auswertung nichtstandardisierter Daten bei der Ergebniserhebung ein größeres Gewicht zu[kommt]“ (Schröder 1997: 121), da diese, wie bereits erwähnt wurde, „widerstandsfähiger“ gegenüber den abgelagerten Vorurteilen des Interpreten sind“ (ebd.: 122). Somit bildet die Gesprächsanalyse den Schwerpunkt der Untersuchung.

Die Erhebung und Auswertung orientiert sich am Forschungsstil der Grounded Theory sowie an den von Reichertz und Schröder erarbeiteten Phasen der Feldarbeit und Datenauswertung (Schröder 1997: 119), die an das Konzept von Strauss anschließen (vgl. ebd.). Nach Strübing's Ansicht ist das wichtigste Charakteristikum der Grounded Theory die von Strauss erwähnte „ausdrückliche Repräsentation von Datenanalyse als praktische, interaktiv zu bewältigende Tätigkeit“ (Strübing 2008: 14).

Im Folgenden werden nun die unterschiedlichen empirischen Zugänge sowie der jeweilige Prozess der Datenerhebung und -auswertung erläutert und anschließend die Ergebnisse vorgestellt.

5.3.1. Spezialdiskurs: Das Verständnis von Anleitung und Subjektpositionen

Analyse qualitativer Gruppendiskussionen

Um die Sichtweisen der an den Praxisphasen beteiligten Akteure einzubeziehen und sowohl Vertreter*innen der Ausbildungs- als auch solche der Praxisseite in den Diskurs einzubinden, wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt.

Teilnehmer*innen der Gruppendiskussionen waren Praxisanleiter*innen, Praktikant*innen, Fachschul- und Hochschulvertretungen, Fachberater*innen, Einrichtungsleiter*innen und Weiterbildungsanbieter*innen. Diese Teilnehmer*innen können als Expert*innen angesehen werden, da sie in den jeweiligen institutionellen Handlungsfeldern über Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügen (vgl. Bogner/Littig et al. 2005, S. 73). Die

Gruppendiskussionen dienen als Exploration, da dadurch eine erste Begriffsklärung erfolgen soll: Was wird im Diskurs der Beteiligten unter Praxisanleitung verstanden, welche Erwartungen bzw. Subjektpositionen werden an die Anleiter*innen und Praktikant*innen gestellt, und welche Dimensionen des Diskurses, bspw. welche Handlungsprobleme, liegen vor? Zudem können aus den Diskussionen Fragen für die folgenden Interviews mit Praxisanleitungen sowie auch die teilnehmenden Beobachtungen generiert werden.

Ziel der Gruppendiskussionen ist es also, im Expert*innendiskurs der beteiligten Akteure Spannungsfelder aufzuzeigen, das Verständnis von Anleitung und damit auch das in den diskursiven Praktiken vermittelte Wissen zu rekonstruieren sowie herauszuarbeiten, welche Subjektpositionen im Diskurs konstituiert werden. Dazu wird die Phänomenstruktur dieses Expert*innendiskurses analysiert. In Anlehnung an die wissenssoziologische Diskursanalyse nach Keller ermöglichen Phänomenstrukturen einen „Zugang zur Ebene der inhaltlichen Strukturierung von Diskursen“ (Keller 2007: Abs. 25). Ein zentrales Element innerhalb von Phänomenstrukturen bilden die bereits angesprochenen Subjektpositionen (vgl. ebd.: 26). Dieser Diskurs zum Thema Anleitung in Kindertageseinrichtungen kann damit also bspw. „*Positionierungen*“ (ebd., H. i. O.) von Akteur*innen als professionellen Erzieher*innen oder kompetenten Anleiter*innen hervorbringen. Eine Phänomenstruktur kann darüber hinaus „*diskursgenerierte Modellpraktiken*, welche für die durch einen Diskurs definierten Handlungsprobleme Handlungsanweisungen zur Verfügung stellen“, beinhalten (ebd., H. i. O.).

Zugang zum Untersuchungsfeld

Die Gruppendiskussionen fanden im Rahmen des Projektes Weiterbildungsinitiative frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) statt. Im Anschluss an eine Fachkräftebefragung des Projektes (vgl. Behr/Walter 2012) wurde zum Thema „Praxisanleitung“ eine ergänzende qualitative Untersuchung durchgeführt, deren Bestandteil u. a. zwei Expert*innenworkshops waren. Im Mittelpunkt standen dabei die qualitative Weiterentwicklung des Tätigkeitsbereichs sowie die Anforderungen an die Fort- und Weiterbildung für diesen Aufgabenbereich. Damit können die Workshops als Teil des Professionalisierungsprozesses im Bereich Praxisanleitung betrachtet werden. Im Rahmen der Expert*innengruppe „Lernort Praxis“ des Projektes WiFF wurden u. a. die Ergebnisse der Gruppendiskussionen vorgestellt; sie flossen in die weitere Arbeit der Gruppe ein, die schließlich einen Wegweiser für die Weiterbildung, einschließlich eines Kompetenzprofils zum Thema Mentoring, erarbeitete (vgl. DJI/WiFF 2014).

Ziel der Workshops für WiFF war es, zu dem Themenbereich Praxisanleitung Erfahrungen, Einschätzungen und Wissensbestände von Funktionsträger*innen in den Handlungsfeldern „Arbeitsfeld Kindertageseinrichtung“, „Ausbildung“ und „Weiterbildung“ zu erfassen. Durch die Erschließung der Deutungen, die die Befragten mit einzelnen Fragen verbinden, sollten zum einen die Ergebnisse der standardisierten WiFF-Befragungen vertieft werden. Über die Erhebung hinaus sollten zum anderen weitere Anhaltspunkte für die konzeptionelle Weiterentwicklung beider Tätigkeitsbereiche gewonnen werden. Im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung nahm ich an beiden Gruppendiskussionen teil und moderierte diese abschnittsweise. Folgt man den Diskursunterscheidungen nach Link, können diese Gruppendiskussionen als Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung einem wissenschaftlichen Spezialdiskurs zugeordnet werden. Da an diesen Diskussionen jedoch Expert*innen aus verschiedenen Bereichen teilnahmen – etwa aus Fach- und Hochschulen, Kindertageseinrichtungen und Weiterbildungseinrichtungen – und die daraus resultierenden Ergebnisse in den Entwicklungsprozess von Materialien für die Praxis einfließen, können die Diskussionen auch als Teile eines Interdiskurses zum Thema Anleitung verstanden werden.

Konzeption des Gesprächsleitfadens

Die Themenkomplexe des Leitfadens betreffen u. a. die Verschränkung von Theorie und Praxis in der Ausbildung sowie die Qualifizierung der Praxisanleiter*innen.

Die Fragestellungen, auf denen der Gesprächsleitfaden gründet, lauten wie folgt:

- Wie nehmen die Expert*innen aus ihrer Perspektive die Ausbildungsphasen am „Lernort Praxis“ wahr?
- Welches Verständnis haben die Teilnehmer*innen von einer qualitativ guten, d. h. professionellen Anleitung?
- Was zeichnet eine gute Praxisanleitung aus? Welche Kompetenzen und welche Unterstützung benötigt sie?
- Welchen Anforderungen müssen Praxisanleitungsqualifizierungen genügen?

Auswahl der Teilnehmer*innen

Pro Expert*innenworkshop war eine Teilnehmer*innenzahl von acht bis zehn Personen vorgesehen. Die Auswahl der Teilnehmer*innen erfolgte kriteriengeleitet.

Der Teilnehmer*innenkreis setzte sich aus Praktikumsverantwortlichen und -beteiligten zusammen. In die kriteriengeleitete Auswahl flossen folgende Aspekte ein: unterschiedliche Einrichtunggröße, verschiedene Fach- und Hochschulträger, unterschiedliche Ausbildungsmodelle (Berufspraktikum und integrierte Praxisphasen). An den beiden Gruppendiskussionen nahmen teil: Praxisanleiter*innen (Erzieher*innen) in Kindertageseinrichtungen, Leiter*innen von Kindertageseinrichtungen, Praktikant*innen in der Erzieher*innenausbildung, für die Praxisbegleitung zuständige Dozent*innen an Fachschulen, für die Praxisbegleitung zuständige Dozent*innen (Modulverantwortliche) eines früh- bzw. kindheitspädagogischen Bachelorstudiengangs, Weiterbildungsanbieter*innen von Fortbildungen für Praxisanleiter*innen, Fachberater*innen für Kindertageseinrichtungen.

Durchführung der Gruppendiskussionen

Für die Workshops war ein zeitlicher Rahmen von etwa vier Stunden vorgesehen (und zusätzlich mehrere Pausen). Innerhalb dieses Zeitraums wurden den Teilnehmer*innen sowohl offene Fragen gestellt als auch ausgewählte Ergebnisse aus den WiFF-Befragungen vorgestellt. Vor und nach dem Input fand jeweils eine moderierte, leitfadengestützte Diskussion zu den einzelnen Fragestellungen statt. Abschließend wurden die Ergebnisse und Positionen durch die Teilnehmer*innen und die Moderatorin bilanziert.

Datenaufnahme und -aufbereitung und Datenkorpus

Die Audioaufzeichnungen der Workshops wurden protokolliert, ausgewählte Passagen wurden transkribiert und anonymisiert. Die Namen der beteiligten Personen wurden durch Decknamen bzw. Siglen ersetzt. Der Datenkorpus der Gruppendiskussionen besteht somit aus den Transkripten der ausgewählten Passagen der beiden Gruppendiskussionen.

Auswertung der Gruppendiskussionen

Die Gruppendiskussionen fungieren als Exploration des Bereichs Praxisanleitung. Daher sollten das Verständnis von Anleitung sowie zugeschriebene Subjektpositionen insbesondere von Anleiter*innen und Praktikant*innen, Handlungsprobleme und weitere relevante Dimensionen aus der Sicht der Expert*innen rekonstruiert werden. Zudem konnten aus den Diskussionen Fragestellungen für die teilnehmende Beobachtung sowie auch für die Interviews mit Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen generiert werden.

In Anlehnung an die wissenssoziologische Diskursanalyse wird die Phänomenstruktur dieses Diskurses analysiert. Die analytische Rekonstruktion fokussiert nach Keller die Aspekte der dimensional Erschließung und deren inhaltlicher Ausführung (vgl. Keller 2008a: 251). Während es beim erstgenannten Aspekt um die „allgemeine Zusammensetzung der Phänomengestalt“ (ebd.) geht, werden bei dem zweiten Aspekt die erarbeiteten Dimensionen durch typisierte Inhalte und die „Regeln oder Prinzipien dessen, was als Inhalt in Frage kommt“ (ebd.), beschrieben. Da die Themen des Leitfadens (s. o.) bereits vorab festgelegt wurden, sich das Auswertungsinteresse hier explorativ auf die Struktur des Diskurses und seine inhaltliche Ausführung richtet und die relativ große Textmenge der Transkripte der Gruppendiskussionen zum Zweck eines Überblicks rasch, strukturiert und bezogen auf das Thema Anleitung ausgewertet werden sollte, wurde als Auswertungsverfahren die qualitative, inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Schreier 2014: Abs. 7ff) herangezogen und mit Schritten des offenen Codierens kombiniert. Die Bildung der Kategorien erfolgte sowohl deduktiv als auch induktiv (vgl. Schreier 2014: Abs. 12). Die Auswertung dient dazu, explorativ einen ersten Überblick über die Dimensionen im Expert*innendiskurs „Anleitung“ zu liefern und den Blick auf weitere Anhaltspunkte zu lenken, die für die Durchführung und Auswertung der Einzelinterviews und Anleitungsgespräche von Bedeutung sein können. Die Dimensionen orientieren sich dabei an den von Keller dargestellten (vgl. ebd.: 250), sodass für den Diskurs zum Thema Praxisanleitung in Kindertageseinrichtungen die Kategorien Ursachen, Verantwortung/Zuständigkeit, Handlungsbedarf/Problemlösungen, Selbst- und Fremdpositionierung sowie Wertebezug und darüber hinaus das Anleitungsverständnis der beteiligten Akteure übernommen werden können.

5.3.2. Alltagsdiskurse I: Das Anleitungsgespräch als diskursgenerierte Modellpraktik

Die diskursive Herstellung von Erzieher*innen – eine Gesprächsanalyse

Dieses Promotionsvorhaben orientiert sich, wie zuvor erläutert, am Forschungsstil der Dispositivanalyse und greift zur Untersuchung der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken auf Beobachtungsverfahren zurück, um aus der Perspektive der (typischen) Akteure im Praxisfeld deren Erfahrungen, die geltenden Relevanzsysteme und das dort anerkannte Wissen zu rekonstruieren (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 98f).

In den teilnehmenden Beobachtungen von Anleitungsprozessen in Kindertageseinrichtungen steht die Interaktion zwischen anleitenden und angehenden Erzieher*innen als direkter Zugang zum Praxisfeld im Fokus. Dabei wird auch untersucht, welche (Macht-)Wirkung bestimmte Gegenstände und Regelwerke auf die Diskurse und Akteure entfalten und wie die Akteure damit umgehen. Die Beobachtung erfolgt durch Teilnahme am alltäglichen Geschehen in der Kindertageseinrichtung und an sog. „Anleitungsgesprächen“ zwischen Praxisanleiter*in und Praktikant*in.

Der Fokus der teilnehmenden Beobachtung liegt auf den Anleitungsgesprächen. Die leitenden Fragestellungen der Gesprächsanalyse lauten wie folgt: Wie wird „Anleitung“ in den Gesprächen konstruiert? Was wird unter Anleitung verstanden? Welches Wissen wird transportiert? Welche institutionellen Redeweisen und sozialen Machtbeziehungen zeigen sich? Welche Subjektpositionen werden vermittelt? Welche Bedeutung spielen Objektivierungen in den Gesprächen, d. h. wie wird mit „den Dingen“ umgegangen?

Erhebung und Auswertung orientieren sich an den von Reichertz und Schröer erarbeiteten Phasen der Feldarbeit und Datenauswertung (vgl. Schröer 1997: 119ff) und greifen sowohl Schritte des Codierens als auch der Sequenzanalyse auf.

Auswahl der Einrichtungen und Zugang zum Untersuchungsfeld

Wie bereits erläutert wurde, handelt es sich bei den teilnehmenden Beobachtungen in Kindertageseinrichtungen um Einzelfallanalysen, da es darum geht, den typisch subjektiv gemeinten Sinn in den Einzelfallspezifika zu rekonstruieren, d. h. die Besonderheiten als typische Besonderheiten zu betrachten. Die Auswahl der Einrichtungen orientiert sich am Prinzip des theoretischen Samplings der Grounded Theory (vgl. Strübing 2008: 30ff). Demnach erfolgt die Auswahl der zu erhebenden und analysierenden Daten auf der Basis der analytischen Fragen, die nach dem jeweiligen Stand der Theoriegenerierung aufgeworfen werden (vgl. ebd.). Da die teilnehmende Beobachtung in Kita 1 startete, sollte im Gegensatz dazu der nächste Feldaufenthalt in einer Kindertageseinrichtung erfolgen, die sich von dieser möglichst unterscheiden sollte. Im Sinne einer *Strategie des maximalen Vergleichs* (ebd.: 32, H. i. O.) wurde somit die Feldarbeit in zwei möglichst unterschiedlichen Einrichtungen durchgeführt. Da die Auswahl der Einrichtungen sich sukzessive am Feldaufenthalt und an den darin beobachteten Themen orientiert und es sich nicht um eine synchrone Fallauswahl und Datenerhebung handelt, wurde hier kein Fallvergleich der Einrichtungen im

Sinne einer Typenbildung vorgenommen. Neben der Zustimmung zur Teilnahme an der Untersuchung wurde bei der Einrichtungsauswahl auf verschiedene Merkmale der Einrichtungen und Charakteristika der Praxisanleitung Bezug genommen (vgl. Tab. 2). Im Folgenden werden die ausgewählten Einrichtungen mit Kita 1 und Kita 2 bezeichnet.

Tabelle 2: Merkmale der Einrichtungen und Charakteristika bzgl. der Praxisanleitung

Einrichtungsmerkmale	Kita 1	Kita 2
Trägerschaft	privat	öffentlich
Einrichtungsgröße	klein (weniger als 25 Kinder)	groß (mehr als 75 Kinder)
Sozialraum	großstädtisch	ländlich
Aufgabenbereich der Einrichtung	Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt	Kinder unter drei Jahren bis zum Schuleintritt
Charakteristika der Praxisanleitung		
Stand der Ausbildung der Praktikant*innen	am Beginn der Ausbildung	im letzten Jahr der Ausbildung
Alter und pädagogische Erfahrungen der Praktikant*innen	über 40 Jahre, wenige pädagogische Vorerfahrungen	unter 25 Jahre, pädagogische Erfahrungen im Rahmen der Ausbildung
Alter und Anleitungserfahrung der Praxisanleiter*innen	über 40 Jahre, Praxisanleiter*in ist gleichzeitig Einrichtungsleitung mit langjähriger Erfahrung als Anleitung	unter 25 Jahre, Praxisanleiter*in leitet erstmalig Praktikant*in in der Erzieher*innenausbildung an

Quelle: eigene Darstellung

Der erste Kontakt wurde jeweils mit der Einrichtungsleitung aufgenommen. Nach telefonischen Vorgesprächen, bei denen die Ziele und Methoden der Untersuchung erläutert wurden und die Zustimmung zur Teilnahme eingeholt wurde, wurden erste Termine in den Einrichtungen vereinbart.

Feldphase 1: Erste teilnehmende Beobachtungen mit Erstellung von Feldnotizen

Bei den ersten Terminen in den Kindertageseinrichtungen handelt es sich um eine erste Orientierung im Feld sowie um ein erstes Kennenlernen der Einrichtungen und der Mitarbeiter*innen. Die Forscherin nahm möglichst häufig am Geschehen in den Kindertageseinrichtungen teil, auch um „anfängliche

Zugangsrestriktionen zu beseitigen“ (Schröder 1997: 119). Auf die Erhebung „natürlicher“ Daten mittels technischer Aufzeichnung wurde zu Beginn verzichtet, da einerseits die Erlaubnis dazu noch nicht vorlag und andererseits, wie von Reichertz & Schröder vorgeschlagen, „mit einer freischwebenden, nicht vorstrukturierten Aufmerksamkeit“ (ebd.) alles wahrgenommen und gesammelt werden sollte, was das Feld herausgibt, sowie Fragen gestellt werden sollten (vgl. ebd.). Statt der technischen Aufzeichnung wurden während dieser ersten Termine Feldnotizen angefertigt, die direkt anschließend zu Beobachtungsprotokollen ausgearbeitet wurden.

Eine Erkenntnis aus den ersten Beobachtungen in Kita 1 ist, dass hier die „Anleitung“ mit den Vier-Augen-Gesprächen zwischen Praxisanleiterin und Praktikantin gleichgesetzt wird. Zu Beginn erläutert die Praxisanleiterin Kathrin Laske¹⁵, dass Gespräche zwischen ihr und der Praktikantin Juliane Peters in Anwesenheit der Kinder schwer zu realisieren seien (vgl. 3.2.3). Hier wird eine Unterscheidung vorgenommen zwischen der Anleitung, wie sie von K. Laske eigentlich verstanden wird – als institutionalisierte, regelmäßig stattfindende dyadische Anleitungsgespräche – und der davon abgegrenzten Interaktion zwischen ihr und der Praktikantin. Mit der Einwilligung von Praxisanleiterin und Praktikantin wurde vereinbart, dass die künftig stattfindenden Anleitungsgespräche, die i. d. R. einmal wöchentlich stattfanden und bei denen die Forscherin anwesend war, aber die Rolle der stillen Beobachterin innehat, von dieser mittels Tonbandgerät aufgezeichnet werden durften. Durch die Aufzeichnung der Gespräche konnten so „natürliche“ Daten erhoben werden.

Nach dem Prinzip der *maximalen Kontrastierung* (Keller 2007: Abs. 32, H. i. O.) der Fälle sollte nun eine Einrichtung ausgewählt werden, die hinsichtlich mehrerer Kriterien möglichst gegensätzlich zu Kita 1 ist und in der auch weitere Themen beobachtet werden können, die in Kita 1 nicht realisiert werden konnten (wie bspw. die Arbeit mit Beobachtungsbögen). Kita 2 unterscheidet sich von Kita 1 im Hinblick auf die Einrichtungsgröße, d. h. die Anzahl der Kinder, und somit auch auf die räumliche und personelle Ausstattung.

In Kita 2 nahm die Forscherin an mehreren Tagen – über einen Zeitraum von insgesamt elf Monaten – am Alltagsgeschehen teil, wobei der Fokus auf der Anleitung der Praktikant*innen lag. In der Anfangsphase wurden möglichst viele

¹⁵ Im Rahmen der Anonymisierung bzw. „Maskierung“ (Deppermann 2001: 31) wurden alle Namen von Personen und Institutionen durch Decknamen ersetzt. Besondere Angaben und Merkmale von Personen, die eine Identifizierung erleichtern könnten, wurden anonymisiert, dies wurde durch eckige Klammern markiert.

Daten mittels Feldnotizen gesammelt und Fragen zu dem Geschehen gestellt. Die erste teilnehmende Beobachtung in Kita 2 zielte auf die Interaktion einer Praktikantin und einer Praxisanleiterin ab, konnte jedoch aufgrund von Personalveränderungen und dem Abschluss der Ausbildung der Praktikantin nur über einen sehr kurzen Zeitraum realisiert werden. Es wurde vereinbart, dass die Forscherin zu Beginn des neuen Schuljahres einen neuen Praktikanten, der sich im letzten Jahr seiner Ausbildung befand, und die für ihn zuständige Praxisanleiterin, in die Untersuchung einbeziehen könne. Dadurch ergibt sich ein weiteres Unterscheidungsmerkmal: während die Praktikantin Juliane Peters sich zum Zeitpunkt der Feldphase noch am Ausbildungsbeginn befindet, ist Jan Berger, Praktikant in Kita 2, bereits im letzten Ausbildungsjahr. Auch die Praxisanleiterinnen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Berufserfahrung und auch ihrer Funktion: Kathrin Laske ist Einrichtungsleiterin und Praxisanleiterin zugleich (in Kita 1) und verfügt über viele Jahre Berufserfahrung, während Claudia Arndt (Anleiterin in Kita 2) bisher noch keine Praktikant*innen in der Erzieher*innenausbildung begleitet hat.

Feldphase 2: Teilnehmende Beobachtungen, Beginn der Aufzeichnung der Anleitungsgespräche

Nach Reichertz und Schröer bleibt es in der zweiten Phase der Feldarbeit „zunächst bei der freischwebenden Aufmerksamkeit, der Sammelfreudigkeit und der Frageleidenschaft“ (Schröer 1997: 119). Memos sollten allerdings nicht nur nach den Feldaufenthalten, sondern auch während dieser angefertigt werden; außerdem sollte, sofern möglich, mit der Erhebung „natürlicher“ Daten begonnen werden (vgl. ebd.). Wie bereits geschildert, wurde in Kita 1 vereinbart, die meist wöchentlich stattfindenden Anleitungsgespräche mittels eines digitalen Tonbandgeräts aufzuzeichnen. Darüber hinaus wurden Feldnotizen erstellt. Die teilnehmende Beobachtung in Kita 1 fand über einen Zeitraum von einem halben Jahr statt. Aufgezeichnet wurden zunächst die ersten Anleitungsgespräche, da sich die Praktikantin Juliane Peters direkt am Beginn ihrer Ausbildung befand und die in dieser Phase stattfindenden Gespräche v. a. für die Rekonstruktion des Verständnisses von „Anleitung“, des Wissens und der Praktiken als besonders relevant erachtet werden.

In Kita 2 konnte nach den ersten Feldaufenthalten noch kein Anleitungsgespräch aufgezeichnet werden. Als Grund gab die Praxisanleiterin an, dass in den Gesprächen zwischen ihr und dem Praktikanten häufig auch „persönliche Dinge“ besprochen würden, weshalb die Teilnahme der Forscherin nicht erwünscht sei.

Es konnte jedoch vereinbart werden, dass ein Gespräch aufgezeichnet werden sollte, bei dem es nicht vorrangig um persönliche Angelegenheiten ging. Hier wird eine weitere Unterscheidung deutlich: zwischen Gesprächen mit „persönlichem“ Inhalt, d. h. die Person der Praktikant*in betreffend, und Gesprächen, die dies nicht zum Thema haben. Als Hintergrundinformationen werden weiterhin die Beobachtungsprotokolle hinzugezogen, die jedoch nicht Bestandteil der Feinanalyse sind.

Weitere Feldphasen: Auswertung, weitere teilnehmende Beobachtungen (mit Aufzeichnung der Gespräche)

Die ersten aufgezeichneten Gespräche in Kita 1 wurden transkribiert und anonymisiert; schließlich erfolgte ein erster Blick auf die Daten und ein „erstes Aufbrechen“ der Daten durch offenes Codieren. Im weiteren Verlauf der teilnehmenden Beobachtungen wurden in Kita 1 über die Dauer von ca. sechs Monaten weiterhin Anleitungsgespräche aufgezeichnet. Das bis zu diesem Zeitpunkt vorliegenden Material zeigte, dass der bevorstehende Praxisbesuch der zuständigen Lehrkraft der Fachschule für Sozialpädagogik von Bedeutung für die Praxisanleiterin und v. a. für die Praktikantin war und die Vorbereitung auf diesen Besuch viel Raum in den Gesprächen einnahm. Daher wurden die diesen Besuch vorbereitenden Anleitungsgespräche aufgezeichnet. Die Forscherin nahm an dem zur Vorbereitung auf den Besuch der Lehrkraft stattfindenden sog. Morgenkreis teil. Auch das Anleitungsgespräch nach diesem Besuch der Lehrkraft wurde aufgezeichnet.

Wie bereits geschildert wurde, bestand die Feldarbeit in Kita 2 v. a. aus teilnehmenden Beobachtungen und dem Anfertigen von Feldnotizen. Die Erlaubnis zur Aufzeichnung eines Gespräches konnte erst gegen Ende der Feldphase eingeholt werden. Das aufgezeichnete Gespräch in Kita 2 ist jedoch insofern von Interesse, als es sich stark von den in Kita 1 stattfindenden Gesprächen unterscheidet und den Umgang mit einem sog. Bewertungsbogen zum Thema hat. Im Komplex der Dispositivanalyse ist dies zur Beschreibung der Objektivierungen von Forschungsinteresse.

Abschließende Feldphasen: Auswertung und Interviews mit Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen

Nachdem die weiteren aufgezeichneten Gespräche transkribiert, anonymisiert und einer ersten Auswertung unterzogen worden waren, wurden Interviews mit den Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen geführt, um diese zu bestimmen,

auch aus der Auswertung resultierenden Fragen zu interviewen und den Fokus auf die Subjektivierungsweisen zu legen.

Datenaufnahme, -aufbereitung und Datenkorpus

Angefertigt wurden, wie beschrieben, Beobachtungsprotokolle der teilnehmenden Beobachtungen in den Kindertageseinrichtungen. Wie bereits geschildert wurde, konnten in Kita 1 sechs institutionalisierte, meist regelmäßig wöchentlich stattfindende Anleitungsgespräche aufgenommen werden (Audioaufnahme). In Kita 2 konnte ein Anleitungsgespräch zum Umgang mit einem Beurteilungsbogen aufgezeichnet werden.

Die vorliegenden Audioaufnahmen der Anleitungsgespräche wurden anonymisiert und transkribiert (Transkriptionsregeln in Anlehnung an Kuckartz 2007). Die Namen der beteiligten Personen wurden durch Decknamen bzw. Siglen ersetzt. Zum Zweck eines systematischen Überblicks über das Material und zur Auswahl der Textausschnitte für die Feinanalyse wurden Gesprächsinventare (vgl. Depermann 2001: 32ff) erstellt.

In die Gesprächsanalyse wurden die vollständigen Transkripte von sieben Gesprächen zwischen Praxisanleiter*in und Praktikant*in aufgenommen (vgl. Tab. 3). Die Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle dienten als Hintergrundinformationen, wurden jedoch nicht sequenzanalytisch ausgewertet.

Tabelle 3: Datenkorpus der teilnehmenden Beobachtung

Daten	Kita 1	Kita 2	Analyse
Transkripte von Anleitungsgesprächen zwischen Praxisanleiter*in und Praktikant*in (zzgl. Gesprächsinventare)	6 Transkripte	1 Transkript	Gesprächs-analyse
	6 Gesprächsinventare	1 Gesprächsinventar	
Transkripte von Interviews (zzgl. Gesprächsinventare)	2 Transkripte (je 1 Interview mit Praxisanleiter*in und Praktikant*in)	2 Transkripte (je 1 Interview mit Praxisanleiter*in und Praktikant*in)	Analyse der Interviews
	2 Gesprächsinventare	2 Gesprächsinventare	

Beobachtungsprotokolle	3 Beobachtungsprotokolle	2 Beobachtungsprotokolle	Hintergrundinformationen
------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Quelle: eigene Darstellung

Auswertung der Anleitungsgespräche

Die Auswertung der Anleitungsgespräche orientiert sich an der hermeneutischen Ausdeutung von „natürlichen“ Daten (vgl. Schröder 1997: 122ff). Wie bereits erwähnt wurde, stehen die Transkripte der aufgezeichneten Gespräche, also der „natürlichen“ Daten, im Mittelpunkt dieser Analyse, die Feldnotizen und Beobachtungsprotokolle dienen als Hintergrundinformationen. Die Vorteile der Interpretation von „natürlichen“, also nicht-standardisierten Daten, liegen nach Schröder in einer „extensiven und hartnäckigen Auswertung“ (ebd.), da die Daten keine „eingelassenen subjektiven Verzerrungen“ (ebd.) beinhalten. Die theoretischen Vorüberlegungen werden jedoch als „*sensibilisierende Konzepte*“ (Blumer 1954, zit. nach Strübing 2008: 31, H. i. O.) an das Material herangetragen. Diese sind somit nicht zur Ableitung von Hypothesen gedacht, sondern sollen Fragen und Untersuchungsperspektiven generieren (vgl. ebd.). Dabei handelt es sich um die in Kapitel 3 erläuterten wissenssoziologischen, diskurs- und dispositivanalytischen Grundannahmen.

Diesbezüglich lauten die Fragestellungen wie folgt:

- Wissen: Welches Wissen wird in den Gesprächen transportiert/(re)produziert?
- Subjekt- und Beziehungskonstitutionen: Wie stellen sich Anleiter*in und Praktikant*in dar? Wie werden sie jeweils wechselseitig adressiert? Wie wird der Sprecher*innenwechsel in den Gesprächen organisiert? Welche Subjektpositionen werden vermittelt? Welche Selbsterfahrungen werden geschildert? Wie gestalten sich die sozialen Beziehungen zwischen Anleiter*in und Praktikant*in und ggf. weiteren Akteuren?
- Objektivationen: Welche Bedeutung haben die Gegenstände, wie wird mit ihnen umgegangen, auf sie Bezug genommen? Wird auf den diskursiv vermittelten „richtigen“ Umgang mit den Dingen verwiesen?

Darüber hinaus wird das jeweilige Gespräch selbst als diskursive Praxis verstanden, in der bspw. unterschiedliche Verständnisse von „Anleitung“ vermittelt und verhandelt werden.

Neben der Auswahl der Fälle orientiert sich auch die Auswahl der zu analysierenden Daten am theoretischen Sampling der Grounded Theory (vgl. Strübing

2008: 30ff). Demnach werden sowohl die Textpassagen für das erste Aufbrechen der Daten als auch diejenigen für die weitere Feinanalyse aufgrund der aktuellen analytischen Fragestellungen ausgewählt.

Wie in 3.1 erläutert wurde, werden die Anleitungsgespräche als diskursgenerierte Modelle verstanden, und die in diesem Rahmen stattfindenden diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken bilden den Analysegegenstand. Die Analyse der Daten folgt in Grundzügen dem Codierparadigma von Strauss (vgl. Strübing 2008: 28) und kann für ein diskurs- bzw. dispositivanalytisches Codieren (vgl. Schneider 2011) nutzbar gemacht werden. Bei der Untersuchung sollen dementsprechend Fragen nach den Ursachen der zu analysierenden Phänomene, ihr Kontext und (intervenierende) Bedingungen sowie entsprechende Handlungsstrategien und deren Konsequenzen an das Material herangetragen werden (vgl. Strübing 2008: 26f). Somit handelt es sich bei dem vordergründig zu untersuchenden Phänomen um die Anleitung angehender Erzieher*innen und bei den Anleitungsgesprächen um eine Handlungsstrategie der Akteure zum Umgang mit diesem Phänomen. Als Konsequenzen können bspw. die in den Gesprächen vermittelten Subjektpositionen angesehen werden. Als Kontext und ursächliche Bedingungen fungieren Vorgaben bezüglich der Ausbildung auf Fachschul- und Ministeriumsebene. Diese Aspekte des Phänomens Anleitung gehen in die Analyse ein, indem im Hinblick auf das Datenmaterial theoriegenerierende Fragen gestellt werden.

Da die Analyse der Anleitungsgespräche den Schwerpunkt der Untersuchung in dieser Arbeit darstellt, wird in der Auswertung der Prozess des offenen Codierens nach der Grounded Theory mit Schritten der sequenziellen Feinanalyse kombiniert, um aufschlussreiche Textpassagen genauer zu beleuchten. Das Codieren folgt dem von Glaser und Strauss entwickelten „dreistufigen Kodierprozess“ (Strübing 2008: 19f). Das offene Codieren meint „das ‚Aufbrechen‘ der Daten durch ein analytisches Herauspräparieren einzelner Phänomene und ihrer Eigenschaften“ (ebd.: 20). Das Material wird so in Sinneinheiten und Dimensionen gegliedert. Beim axialen Codieren werden „qualifizierte Beziehungen zwischen Konzepten am Material erarbeitet und im Wege kontinuierlichen Vergleichens geprüft“ (ebd.). Aus dem offenen und axialen Codieren ergeben sich einige wenige Konzepte von zentraler Bedeutung (vgl. ebd.). Das selektive Codieren schließlich dient der Überprüfung und Ausarbeitung der Bedeutungen dieser zentralen Konzepte in Bezug auf andere Kategorien (vgl. ebd.: 21).

Wie bereits erwähnt wurde, erfolgt das erste Aufbrechen der Daten durch offenes Codieren in Verbindung mit einer sequenzanalytischen Auswertung ausgewählter Passagen der Gespräche. Wie beim offenen Kodieren wird auch im Sinne der Dimensionalisierung in der Grounded Theory eine analytische Vielfalt von möglichen Sichtweisen erzeugt (vgl. ebd.). Hier können Ähnlichkeiten zur Entwicklung von Lesarten in der Objektiven Hermeneutik festgestellt werden (vgl. ebd.). Die Sequenzanalyse, die innerhalb des Gesamtkonzeptes der objektiven Hermeneutik begründet wurde (vgl. Reichertz 2002: 131) und auf Oevermann zurückgeht, wird hier auf ausgewählte Textpassagen der Anleitungsgespräche angewendet. Das Vorgehen dieser Arbeit orientiert sich an der Sequenzanalyse, wie sie in der Tradition der wissenssoziologischen Hermeneutik verankert ist (z. B. Schröder 1997). Die Sequenzanalyse kann „als methodische Regel zur Verhinderung beliebiger, nicht überprüfbarer Interpretationen“ (Lüders/Meuser 1997: 71) verstanden werden. Bei der sequenziellen Feinanalyse handelt es sich um eine „Analyse von einzelnen Interakten bzw. Äußerungen in ihrer sequentiellen Abfolge“ (Lüders/Meuser 1997: 70). Dies gründet auf der Annahme, dass die Interpretation und damit „das Verständnis in der *Linie des Geschehens* selber fortgeht“ (Dilthey 1976: 214, zit. nach Lüders/Meuser 1997: 68, H. i. O.). Die Sequenzanalyse folgt den Prinzipien der Sequenzialität, Verlangsamung und Immanenz (vgl. Breidenstein et al. 2013: 151). Sequenzialität meint dabei, dass die Interpretation dem zeitlichen Verlauf der Interaktion folgt; in der Verlangsamung sind zunächst alle Details gleich relevant und insbesondere Brüche in den Beschreibungen näher zu beleuchten. Schließlich bedeutet die Immanenz das Verbleiben in der Analyse am Text und in der Situation (vgl. ebd.). Insbesondere ist in der Analyse das beobachtbare Verhalten der Teilnehmenden als „konkrete Lösung praktischer Probleme im gegebenen Kontext“ (ebd.) zu interpretieren. Nach dem hermeneutischen Prinzip der zirkulären Auslegung des Ausgangspunkts schlägt Schröder vier Explikationsschritte für die Interpretation vor (vgl. Schröder 1997: 122f). Diese beginnt mit der feinanalytischen Entfaltung des Vorwissens (vgl. ebd.: 123). Hierbei wird zunächst die erste Interpretation der Forschenden erneut daraufhin kontrolliert, ob sie sich anhand des Textes belegen und ausdifferenzieren lässt (vgl. ebd.). Zudem werden darüber hinaus weitere alternative anschlussfähige Lesarten entwickelt (vgl. ebd.). In Anlehnung an Deppermann werden die einzelnen, für die Sequenzanalyse ausgewählten Texteinheiten als fokale Einheiten bezeichnet (vgl. Deppermann 2001: 54). Die Analyse folgt dabei dem Interaktionsgeschehen „ohne Auslassung Äußerung für Äußerung“ (ebd., H. i. O.), d. h. im Transkript Zeile für Zeile. Dabei geht es auch

darum, aufzuzeigen, welche Handlungsmöglichkeiten den Akteuren zur Verfügung stehen und welche davon in der Folge genutzt werden, und darum, unterschiedliche Lesarten zu entwickeln. Leitend für die Entwicklung von Lesarten sind Fragen nach der Intention der Akteure, nach ihren Handlungsproblemen und -lösungen sowie nach den Kontexten, in denen die (sprachlichen) Handlungen Sinn ergeben. Dazu können der reale Kontext und das Vorwissen vorerst ausgeblendet werden. Soeffner schlägt daher die Interpretation in Gruppen vor, auch um das Repertoire an Lesarten zu erweitern (vgl. Reichertz 2004: Abs. 44). Um dies umzusetzen, wurde ein Teil der Auswertungen in Kleingruppen mit Interpretierenden durchgeführt, die nicht oder nur in sehr geringem Maß über Vorwissen bzgl. der Datenerhebung und Kontexte verfügten. Die entwickelten Lesarten werden schließlich mit dem tatsächlichen Kontext abgeglichen und daraufhin überprüft, welche Möglichkeiten von den Handelnden genutzt wurden und welche nicht. Daraus wird abgeleitet, „welche der Lesarten aufgegeben werden müssen oder vorläufig aufrechterhalten werden können“ (Lüders/Meuser 1997: 70). Dies entspricht dem von Schröder vorgeschlagenen zweiten Explikationsschritt, bei dem die Lesarten reduziert und auf fallspezifische Besonderheiten verdichtet werden sollen (vgl. Schröder 1997: 124). Dieses Vorgehen wird für die nachfolgenden Sequenzen wiederholt und solange fortgeführt, bis eine Lesart gefunden wurde, die die ausgewählte Interaktion mit Sinn erfüllt, sodass typische Muster für die Anleitungsgespräche herausgearbeitet werden können. Im Rahmen der Sequenzanalyse wird hier die Sparsamkeitsregel beachtet, nach der nur plausible Lesarten gebildet werden sollten (vgl. Lüders/Meuser 1997: 71).

Die letzten beiden Explikationsschritte nach Schröder beinhalten die „Bestimmung der strukturalen Problemlage“ sowie die „Überprüfung und ggf. Überarbeitung der explizierten Strukturhypothese in der abschließenden Bestimmung der Fallspezifik“ (Schröder 1997: 124f). Ersteres meint die Rekonstruktion einer „allgemeinen handlungsleitenden Problemlage“ des Einzelfalls (ebd.: 124), also der Handlungsprobleme, auf die die in den Gesprächen dargestellten Lösungen der handelnden Akteure hindeuten. Nach Schröder geht es dabei nicht um die Rekonstruktion der Motive der Handelnden, sondern den „handlungstypspezifischen Orientierungsrahmen[], in dem der subjektiv gemeinte Sinn eingelassen ist“ (ebd.: 125). Somit wird die „objektive Sinnstruktur“ (ebd.) der Handelnden bestimmbar, die diesen „fraglos selbstverständlich vertraut ist“ (ebd.). Im letzten Schritt werden die in der Interpretation gewonnenen Strukturhypothesen darauf geprüft, ob sie mit den bisher rekonstruierten Fallbesonderheiten deckungsgleich sind. Ist dies nicht der Fall, müssen die Hypothesen erneut anhand des

Textes überprüft werden (vgl. ebd.). Dieser Schritt kann also mit dem selektiven Codieren im Rahmen der Grounded Theory verglichen werden, da es auch hier um die Integration der bisher entwickelten Konzepte in Bezug auf diese „Strukturhypothese“ (ebd.) oder „Kernkategorien“ (Strübing 2008: 20) geht. Das Ziel der Analyse besteht somit in der Rekonstruktion des relevanten Handlungswissens der Akteure und des typisch subjektiv gemeinten Sinns (vgl. Schröder 1997: 127). Während des Auswertungsprozesses werden im Rahmen des Codierens und der Sequenzanalyse Memos angefertigt, damit sich aus dem Material ergebende Fragen, die auch für weitere Analyse relevant sein könnten, festgehalten und die entwickelten Lesarten und weitere Gedanken notiert werden können. Die Auswertung erfolgt computergestützt (mittels des Programms MAXQDA). Wie bereits erwähnt, wurde für jedes Gespräch ein Gesprächsinventar (vgl. Deppermann 2001: 32) zur Strukturierung des Materials angelegt. Die folgenden Tabellen zeigen exemplarisch Ausschnitte eines Titelblatts (Tab. 4), das zur Übersicht über das Inventar dient, und eines Gesprächsinventars (Tab. 5) eines Anleitungsgesprächs.

Tabelle 4: Titelblatt eines Gesprächsinventars

Art des Gesprächs	Anleitungsgespräch
Bezeichnung	K1B2
Aufnahmedatum, -dauer	30.09 ¹⁶ .2013, 57 min.
Aufnahmeort	Kita 1
Kurzbeschreibung	Anleitungsgespräch
Allgemeine Bemerkungen	L und P sitzen sich an einem kleinen Tisch gegenüber, trinken Kaffee, lockere Atmosphäre. Ich sitze auf einer Bank an der Seite des Raums.
Bemerkungen zu genutzten Dokumenten	Einrichtungskonzeption Ausbildungsplan Bildungsplan
Aufnehmende	Katharina Stadler
Sprecher*innen	Kathrin Laske, Kita-Leitung und Anleitung (L) ¹⁷ Juliane Peters, Praktikantin (P)

Quelle: eigene Darstellung (Grundlage vgl. Deppermann 2001: 32)

¹⁶ Zu Anonymisierungszwecken wurde das Datum des Gesprächs geändert.

¹⁷ Den Sprecher*innen wird eine anonymisierende und abkürzende Sigle zugeordnet (vgl. Deppermann 2001: 32).

Tabelle 5: Ausschnitt eines Gesprächsinventars

Absatz	Sprecher*in	Inhalt/Handlung	Forschungsfrage
4-23 ¹⁸	L, P ¹⁹	Organisatorisches: Schlüssel (Vertrag), Haftpflichtversicherung, Zuständigkeiten	Wissen, Material. Objektivationen
24-29	L, P	Organisatorisches: Vertrag	Wissen, Material. Objektivationen
29-30	L, P	Verständnis von Anleitung von P	Wissen, Verständnis von Anleitung
31	L	Verständnis von Anleitung von L	Wissen, V. v. Anleitung
32-34	L, P	Umsetzung/Erprobung von in der Schule gelernten Ideen, Methoden in der Einrichtung	
35-43	L, P	Einrichtungskonzeption	Wissen, Material. Objektivationen
43-45	L, P	Bildungsplan	
45-46	L, P	Vorgehen der Anleitung	Wissen, Verständnis von Anleitung
46-52	L, P	Elterngespräche als Schwierigkeit für P	Subjektposition

Quelle: eigene Darstellung (Grundlage vgl. Deppermann 2001: 32)

Neben den Sinnabschnitten bzw. Absätzen im Transkript und den jeweiligen Sprecher*innen enthält ein Gesprächsinventar Informationen zu den wesentlichen Gesprächsthemen und -phasen in der Spalte Inhalt/Handlung (vgl. Deppermann 2001: 35). Die Spalte „Memo“ beinhaltet Auffälligkeiten, die evtl. für die Analyse interessant sein könnten (vgl. ebd.). In der Spalte „Forschungsfrage“ finden sich die theoretischen Konzepte, die zur Entwicklung von Fragen und Perspektiven behilflich sein können. Der Einstieg in die Gesprächsanalyse erfolgte „makroskopisch“ (Deppermann 2001: 52), d. h. mit einer „Strukturbeschreibung des Gesamtgesprächs“ (ebd.). Die in diesem Rahmen erstellten Gesprächsinventare dienen nicht nur dem Überblick über die Gesamtstruktur des Gesprächs, sondern auch als Orientierung bei der Auswahl der Passagen, die codiert und ggf. in die Sequenzanalyse einbezogen werden. Nach Deppermann knüpft die strukturelle Beschreibung des Gesamtgesprächs an die Inventarisierung an und gliedert das Gespräch in Themen- und Handlungssegmente (vgl. ebd.). Diese strukturelle Beschreibung wurde anhand eines ersten Codierens größerer Sinnabschnitte im Material durchgeführt. Daran anschließend wurden die mithilfe der Gesprächsinventare ausgewählten Textpassagen mit Schritten der Sequenzanalyse codiert. In 6.2 werden die Ergebnisse fallspezifisch sowie nach der Reihenfolge des Geschehens in den Gesprächen dargestellt.

¹⁸ Angabe der Absätze nach dem Transkript in der MAXQDA-Datei.

¹⁹ Angabe der Sprechersiglen laut Deckblatt.

5.3.3. Alltagsdiskurse II: Selbstverständnisse und Subjektivierungsweisen

Leitfadengestützte Einzelinterviews mit Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen

Um die Selbstverständnisse und Selbstverhältnisse der Praxisanleitungen und Praktikant*innen zu erfassen, wurden mit diesen leitfadengestützte Einzelinterviews in den Kindertageseinrichtungen geführt. Praxisanleiter*innen arbeiten in der Einrichtung am intensivsten mit den Praktikant*innen zusammen. Besonders interessant ist dabei, welches Wissen die Praxisanleiter*innen den Praktikant*innen vermitteln möchten, welches Verständnis von Anleitung ihrer Arbeit zugrunde liegt und welches Selbstverständnis die Anleitungen haben. Die Praxisanleitungen sind – zusammen mit der zuständigen Lehrkraft – an der Beurteilung der Praktikant*innen und damit an der Entscheidung über die Praktikumsbewertung und somit auch über Erfolg oder Misserfolg des Praktikums beteiligt. Die Themenkomplexe des Leitfadens betreffen insbesondere das Anleitungsverständnis der Praxisanleitungen, ihr Anforderungs- und Aufgabenprofil, ihre Rolle als Anleitung, Herausforderungen der Anleitung, die Kooperation zwischen Schule und Praxisstätte sowie die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung für ihre Tätigkeit. Auch die Sichtweisen der Praktikant*innen werden in Interviews erhoben, da auch ihr Verständnis von Anleitung und ihr Selbstverständnis als angehende Erzieher*in zentrale Bestandteile dieser Analyse sind. Die Interviews wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung in den ausgewählten Einrichtungen jeweils mit der Praxisanleitung und der/dem Praktikant*in geführt.

Das Ziel der Einzelinterviews besteht einerseits darin, bestimmte Subjektivierungsweisen der Praxisanleitungen und Praktikant*innen zu beleuchten, die sich aus deren Selbstdeutungen rekonstruieren lassen. Daneben sind die Subjektpositionen von Interesse, die die Praxisanleitungen an die Praktikant*innen herantragen und umgekehrt. Werden die Interviews mit Praxisanleitungen und Praktikant*innen selbst als diskursive Praxis betrachtet, soll darüber hinaus untersucht werden, welches Wissen über die beteiligten Akteure (Praktikant*innen, Praxisanleitungen, Lehrkräfte, Kinder, Eltern) als relevant angesehen wird bzw. welches Wissen die Praxisanleitungen den Praktikant*innen vermitteln möchten. Zudem lässt sich in diesem Diskurs auch analysieren, wie Anleitung aus der Sicht der Befragten konstruiert wird und welche Bedeutung bestimmte Gegenstände und Dokumente für die Akteure haben. Bezogen auf die Forderung, dass

sich Praxisanleitungen weiterbilden sollen (vgl. 4.8), wird in den Interviews darüber hinaus der Stellenwert von Fort- und Weiterbildung für die Anleiter*innen thematisiert.

Zugang zum Untersuchungsfeld

Der Kontakt erfolgte über die teilnehmende Beobachtung in den ausgewählten Einrichtungen (vgl. 5.3.2).

Durchführung der Interviews und Datenaufnahme

Die Interviews wurden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung in den beiden ausgewählten Kindertageeinrichtungen durchgeführt. Die Interviews mit Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen wurden aufgezeichnet (Audioaufnahme).

Datenaufbereitung und Datenkorpus

Die vorliegenden Audioaufnahmen der Interviews wurden anonymisiert und transkribiert. Die Namen der beteiligten Personen wurden durch Decknamen bzw. Siglen ersetzt. Wie bei den Anleitungsgesprächen wurden Gesprächsinventare zur Systematisierung des Materials und zur Auswahl von Textpassagen für die Feinanalyse für jedes Interview erstellt.

Der Datenkorpus der Interviews besteht insgesamt aus den vollständigen Transkripten der vier Interviews, je zwei mit Praxisanleiter*innen und Praktikant*innen.

Auswertung der Interviews

Das Vorgehen der Auswertung erfolgt, wie auch bei der Analyse der Anleitungsgespräche, in einem ersten Schritt durch den Prozess des offenen Codierens, um ein erstes Aufbrechen des Datenmaterials zu erreichen. Hierbei dienen auch die bereits erstellten Gesprächsinventare der Interviews zur Orientierung. Nach dem offenen Codieren und wurden mittels eines Abgleichs mit den Gesprächsinventaren bestimmte Passagen der Interviews für die weitere sequenzielle Feinanalyse ausgewählt. Im Zentrum der Interviews stehen die Fragen nach der Subjektivierung bzw. den Subjektivierungsweisen und (Selbst-)Verständnissen der Anleiter*innen und Praktikant*innen.

Wie bei den Anleitungsgesprächen wird auch bei den Interviews die Phase der Gesprächseröffnung in die Feinanalyse einbezogen, da diese Textstellen als besonders aufschlussreich angesehen werden können (vgl. 6.2). Bei den Interviews mit den Praktikant*innen handelt es sich um Textpassagen, in denen die

Praktikant*innen ihre Entscheidung für die Ausbildung sowie die Auswahl der Fachschule und der Einrichtung begründen. Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Auswertung der beiden Gruppendiskussionen dargestellt.

6. Ergebnisse

6.1. Betonung von Selbst- und Sozialkompetenzen im Spezialdiskurs

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Auswertung der Gruppendiskussionen dargestellt. An dieser Stelle ist hinzuzufügen, dass es sich bei den präsentierten Ergebnissen nicht um die Rekonstruktion eines öffentlichen Diskurses handelt, sondern eines Spezialdiskurses mit Expert*innen im Bereich der Ausbildung angehender Fachkräfte, der in einem wissenschaftlichen Setting stattfand. Wie in 5.3.1 beschrieben, geht es im Anschluss an Keller zunächst um die „allgemeine Zusammensetzung der Phänomengestalt“ (Keller 2008a: 251) und in einem zweiten Schritt darum, die Dimensionen durch typisierte Inhalte und die „Regeln oder Prinzipien dessen, was als Inhalt in Frage kommt“ (ebd.), zu beschreiben. In Tabelle 6 sind die aus den Transkripten der Gruppendiskussionen rekonstruierten Dimensionen und deren inhaltliche Ausführung bzgl. des Expert*innendiskurses zum Thema Anleitung dargestellt.

Tabelle 6: Phänomenstruktur des Expert*innendiskurses „Anleitung“

Dimensionen	Inhaltliche Ausführung des Expert*innendiskurses
Ursachen	<p>Ursachen für fehlende Anleitung bzw. mangelnde Qualität der Anleitung; Ursachen für den Professionalisierungsbedarf der Anleitung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Personalmangel in Kindertageseinrichtungen • knappe zeitliche Ressourcen für die Anleitung • gestiegene Anforderungen an Fachkräfte (u. a. Beobachtung und Dokumentation, Qualitätssicherung) • Ausbau der Ausbildungseinrichtungen • Gewinnung von neuen Zielgruppen als Fachkräfte (sog. Quereinsteigende, Seiteneinsteigende) • fehlender oder mangelhafter Austausch bei der Zusammenarbeit zwischen Fachschule und Einrichtung
Verantwortung/ Zuständigkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Politik: zuständige Ministerien (Setzen von Standards, finanzielle Förderung) • Träger der Kindertageseinrichtungen (Gewährleistung und Kontrolle der Qualifizierung der Anleiter*innen, Anerkennung der Tätigkeit durch Verankerung im Stellenplan) • Fachschulen: Intensivierung der Zusammenarbeit mit Einrichtungen • Kindertageseinrichtung: Intensivierung der Zusammenarbeit mit Schulen

Handlungs- bedarf/ Problemlösung	<p>Strategien zur Professionalisierung der Anleitung Bereits praktiziert bzw. Forderungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Notfalllösungen“: Anleitungsgespräche während der Anwesenheit der Kinder • Leitungsaufgabe wird als „Bürde“ auferlegt • Bildung von Netzwerken • längere Praxisphasen für Praktikant*innen • Qualifizierung der Anleitung: Fort-/Weiterbildung plus entsprechende Anerkennung • Sicherung der Qualität trotz gegebener Rahmenbedingungen • zur Gewährleistung von Qualität: „ungeeigneten“ Praktikant*innen von der Ausbildung abraten
Selbst- positionierung	<p>Lehrkräfte, Schulleitungen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schule ist in der Verantwortung und gibt Vorgaben, kann Qualität der Anleitung jedoch nicht garantieren • Lehrkräfte führen Praxisbesuche durch, beschreiben sich jedoch als „einblickslos“ • Ansprechpartner*innen bei Problemen • Schule verfügt selbst über knappe Ressourcen, Lehrkräfte nehmen sich (trotzdem) Zeit für Gespräche mit Anleiter*innen • Betroffenheit bzgl. Personalmangel in Kitas <p>Weiterbildungsanbieter*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Augenmerk auf qualifizierter Praxisanleitung, hohe Bedeutung von Fort- und Weiterbildung • Investition in Anleitung, Durchsetzung von Standards • Personalentwicklungsperspektive <p>Fachberatung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Praxisvertretung; Ansprechen von Missständen „aus der Praxis heraus“ <p>Praktikant*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstständigkeit, eigenständiges Einbringen von Themen • Berufserfahrung (bspw. aus vorangegangener Ausbildung) • Einforderung von Rücksprachen mit Anleitung bzgl. der Einordnung des eigenen Handelns • Übertragung der Verantwortung wird positiv gesehen <p>Anleiter*innen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenig Zeit für Anleitung • gezwungen, Praktikant*innen Verantwortung zu übertragen

Fremdpositionierung	<p>Anleiter*in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • qualifizierte Anleitung: durch Berufserfahrung, Fort- und Weiterbildung • persönliche Eigenschaften: motivierte, engagierte, (selbst)reflektierte Anleitung • zwischen fürsorglicher und bewertender Anleitung (bezogen auf Praktikant*innen); Anleitung als Coach • Umsetzung der schulischen Vorgaben, einschließlich Weitergabe von Informationen an Schule <p>Praktikant*in:</p> <ul style="list-style-type: none"> • persönliche Eigenschaften: motivierte, engagierte, selbstständige Praktikant*innen (bezogen auf Austausch mit Anleitung und Schule)
Verständnis von Anleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Beliebigkeit und Belastung der Anleitung (durch diverse und mangelnde Rahmenbedingungen) • Anleitung als zu regulierendes, zu standardisierendes, zu professionalisierendes Personalentwicklungsinstrument • effiziente Anleitung: Befähigung von Praktikant*innen innerhalb kurzer Zeit • Anleitung als Ausbildung • Anleitung als „Persönlichkeitssache“; Anleitung abhängig von individuellem Engagement von Anleiter*in und Praktikant*in
Wertebezug	<ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsentwicklung der Praktikant*innen im Vordergrund; positives Berufsverständnis und Identifikation • Anleitung als Teil eines „Managementsystems“ in der Kindertageseinrichtung • Orientierung an Kita-Gesetzen • Orientierung an Kompetenzen

Quelle: Auswertungen der Gruppendiskussionen zum Thema Anleitung; eigene Darstellung

6.1.1. Ursachen: Personalmangel und gestiegene Anforderungen

Als eine Ursache für die als qualitativ verbesserungsbedürftig angesehene Anleitung von Praktikant*innen in Kindertageseinrichtungen wird der Erzieher*innenmangel genannt, der im Diskurs als dominante Argumentationsfigur erscheint. So führt der Personalmangel in den Einrichtungen nach der Ansicht der Beteiligten zu mangelnden zeitlichen Ressourcen und somit dazu, dass keine oder nur wenige bzw. unregelmäßige Anleitungsgespräche stattfinden.

Als weitere Ursache werden „gestiegene Anforderungen“ genannt; bspw. werden den Fachkräften mit der Arbeit mit Kindern unter drei Jahren, der neu hinzugekommenen Beobachtung und Dokumentation der Entwicklung der Kinder sowie infolge der Ansprüche an die Qualitätssicherung neue Aufgaben im Bereich der

Bildung und Vernetzung im Sozialraum übertragen, die einen Mehraufwand bedeuten.

Die Beteiligten konstatieren darüber hinaus eine Zunahme privater Fachschulträger – aufgrund des quantitativen Ausbaus der Ausbildungskapazitäten –, denen im Vergleich zu Fachschulen in öffentlicher Trägerschaft tendenziell eine schlechtere Qualität zugeschrieben wird; so werden die Praktikant*innen aus diesen Schulen als weniger gut vorbereitet beschrieben. Auch die Kooperation mit diesen Schulen gestaltet sich schwieriger, wie das folgende Zitat einer Fachberatung für Kindertageseinrichtungen zeigt:

[...] nur es gibt mittlerweile so viele Möglichkeiten an, Quereinstieg Wiedereinstieg sonst wie dass da diese ganzen privaten Anbieter mit reinkommen und je nachdem mit welcher Institution man es zu tun bekommt, der Austausch eben gut oder weniger gut läuft. Und, da würd ich mir das auch wünschen, dass da, die Zusammenarbeit erleichtert wird aber viele wissen auch noch, weil sie halt erst angefangen haben mit dem Business sag ich jetzt mal wie sie das, machen sollen in der Praxis mit der, jeweiligen Kindertagesstätte und da sind natürlich die [Fachschulen], die machen das ja seit zig Jahrzehnten mehr oder weniger, die wissen wie das läuft und die anderen wissen=s nicht. Aber es kann auch nicht Aufgabe der Kita sein oder des Trägers von Kitas den privaten Anbietern zu erklären wie ihr Job zu machen ist. Und da sind wir wieder an dem Punkt wenn wenn=s gemeinsame Konstrukte gibt wenn=ne gemeinsame Anleitung ist und sich alle darauf einigen würden also alle Anbieter von, Praxisanleitung bzw. von Praktikumsstellen und, Weiterbildungsinstitutionen, dass man sich an dem Rahmen orientieren kann. Weil das sind so unterschiedliche, also Anforderungen. (Fachberatung) (Gruppendiskussion A1: 108)

In Zusammenhang mit dem Anstieg der Ausbildungskapazitäten wird die Anleitung von sog. Quer- und Seiteneinsteiger*innen problematisiert, wie das folgende Zitat einer Lehrkraft illustriert:

[...] also wir haben z. B. ganz tolle Erzieher die vorher noch nie=n Kindergarten von innen gesehen haben die irgendwie Schreiner waren und sich dann gesagt haben ich mach was Neues, sind ganz tolle Fachkräfte also da kann man gar nicht so nach gehen was ich, wo ich manchmal denke da trauen sich dann möglicherweise die Praxisanleitungen auch gar nicht, zu diese Rolle so auszufüllen ist ja dann auch bei der Beurteilung, des Praktikums. (Lehrkraft) (Gruppendiskussion B1: 117)

Dies zeigt, wie aus der Sicht der Lehrkräfte nicht die Tatsache der Anstellung von neuen Personengruppen problematisiert wird, sondern deren Anleitung. Studien zeigen diesbezüglich, dass sich diese Personen beispielsweise hinsichtlich des Schulabschlusses nicht von Personen unterscheiden, die eine Erzieher*innenausbildung in regulärer Vollzeitform absolvieren (vgl. Kratz/Stadler 2015: 18). Ein Unterschied liegt dagegen darin, dass diese Personen im Durchschnitt

älter sind und häufiger über eine bereits abgeschlossene Ausbildung und Berufserfahrung in anderen (nicht pädagogischen) Bereichen verfügen (vgl. ebd.: 19ff). Wie das Zitat zeigt, scheint dies die Kommunikation bei der Anleitung zu erschweren.

In den zu analysierenden Anleitungsgesprächen sollen daher Einrichtungen einbezogen werden, die auch Praktikant*innen begleiten, auf die diese Beschreibung zutrifft.

Eine weitere Ursache für den Verbesserungsbedarf der Anleitung liegt laut den Beteiligten in der mangelhaften Kooperation zwischen Schulen und Praxiseinrichtungen. So wünschen sich beide Seiten eine Verbesserung des Austausches von Informationen. Während seitens der Einrichtung mehr Informationen bzgl. des Ausbildungsplans und der schulischen Inhalte gefordert werden, benötigt die Schule eine Rückmeldung bzgl. der Bewertung des Handelns der Praktikant*innen. Des Weiteren führen bspw. unterschiedliche pädagogische Konzepte und Verständnisse von Schule und Einrichtung zu Konflikten, bspw. wenn die Lehrkraft zur Bewertung der Praktikant*in in die Einrichtung kommt. Der Wunsch nach mehr Austausch zwischen den Institutionen Schule und Praxis wurde bereits in unterschiedlichen Studien festgestellt (vgl. Hofer/Schroll-Decker 2005; Stadler 2014; Kratz/Stadler 2015).

Zusammenfassend kann bezüglich der genannten Ursachen festgehalten werden, dass mit dem quantitativen Ausbau sowohl von Kindertages- als auch Ausbildungseinrichtungen eine gestiegene Vielfalt einhergeht. Bzgl. der Ausbildung angehender Fachkräfte in diesem Diskurs der Expert*innen scheinen Schwierigkeiten zu bestehen, mit dieser Vielfalt umzugehen, die sich wiederum auf die Anleitung auswirken. Andererseits werden in einer Befragung von Lehrkräften in der Gewinnung neuer Personengruppen für die Ausbildung auch Vorteile gesehen; so sprechen die Lehrkräfte von einer Bereicherung für den Unterricht, da Personen mit pädagogischen oder anderen beruflichen Hintergründen bereits über Berufserfahrung verfügen (vgl. Kratz/Stadler 2015: 28).

6.1.2. Zuschreibung von Verantwortung und Zuständigkeit

In der Verantwortung für die Professionalisierung der Anleitung stehen nach der Ansicht der Teilnehmenden der Gruppendiskussionen einerseits die Ministerien; diese sollen durch das Setzen von Standards und finanzielle Förderung einen „Rahmen“ schaffen, der eine qualitativ hochwertige Anleitung gewährleistet. Zudem gelten die Träger der Kindertageseinrichtungen, die die Qualifizierung der

Anleiter*innen ermöglichen und kontrollieren sowie die Anleitungstätigkeit – bspw. durch Verankerung im Stellenplan – honorieren und somit anerkennen sollen, als Zuständige:

Verankerung, die Anerkennung in einem Stellenplan [...], dass auch ein Bewusstsein von Seiten der Trägerschaft da ist ja das braucht es halt um diese und jene Inhalte auch, voranzubringen. Und damit es nicht nur im Privaten passiert oder im Zufälligen. (Hochschulvertretung) (Gruppendiskussion A1: 75)

Durch die Aufnahme der Anleitungstätigkeit in den Stellenplan soll die Anleitung institutionalisiert und somit standardisiert und planbar sein – statt, wie häufig üblich, dem Zufall überlassen zu bleiben.

Neben dieser übergeordneten Steuerungsebene bezeichnen sich jedoch außerdem die Institutionen Schule und Praxiseinrichtungen gegenseitig als verantwortlich. So fordert sowohl die Schule eine Intensivierung der Zusammenarbeit mit den Einrichtungen (bspw. in Form von besseren Rückmeldungen zur Arbeit der Praktikant*innen) als auch die Kindertageseinrichtung eine Verbesserung des Austausches mit der Schule (z. B. in Form von mehr Informationen über schulische Inhalte und Anforderungen). Interessant ist hierbei, dass die Beteiligten die Verantwortung hier jeweils anderen Bereichen bzw. Beteiligten(gruppen) zuschreiben, was zeigt, dass die Akteure in diesem Diskurs ihren jeweiligen Zuständigkeitsbereich gewissermaßen verteidigen und sich selbst möglichst positiv darstellen bzw. inszenieren möchten (vgl. Goffmann 2011: 230). In diesem Kontext erscheint es somit kaum opportun, eigene Unzulänglichkeiten oder Verbesserungsbedarfe zu äußern, sofern diese die eigene Institution betreffen. Eine Ausnahme sind die als mangelhaft angesehenen Rahmenbedingungen, die v. a. für die Kindertageseinrichtung als ein zentraler Grund für die verbesserungswürdige Anleitung gelten und für deren Verbesserung die Steuerungsebene, d. h. vor allem die Ministerien und Anstellungsträger, verantwortlich gemacht wird.

6.1.3. Problemlösungen zur Steigerung der Qualität:

Weiterbildung als Strategie zur Professionalisierung

Hinsichtlich der Strategien zur Verbesserung bzw. Professionalisierung der Anleitung kann zwischen bereits praktizierten „Problemlösungen“ und als Forderungen oder Ideen formulierten Strategien unterschieden werden.

Um den Austausch zwischen Schulen und Kindertageseinrichtungen zu verbessern, werden bereits Unterrichtsprojekte umgesetzt, bei denen bspw. Praxisanleiter*innen gelegentlich als Dozent*innen in der Fachschule tätig sind und bspw.

an Wochenenden Projekte bzw. Seminare übernehmen. Als bereits praktizierte „Lösungen“ werden zudem die sog. Anleitertreffen genannt, bei denen die Anleiter*innen zu einer Informationsveranstaltung an die jeweilige Schule eingeladen werden. Darüber hinaus dient der Ausbildungsplan für die Anleiter*innen als Abgleich und Orientierung.

Als Notfalllösung wird beschrieben, dass die Anleitung „zwischen Tür und Angel“ oder in Anwesenheit der Kinder stattfindet. Geschildert wird zudem, dass die Bereitschaft der Fachkräfte zur Übernahme der Anleitungstätigkeit zum Teil nicht vorhanden sei und diese Aufgabe somit auferlegt werden müsse.

Eine Strategie zur Professionalisierung der Anleitung wird v. a. in der geforderten Qualifizierung der Anleiter*innen in Form von Fort- und Weiterbildung gesehen. Wurde diese von den Anleiter*innen absolviert, sollte eine Qualifizierung mittels Zertifikat und entsprechender Lohnerhöhung anerkannt werden.

Im Hinblick auf die Kinder wird auch eine Verlängerung der jeweiligen Praxisphasen vorgeschlagen, damit diese sich besser an die Praktikant*innen gewöhnen können.

Als wichtig erachtet wird, dass zur Sicherung der Qualität in den Einrichtungen „ungeeigneten“ Praktikant*innen vom Beruf der Erzieher*in abgeraten wird:

[...] wo man so, damals in unserer Ausbildung gesagt hätte ‚hör mal pass mal auf, ich glaub, das ist nichts für dich, brech=mal ab, lass mal.‘ Die werden, also so=n Eindruck hat man, dass die dann halt mitgezogen werden. Und das ist natürlich dann so=n bisschen, da steht man in der Einrichtung dann halt da und muss jetzt damit klarkommen und sagen okay, alles klar der hat jetzt meinetwegen schon zwei Jahre seine Ausbildung hinter sich, man sieht aber ganz klar // jetzt augenblicklich haben wir auch wieder so=n Fall, [...] von einer [Person mit pflegerischer Qualifikation A] halt, die jetzt=n Aufbaukurs da machen möchte zur Erzieherin aber man merkt, das geht nicht. Dass man da schon vorher, vielleicht guckt und eher sagt hör mal pass mal auf, ich glaub das ist nichts für dich oder, Schuster bleib bei deinen Leisten oder, weil wir wollen ja=ne Qualität in den Einrichtungen auch, und dann steht man auf einmal da, und muss dann damit klarkommen. (Einrichtungsleitung) (Gruppendiskussion B1: 46)

Hier spiegelt sich der Diskurs um die Qualität in Kindertageseinrichtungen wider („wir wollen ja=ne Qualität in den Einrichtungen auch“). Insbesondere zeigt sich hier die Befürchtung, dass in der Einrichtung kein ausreichend qualifiziertes Personal zur Verfügung steht.

Ein Gegendiskurs zu den häufig genannten mangelhaften Rahmenbedingungen beinhaltet die Argumentation, dass die Qualität in Kindertageseinrichtungen und Ausbildung trotz der gegebenen Rahmenbedingungen sichergestellt werden muss. Dieses Argument richtet sich bewusst gegen die Betonung der schlechten

Rahmenbedingungen – etwa mangelnde Personal- und Zeitressourcen – als Begründung für die Verbesserungsbedürftigkeit der Anleitung. Plädiert wird in diesem Zusammenhang dafür, mit den gegebenen Rahmenbedingungen und Vorgaben – bzw. trotz dieser – Lösungen und Möglichkeiten zu finden und umzusetzen:

Aber wo wir jetzt auch so diskutieren wir kommen ja immer wieder so an den Punkt die Rahmenbedingungen sind nicht okay und das ist ja eigentlich immer das gleiche Gejammer. Ob das jetzt bei der Qualität der Kitas ist oder jetzt ((lacht)) bei der Qualität der Ausbildung, eigentlich muss es doch in=ne andere Richtung gehen wenn man jetzt, so zusammensetzt dass, man unter den gegebenen Rahmenbedingungen vielleicht doch eher, versucht da, das Optimum rauszuholen was möglich ist und da irgendwie Strukturen schafft in den gegebenen Rahmenstrukturen weil ich glaube das andere ist so=n bisschen Energieverschwendung. (Lehrkraft) (Gruppendiskussion B2: 84)

Eine weitere Strategie ist aus der Sicht der Beteiligten die Bildung von Netzwerken mit Schulen und/oder Einrichtungen, um selbst aktiv zu werden und bspw. mittels der verstärkten Kooperation zwischen Schule und Praxiseinrichtung die Anleitungsgüte zu verbessern.

Insgesamt wird deutlich, dass die Argumentation auch hier aus verschiedenen Blickwinkeln, hinsichtlich unterschiedlicher Bereiche und stellvertretend für bestimmte Akteursgruppen formuliert wird; z. B. werden längere Praxisphasen in der Ausbildung zugunsten einer besseren Bindung zwischen Praktikant*innen und Kindern gefordert.

6.1.4. Selbstpositionierung: Zwischen Verantwortungsübertragung und der Suche nach Standards

Die jeweiligen Akteursgruppen positionieren sich selbst im Anleitungsdiskurs dieser Gruppendiskussionen; wie bereits erwähnt wurde, geschieht dies in möglichst vorteilhafter Selbstinszenierung. Die teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleiter*innen räumen ein, dass zwar „die Schule“ verantwortlich für die Ausbildungsphasen in den Praxiseinrichtungen ist und den Ausbildungsplan vorgibt, eine qualifizierte, regelmäßige Anleitung dort jedoch nicht garantieren kann. Die Lehrkräfte machen zwar Praxisbesuche in den Einrichtungen; da diese jedoch nicht häufig stattfinden (i. d. R. zwei bis sechs Besuche im gesamten Ausbildungszeitraum der Vollzeitform, dies variiert je nach Bundesland, Schule und Ausbildungsform; vgl. Kratz/Stadler 2015:), beschreiben sich die Lehrkräfte als

relativ „einblickslos“ und schreiben damit die Verantwortung für die Beurteilung der Praktikant*innen auch den Anleiter*innen zu:

*[..] wird da ja ein Teil davon respektiert zu sagen das ist, etwas was zwei Blickwinkel braucht und ich sehe so ähnlich wie Sie, vollkommen dass ich da eher=ne Eintagsfliege bin ((lacht)) und die Anleiterin eigentlich die ist die jetzt, ein Jahr oder dreiviertel Jahr schon erlebt hat mit=ner Praktikantin und das hat ja noch mal andere Elemente, als wenn ich komme.
(Lehrkraft) (Gruppendiskussion A1: 122)*

Dieses Zitat einer Lehrkraft zeigt, dass die Beurteilung der Praktikant*in sowohl vonseiten der Lehrkraft als auch der Anleiter*in erfolgt, der Anleiter*in hier jedoch die bessere Urteilsfähigkeit zugeschrieben wird, da sie mehr Zeit mit der Praktikant*in verbringt. Die Zuschreibung der Unterschiedlichkeit des Handelns in den Institutionen Schule und Kindertageseinrichtung macht auch das folgende Zitat deutlich – aus ihrer Sicht „kennt“ die Lehrkraft die Schüler*innen der Schule, in der Praxis zeigt sie jedoch ein anderes Verhalten:

Genau mir ist ja auch wichtig zu sagen ich frag immer war das jetzt typisch ich kenn die Schüler ja auch nicht oder hab die einmal vielleicht im, im Krippenpraktikum oder Hortpraktikum kurz besucht aber ich kenn meine Schüler ja auch anders als sie in der Praxis sind ich kenn sie aus der Schule das ist=n ganz anderes Bild. (Lehrkraft) (Gruppendiskussion A1: 117)

Darüber hinaus stellen sich die Lehrkräfte als Ansprechpartner*innen für die Praktikant*innen dar, die bei Problemen jederzeit verfügbar sind. Hier werden, wie bereits angesprochen wurde, die unterschiedlichen Akteursbezeichnungen sichtbar – so sprechen die Lehrkräfte von „ihren“ Schüler*innen, während in der Einrichtung selbst von Praktikant*innen die Rede ist. Auch die Lehrkräfte berichten von knappen Ressourcen; so stehen für die Praxisbesuche einschließlich der Fahrzeiten zu den Einrichtungen nur begrenzte Kapazitäten zur Verfügung. Die Lehrkräfte nehmen sich nach ihrer Aussage dennoch Zeit für Gespräche sowohl mit den Schüler*innen resp. Praktikant*innen als auch mit den Anleiter*innen, wobei das „Sich-Zeit-Nehmen“ für Gespräche „alleine“ mit den Anleiter*innen hervorgehoben wird. Dies stellt eine hierarchische Gesprächssituation her, aus der die Praktikant*innen ausgeschlossen werden, wobei sicherlich auch in den Einrichtungen Gespräche mit Lehrkraft, Anleiter*in und Praktikant*in stattfinden. In der Beschreibung der Lehrkräfte zeigt sich des Weiteren die Betroffenheit über den Personalmangel in den Einrichtungen und das zuvor beschriebene Ohnmachtsgefühl, was die Anleitungsqualität betrifft.

Die Anleiter*innen selbst sprechen v. a. den Personalmangel an bzw. – wie im folgenden Zitat – die Tatsache, dass Praktikant*innen in den Personalschlüssel eingerechnet werden und so kaum mehr als Auszubildende, sondern als Fachkräfte angesehen werden (müssen):

*(Zur Praktikant*in:) Das was du gesagt hast, du wirst als vollwertiges Mitglied gezählt, ich hab gar keine andere Chance also ich hab=gar keine andere Möglichkeit ich kann, gar nicht sagen du bist Praktikant*in ich geb=dir weniger Verantwortung, versuch=dir weniger zu geben weil es das, ja der Personalschlüssel einfach gar nicht mehr hergibt letztendlich das find=ich auch manchmal sehr schade weil, die Kollegen kommen, die Praktikanten kommen neu dazu und, sind eben direkt im Geschehen und müssen=s auch letztendlich sein ohne ein kleines, Warm-Up vielleicht mal um zu gucken so.*

*(Anleiter*in) (Gruppendiskussion B1: 16)*

Dieses Zitat zeigt, dass sich der/die Anleiter*in durch die Rahmenbedingungen und -vorgaben gezwungen fühlt, den Praktikant*innen Verantwortung zu übertragen. Der Blick auf die Selbstbeschreibung der Anleiter*innen wird in den Interviews weiter vertieft (vgl. 5.3.3 und 6.3).

Die Praktikant*innen beschreiben sich als selbstständig – sie bringen nach eigener Aussage eigene Beiträge in die Anleitungsgespräche ein – sowie als bereits erfahren im Bereich Kindertageseinrichtungen, da sie bereits eine Ausbildung als Kinderpfleger*in oder Sozialassistent*in absolviert haben.

In den Anleitungsgesprächen wünschen sie sich Orientierung und somit die Einordnung des eigenen Handelns als „richtig“ oder „falsch“. Insgesamt sehen die Praktikant*innen die Übertragung von Verantwortung als Chance, Erfahrungen zu sammeln. Die von den Anleiter*innen eher als Nachteil beschriebene Übertragung von Verantwortung von den Praktikant*innen wird hier also positiv gesehen. Dies deckt sich zudem mit der Beschreibung der „selbstständigen Praktikant*in“. Deutlich wird auch, dass sich die Praktikant*innen in den Gruppendiskussionen zwar als selbstständig beschreiben und sich daher auch eine „lockere“ Anleitung wünschen, die viel Freiraum bietet, um Erfahrungen zu sammeln und sich „auszuprobieren“; jedoch sei dies abhängig von der Persönlichkeit der Praktikant*in – es wird unterstellt, dass andere Praktikant*innen eine andere Anleitung mit konkreteren Vorgaben benötigen könnten. Das folgende Zitat verdeutlicht den Wunsch nach Anpassung der Anleitung an die individuellen Bedürfnisse und die Persönlichkeit der Praktikant*innen (vgl. auch Fremdpositionierung für die Anleitung); darüber hinaus wird hier eine Vorstellung von „learning by doing“ sichtbar, die mit dem Lernen von Kindern gleichgesetzt wird auf die doppelte Vermittlung verweist:

Und so kann ich halt jetzt viel ausprobieren wenn ich halt dann mal, auf die Schnauze fall dann, ist es halt so aber ich lern halt dann da draus wie halt eben die Kinder es auch tun also, man braucht halt, mehrere Anläufe aber irgendwann hat=s dann eben klick gemacht man hat=s verinnerlicht okay so und so geht=s und das ist halt grad so für mich persönlich halt, natürlich es gibt natürlich auch, Praktikanten die, ne straffe Anleitung brauchen die wirklich gesagt bekommen müssen eben, du musst das und jenes machen und mach das und das noch und, die brauchen das eher so. Und ich, bin halt eben eine die das eher freier, haben möchte die halt lieber selbst ausprobieren kann. [...]

[...] sie fragt mich immer, geht es so also passt es so wie wir miteinander arbeiten und, ich sag dann oft zu ihr wenn ich mehr Praxisanleitung von ihr, brauch oder mehr // dann geh ich halt eben auf sie zu und sag du, in dem und dem Prozess hätt ich dich jetzt mehr gebraucht, könnten wir das vielleicht irgendwie jetzt nachholen oder, können wir noch mal da drüber reden das noch mal reflektieren und dann ist sie auch da für mich also, es ist halt auch wirklich so wenn sie nicht da ist Montags sie sagt jedes Mal immer zu mir am Freitag wenn was ist du kannst mich jederzeit anrufen. ((spricht sehr langsam)) Ruf mich an es ist okay. Also das ist halt wo ich wo ich eben auch Sicherheit bekomme.

*(Praktikant*in) (Gruppendiskussion A1: 84)*

Im zweiten Teil des Zitats stellt sich die Praktikant*in hier als selbstständig dar, da sie den Leitungsbedarf einfordert, indem sie selbst Reflexionsbedarf zu bestimmten Themen äußert. Auch die Selbstdarstellung der Praktikant*innen wird in der Analyse der Interviews genauer beleuchtet (vgl. 5.3.3 und 6.3).

Die Weiterbildungsanbieter*innen als Repräsentant*innen des Bereichs richten ihr Augenmerk auf die Qualifizierung der Praxisanleitung und schreiben der Fort- und Weiterbildung eine hohe Bedeutung zu. Sie geben teilweise an, dass sie in Kontakt mit den Ministerien stehen, und fordern die Durchsetzung von Standards für die Anleitung. Zum Teil wird auch aus der Sicht der Personalentwicklung argumentiert und die Anleitung als Investition angesehen.

Die Fachberater*innen heben ihre Nähe zur Praxis hervor. Aufgrund ihrer Tätigkeiten in verschiedenen Kindertageseinrichtungen berichten sie von Erfahrungen und sprechen aus ihrer Sicht bspw. Missstände „aus der Praxis“ an.

6.1.5. Fremdpositionierung: Anrufung von Coaches und selbstständigen Praktikant*innen

Im Expert*innendiskurs können bestimmte diskursive Zuschreibungen der an der Ausbildung der Erzieher*innen beteiligten Akteure rekonstruiert werden. Da dies auch in den Gruppendiskussionen nachgefragt wurde, wurden hinsichtlich der Anleitung viele Erwartungen und Forderungen geäußert, die im Folgenden typisiert nach den Akteursgruppen dargestellt werden. So fordern die Weiterbildungsanbieter*innen eine qualifizierte Anleitung, die bestimmte

Voraussetzungen erfüllen sollte, wie bspw. mind. zwei Jahre Berufserfahrung und eine absolvierte Fort- bzw. Weiterbildung. Die Einrichtungsleitungen stellen die Anleitung als unbeliebte Aufgabe dar, da sie einen Mehraufwand mit sich bringt. Aus diesem Grund fordern die Leitungen Motivation, Engagement und Interesse vonseiten der Anleiter*innen. Die Praktikant*innen wünschen sich Feedback, was die Bewertung ihres Handelns und damit auch Hinweise auf „Fehler“ und „falsches“ Handeln einschließt. Hier zeigen sich der Wunsch nach Orientierung und das Streben nach dem „richtigen“, angemessenen Verhalten. Interessant ist auch, dass sich die Praktikant*innen von der Anleiter*in Motivation „zur Selbstmotivation“ wünschen, d. h. den Anleiter*innen wird hier eine Funktion zugeschrieben, die mit der eines Coachs zu vergleichen ist. Diese Aussagen lassen sich dem strukturell-normativen Kompetenzdiskurs (vgl. Truschkat 2010: 71) zuordnen, bei dem der Vorgesetzte als Coach konstituiert wird (vgl. ebd.: 72). Darüber hinaus sollen die Anleiter*innen den Praktikant*innen Feinfühligkeit für die Arbeit mit den Kindern vermitteln. Der Wunsch, die Praktikant*innen vor Überforderung zu schützen, kommt dem Sorgeprinzip gleich, das eine Verantwortung der Anleiter*innen für das „Wohlergehen“ der Praktikant*innen bedeutet. Dass sich die Anleiter*innen an den jeweiligen Bedürfnissen und an der Persönlichkeit der Praktikant*innen orientieren und die Anleitung darauf abstimmen sollen, zeigt die Anforderung an eine individuell angepasste Anleitung. Der Respekt, den die Praktikant*innen von ihrer Anleitung einfordern, lässt auf eine selbstbewusste Einstellung schließen, die Anleitung und Praktikant*in als gleichberechtigt ansieht.

In diesem Sinne erscheint der/die Anleiter*in in diesem Diskurs als Dienstleister*in und als Coach für die Praktikant*innen, die selbstständig ihr eigenes Lernen in der Einrichtung steuern. Dem steht jedoch die Vorstellung von einer korrigierenden Anleitung insofern gegenüber, als die Praktikant*innen sich wünschen, dass die Anleiter*innen sie auf ihre Fehler aufmerksam machen und ihr Handeln einer positiven oder negativen Bewertung unterziehen.

Die Positionierung seitens der Schulleiter*innen bezieht sich ebenfalls auf die Funktion des/der Anleiter*in als Coach. Diese*r soll Zeit und Struktur schaffen, um mit der Praktikant*in Reflexionsgespräche zu führen und die Phasen im Ausbildungsplan zu beachten; zudem soll sie Qualitätsstandards berücksichtigen und den Praktikant*innen Offenheit und Sympathie entgegenbringen. Hier zeigen sich mehrere Argumentationslinien: zum einen der Qualitätsdiskurs durch das Hervorheben der Standards – wobei hier nicht spezifiziert wurde, um welche es

sich handelt –, zum anderen die Umsetzung bzw. Beachtung des Ausbildungsplanes und schließlich die Ebene der Unterstützung der Praktikant*innen, die auch das „Coaching“ und die Schaffung einer Struktur einschließt. Die Lehrkräfte formulieren die Erwartungen konkreter als die Schulleitungen; sie erwarten die Umsetzung von Aufgaben, die die Schule vorgibt, so insbesondere die Erstellung des Ausbildungsplanes in Kooperation mit der Praktikant*in. Ein wesentlicher Aspekt, den die Lehrkräfte betonen, ist die Reflexionsfähigkeit der Anleiter*innen. Dabei geht es zum einen um die Reflexion des Handelns der Anleiter*in, zum anderen wird bspw. auch die Reflexion der Konzeption der Einrichtung genannt. Zudem müsse die Anleiter*in auch „Freude am Reflektieren“ haben, d. h. Motivation und Engagement werden eingefordert. Eine weitere Anforderung stellt die Bewertung der Praktikant*innen durch die Anleiter*innen dar, die an die Schule übermittelt werden soll; insofern erbringen die Anleiter*innen auch eine Leistung *für* die Institution Schule. Diesbezüglich sehen die Lehrkräfte hier auch eine Informationspflicht der Anleiter*innen, die sich bei Schwierigkeiten im Anleitungsprozess an die Schule wenden sollen. Darüber hinaus werden bestimmte persönliche Eigenschaften als Anforderung an die Anleitung genannt; so müsse diese über „Feingefühl“ und „Menschlichkeit“ im Umgang mit den Praktikant*innen verfügen und eine positive Sichtweise auf Kinder und Praktikant*innen haben; in diesem Zusammenhang werden auch die Begriffe Ressourcen- und Kompetenzorientierung (synonym) verwendet. Demgegenüber sind Anforderungen, die formale Qualifikationen betreffen, die Berufserfahrung und eine Fort- oder Weiterbildung zum Thema Anleitung.

Interessant ist, dass die Positionierung durch die Lehrkräfte hinsichtlich des Feedbacks den Wünschen der Praktikant*innen entgegensteht: Während sich die Praktikant*innen durchaus eine Kritik ihres Handelns – im Sinne des Hinweises auf ihre „Fehler“ – wünschen, plädieren die Lehrkräfte für ein sog. ressourcenorientiertes Feedback, das sich nicht an Defiziten orientiert. Seitens der Hochschule wird darüber hinaus die Anleitungsaufgabe auch in der Funktion der Erwachsenenbildung und der Lehre gesehen; zusätzlich bringen die Hochschulvertreter*innen die Begriffe der Selbstevaluation und des Prozessbegleitungsberichts ein, deren Verwendung im Diskurs auch die Zugehörigkeit zu einer wissenschaftlichen Institution demonstriert.

Die Fachberater*innen nennen bestimmte persönliche Eigenschaften der Anleiter*innen, die bzgl. der Anleitung relevant sind: Empathie, Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit (insbesondere bei Kritik seitens der Praktikant*innen),

(Selbst-)Reflexionsfähigkeit, Freunde am Lehren und Vermitteln sowie eine positive Einstellung zum Erzieher*innenberuf. Diese Eigenschaften beziehen sich alle auf die Anleiter*innen und betreffen – im Jargon des Konzepts der Kompetenzorientierung gesprochen – Selbst- und Sozialkompetenzen, nicht jedoch bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten.

Die Professionalität der Praxisanleiter*innen zeigt sich zudem im Wahrnehmen bzw. Bewusstsein der Rolle als Praxisanleiter*in und in der Reflexion der eigenen Biografie, die hinsichtlich der Bewertung der Praktikant*innen keine Rolle spielen sollte:

[...] und die eigene Biografie da auch nicht so stark mit reinspielt ich denk das, benötigt auch=ne gewisse Professionalität zu sagen ich bin jetzt in der Rolle der Praxisanleitung, und egal was ich jetzt für=ne schulische Erfahrung gemacht hab oder nicht, das hat jetzt keine Auswirkung auf die Benotung von meiner, von meiner Berufspraktikantin. Also auch diese professionelle Ebene zu bewahren die ja auch im sozialpädagogischen Bereich immer ganz wichtig ist eben [...] (Fachberatung) (Gruppendiskussion A2: 42)

Darüber hinaus sprechen die Fachberater*innen die Berufserfahrung, das Alter und die damit verbundene „Reife“ an. Die Anleiter*innen müssten eine Struktur schaffen, in der die Praktikant*innen ihre Projekte umsetzen und Gespräche führen können. Zudem sei die Anleiter*in für die Bewertung, Benotung und damit auch die Kontrolle der Praktikant*innen zuständig. Bzgl. der Projekte, die in der Schule geplant sind und in der Kindertageseinrichtung umgesetzt werden sollen, verdeutlicht das folgende Zitat einer Fachberatung die Schwierigkeit der Realisierung:

[...] die Arbeitsergebnisse passen manchmal gar nicht in den Rahmen rein also die Rückmeldung hab ich schon mal gekriegt ja dann, hatten die =ne Idee im Kopf, und in der Einrichtung ließ sich das aber jetzt mal gar nicht umsetzen erstens, vielleicht weil's thematisch nicht passte weil's im Ablauf nicht passte weil die Einrichtungen ganz viele Sonderaufgaben machen müssen, also von verschiedenen Sprachfördergruppen dann kommt die Frühpädagogin noch rein dann haben sie Therapeuten drin, also der Tag ist so, zerfleddert manchmal, auch für die Kinder dass die, dass die Studierenden, sag ich jetzt mal gar keine, gar keinen Raum finden für ihr Projekt oder das nicht kontinuierlich weiter führen können oder oder also da, muss Praxisanleitung für Sorge tragen dass es so=ne Struktur gibt, geben kann. Und, ja das ist manchmal schwierig. (Fachberatung) (Gruppendiskussion B1: 68)

In diesem Zitat spiegelt sich auch die zuvor erwähnte Rede von den gestiegenen Anforderungen und der zahlreicheren Aufgaben in den Einrichtungen, die als eine Ursache für den Verbesserungsbedarf der Anleitung gesehen werden.

Diese Anforderungen werden hier nicht dem herkömmlichen Arbeitsalltag zugeordnet, sondern als „Sonderaufgaben“ bezeichnet, die durch ihre Häufigkeit und ihren unterschiedlichen Zuständigkeiten den Tag in einzelne Segmente teilen, sodass die Praktikant*innen ihre geplanten Projekte nicht umsetzen können. Interessant ist hier, dass dies nicht nur als Problem für die Praktikant*innen, sondern auch für die Kinder gesehen wird, wodurch implizit auch Kritik an den zusätzlichen „Sonderaufgaben“ und der daraus resultierenden Überfrachtung und Umstrukturierung des Alltags laut wird. Damit fordert die Fachberatung von den Anleiter*innen, eine Struktur für die Umsetzung der Projekte der Praktikant*innen zu schaffen.

Zusammengefasst gesagt wird in diesem Diskurs der/die idealtypische Anleiter*in als qualifiziert (durch Berufserfahrung und Fort-/Weiterbildung), reflektiert, professionell, motiviert, engagiert und interessiert positioniert. Darüber hinaus soll er/sie Freude am Lehren, Vermitteln und Reflektieren haben und eine Struktur für die Tätigkeit und Projekte der Praktikant*innen schaffen.

Deutlich wird auch, wie die beteiligten Akteure mit ihren jeweiligen Institutionskontexten argumentieren und die Anforderungen an die Anleiter*innen mit Bezug auf die eigene Institution formulieren.

Aus den Gruppendiskussionen konnten nicht nur Subjektpositionen der Anleitung rekonstruiert werden; es ging auch um bestimmte Erwartungen an die Praktikant*innen und die Institution Schule sowie um Eigenschaften, die diesen zugeschrieben werden.

Die Praktikant*innen sollen aus der Sicht der Fachberatung sich selbst reflektieren, sie sollen motiviert und engagiert sein, eigenständig Ideen und Themen in die Reflexionsgespräche einbringen und sich konstruktiv mit den Anleiter*innen austauschen. Seitens der Einrichtungsleitung wird ebenfalls Engagement gefordert, zudem auch eine „Fachlichkeit“; die „Leistung“ der Praktikant*innen hängt aus der Sicht einer Einrichtungsleitung nicht vom schulischen „Input“ ab, sondern von der individuellen Bearbeitung dieses Inputs durch die Praktikant*innen. Auch seitens der Lehrkräfte wird die Selbstständigkeit der Praktikant*innen bzw. Schüler*innen gefordert sowie die Übernahme vieler Aufgaben in der Einrichtung. Die genannten Eigenschaften und Anforderungen sind teilweise vergleichbar mit jenen, die an die Anleiter*innen gestellt werden. Insgesamt steht damit die/der eigenständige, motivierte und engagierte Praktikant*in im Vordergrund, die/der auch selbst Themen in die Anleitungsgespräche einbringt. Bzgl. der Schule wird seitens der Fachberatung ein Austausch bzw. ein höheres Maß an Austausch mit den Kindertageseinrichtungen gefordert, bspw. wenn es um Informationen

bzgl. des Ausbildungsplans geht. Diesen Austausch forderten Vertreter*innen aus Schule und Kindertageseinrichtung von der jeweils anderen Einrichtung.

6.1.6. „Defizitäre“ Anleitung: Zwischen Standardisierung und individueller Regelung

Bezüglich der Frage, welches Verständnis von Anleitung sich im Expert*innen-diskurs zeigt, lässt sich die Auffassung von Anleitung je nach Institution der Beteiligten unterscheiden. Die Weiterbildungsanbieter*innen sehen Anleitung – im Sinne von Personalentwicklung – als Investition, wenn es um gut qualifiziertes Personal in den Kindertageseinrichtungen geht. Die Auswahl der Anleiter*innen wird seitens der Lehrkräfte als relativ beliebig angesehen. Dies wird in den Bundesländern unterschiedlich geregelt; während in fast allen Ländern gilt, dass eine Fachkraft mind. zwei Jahre Berufserfahrung vorweisen muss, um als Anleiter*in tätig zu sein, sind besondere Qualifizierungsmaßnahmen, wie eine bestimmte Fort- oder Weiterbildung, nicht in allen Ländern verpflichtend vorgesehen. Laut den beteiligten Weiterbildungsanbieter*innen stellt die Anleitung somit ein zu regulierendes, zu standardisierendes, und zu professionalisierendes Personalentwicklungsinstrument dar. Eine professionelle Anleitung zeichnet sich demnach durch die standardisierte und verpflichtende Qualifizierung der jeweiligen Anleiter*in aus. Im Diskurs wird jedoch weniger über Form und Inhalte einer solchen Qualifizierung gesprochen, sodass die Forderung selbst hier im Mittelpunkt steht. Durch eine qualifizierte und „standardisierte“ Anleitung erhofft man sich neben der Verbesserung der Verzahnung von Theorie und Praxis bzw. der Lernorte auch eine rasche Qualifizierung der Fachkräfte, die nach kurzer Zeit auch selbstständig in der Einrichtung tätig sein können und somit zur Linderung des Personalmangels beitragen. Somit wird durch die Rede von der Qualifizierung der Anleitung auch stellvertretend die Qualifizierung der Fachkräfte adressiert. Ein ähnliches Verständnis offenbaren die Aussagen der Lehrkräfte, die die Anleitung als „Glücksspiel“ hinsichtlich der Qualität der Anleitung bezeichnen und sich nicht für das „Talent“ der Anleitung, sondern für die „Regelung“ von Standards zur Qualifizierung der anleitenden Fachkräfte aussprechen. Die beteiligten Schulleitungen betonen das Verständnis von Anleitung als Ausbildung und haben damit die Vorstellung hervor, dass Praktikant*innen Lernende und Anleiter*innen Lehrende seien. Letztere müssten auch die zeitlichen Rahmenbedingungen für die Anleitung ermöglichen. Somit besteht die Forderung nach Implementierung und Institutionalisierung der Anleitung innerhalb der

Einrichtung, was bisher häufig aufgrund der Ressourcenmängel nur „nebenher“ geschieht. Die Forderung der Schulleiter*innen repräsentiert damit auch einen Wunsch seitens der Schule als verantwortlicher Ausbildungsinstanz, die die Ausbildung auch in den Praxisphasen gewährleisten möchte. Eine Schulleitung verweist hier jedoch auch auf die Unterschiedlichkeit der Rahmenbedingungen zwischen den Arbeitsfeldern hebt hervor, dass neben den Kindertageseinrichtungen auch die Ganztagschule stark belastet sei.

Seitens der Fachberater*innen wird die Anleitung einerseits aus systemischer Sicht gesehen, deren Qualität sich auf die gesamte Einrichtung auswirkt. Anleitung erfordert zwar Begeisterung seitens der Anleiter*innen, jedoch besteht aufgrund des Personalmangels eine „Verpflichtung“ zur Aufnahme von Praktikant*innen, wodurch die Anleitung auch zu einer Bürde wird. Ein Gegen Diskurs, der bei einigen Teilnehmer*innen Widerspruch ausgelöst hat, ist die Vorstellung, dass der Anleitungsprozess abhängig ist von dem individuellen Engagement von Anleitung und Praktikant*innen und auch die Kompetenz bzw. Fähigkeit der Anleiter*innen eine „Persönlichkeitssache“ darstellt, d. h. von der persönlichen Eignung der anleitenden Fachkraft abhängt. Interessant ist, dass diese Vorstellung zu zahlreichen Gegenstimmen geführt hat, die sich gegen die Betonung von individuellem Engagement und für allgemeine Standards aussprechen:

[...] es muss raus aus ich hab=n Talent dafür jemanden anzuleiten ((lacht)) und ich weniger und ich ich kann das gut zu Hause ich hab=n schönes Wohnzimmer, ich hab überhaupt kein Burnout also kann ich jeden Abend zusätzlich noch was machen ((lacht)) das, muss aus solchen Ecken raus unbedingt. (Lehrkraft) (Gruppendiskussion A1: 44)

Diesbezüglich herrscht im Diskurs das Verständnis vor, dass Anleitung ein auf der Steuerungsebene, d. h. bildungspolitisch und aufseiten der Anstellungsträger, zu regulierendes Instrument darstellt, das wiederum auf die Qualifizierung der Fachkräfte abzielt. Die Betonung allgemeiner Regulation und Standardisierung lässt eine Argumentation auf der individuellen Ebene an dieser Stelle nicht zu.

Ein weiteres Beispiel dafür ist die Anleitungszeit: Seitens der Fachberatung wird die Effizienz der Anleitungsgespräche als relevant angesehen, wobei hier die Effizienz der Gespräche nur insofern präzisiert wird, als diese – und damit auch die notwendige Zeit für die Gespräche – je nach Anleiter*in und Praktikant*in unterschiedlich ausfallen kann:

[...] ich denk das ist auch abhängig davon, wie die Anleitung funktioniert manchen reicht=ne halbe Stunde und es ist qualitativ hochwertig und es ist=n guter Austausch der ist knackig kurz und inhaltlich perfekt, und manche reden zwei Stunden um den heißen Brei. (Fachberatung) (Gruppendiskussion A1: 39)

Jedoch löst auch dies Widerspruch bei den übrigen Teilnehmer*innen, die die Anleitungszeit nicht als individuelles Bedürfnis ansehen wollen, sondern für eine Standardisierung und Vereinheitlichung der Zeit plädieren, die für die Anleitung zur Verfügung stehen sollte. Darüber hinaus wird die Anleitung als Ausbildung und als Teil der Personalentwicklung betrachtet.

Seitens der Hochschule wird bzgl. der Anleitung zwar „viel kreatives Potenzial“ gesehen, jedoch auch auf die mangelnden zeitlichen Ressourcen verwiesen. Insgesamt lässt sich zum Verständnis von Anleitung zusammenfassend feststellen, dass der Großteil der Beteiligten sich für eine Standardisierung sowohl der Qualifikation als auch der zur Verfügung stehenden Anleitungszeit ausspricht; daneben gibt es jedoch auch Stimmen, die eine individuelle Regelung je nach Bedarf und Engagement von Anleiter*in und Praktikant*in befürworten.

6.1.7. Wertebezug: Persönlichkeitsentwicklung und Kita-Management

Diesem Anleitungsverständnis scheint die Orientierung an individuellen Merkmalen offenbar zu widersprechen. Im entsprechenden Expert*innendiskurs wird hinsichtlich der Qualifizierung der Praktikant*innen, an der die Anleiter*innen Anteil haben, die Persönlichkeitsentwicklung der Praktikant*innen hervorgehoben. Wie in 4.3 angesprochen wurde, wird die Ausbildung von Erzieher*innen traditionell auch als Persönlichkeitsbildung angesehen. Im Diskurs der Expert*innen werden im Zusammenhang mit der Entwicklung und Bildung der Persönlichkeit der angehenden Erzieher*innen v. a. die Haltung und der berufsspezifische Habitus genannt, die bzw. den die Praktikant*innen einnehmen sollen:

*Das andere ist, ich will das sehr deutlich sagen sonst bleibt mir das im Halse stecken, wir reden doch letztendlich über Persönlichkeitsentwicklung und Fähigkeiten. Und weniger über Fertigkeiten. Fertigkeiten kann ich operationalisieren Mathematik Englisch usw. usf. kann ich // die spannende Frage ist wie entwickelt sich jemand in seiner Persönlichkeit in seinem Habitus [...]
Es geht nicht um Wissensvermittlung, mein ich. Sondern um ganz anderes. (Lehrkraft) (Gruppendiskussion B1: 134)*

[...] den, berufsspezifischen, Wert und Habitus also was ist das Erziehen und Bilden in der Einrichtung, was, bedeutet das in der Institution im Unterschied zum Alltag ja also was, macht meine Fachlichkeit aus und, wo unterscheidet die sich,

*von anderen Berufsgruppen.
(Hochschulvertretung) (Gruppendiskussion A2: 30)*

Während die Lehrkraft im ersten Zitat hauptsächlich die Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund der Ausbildung rückt und die Vermittlung von Wissen in den Hintergrund stellt, geht die Hochschulvertretung im zweiten Zitat auch auf den Habitus ein und fragt nach Spezifika des Berufes, einschließlich der Fachlichkeit, die auch fachliche Kenntnisse beinhaltet.

Im Zusammenhang mit der Orientierung an der Persönlichkeit erachten die Beteiligten auch die Identifikation mit dem Berufsbild, der Bildung und der Erziehung in der Einrichtung als wichtig; dieses solle auch in der Öffentlichkeit vertreten werden. Außerdem wird betont, dass es erforderlich sei, auf den Beruf der Erzieherin bzw. des Erziehers stolz zu sein und diesen wertzuschätzen; diese Äußerung zeigt gleichzeitig, dass die Forderung nach der Anerkennung des Berufs in der Öffentlichkeit derzeit noch nicht erfüllt zu sein scheint.

Im Hinblick auf die Anleitung werden die Orientierung an Kompetenzen – ohne dass diese jedoch konkretisiert würden – und ein „positiver Blick auf das Kind“ genannt. Die Vermittlung von bestimmtem Wissen oder erforderlichen Inhalten wird dagegen insgesamt weniger angesprochen. Im Diskurs zeigt sich auch die Orientierung am pädagogischen Konzept und damit an den Vorgaben der Einrichtung sowie an Personalentwicklungsinstrumenten und Managementsystemen; diesbezüglich wird Anleitung als Investition innerhalb eines „Managementsystems“ der jeweiligen Einrichtung gesehen. Darüber hinaus wird die Orientierung an Kita-Gesetzen deutlich – so dürfen die Anleiter*innen aus der Sicht der Beteiligten die Praktikant*innen nicht alleine lassen; dies wird als „gesetzeswidrig“ oder auch als „kriminell“ bezeichnet, jedoch aufgrund des Personalmangels als praktizierte Notlösung angesehen und gleichzeitig problematisiert:

*Lehrkraft A: Und ich sehe dass, nicht nur bei [Praktikant*in A] es ist bei vielen von meinen Berufspraktikanten die, sehr alleine sind einfach aufgrund des Personalmangels und die sind halt natürlich gut unsere Schüler selbstverständlich ((lacht)) und dann müssen sie auch gleich unheimlich viel übernehmen und, meine (?) sagte ganz richtig das ist teilweise auch schon gesetzeswidrig oder oder wie haben Sie es ausgedrückt?*

Lehrkraft B: Kriminell hab ich gesagt.

Lehrkraft A: Ja eigentlich schon weil, Sie dürfen das im Grunde nicht, da allein die Gruppen leiten aber oft geht's nicht anders aber was, tja, wir finden nicht für

*alle Stellen wo ich weiß da ist einmal die Woche Anleitersgespräch und die sind super ausgelastet das ist halt grad so. Ist schwierig.
(Gruppendiskussion A1: 10-12)*

6.1.8. Zusammenfassung: Professionalisierung durch Weiterbildung und Persönlichkeitsentwicklung

Insgesamt kann festgestellt werden, dass aus der Sicht der Beteiligten sowohl der Personalmangel als auch die gestiegenen Anforderungen den Verbesserungs- bzw. Professionalisierungsbedarf des Anleitungsprozesses in Kindertageseinrichtungen ausgelöst haben; speziell der erstgenannte Aspekt wird in Argumentationen häufig aufgegriffen. Gefordert werden v. a. eine Standardisierung und Regelung der Qualifikation der Anleiter*innen und der für die Anleitung zur Verfügung stehenden Zeit. In der Hauptverantwortung werden in erster Linie die Ministerien und Anstellungsträger gesehen, die diese Qualifizierung ermöglichen, kontrollieren und anerkennen sowie Anleitungszeit zur Verfügung stellen sollen. Als Hauptmotor für eine Professionalisierung der Anleiter*innen wird die Fort- und Weiterbildung und deren Anrechnung bzw. Anerkennung betrachtet. Weiterhin wird bspw. gefordert, die Praxisphasen zu verlängern oder „ungeeigneten“ Praktikant*innen von der Ausbildung abzuraten. Die Beteiligten sprechen dabei für ihre jeweiligen Institutionen; während die Schule sich zwar in der Verantwortung für die Ausbildung sieht, deren Qualität in den Kindertageseinrichtungen jedoch nicht garantieren kann, richten die Weiterbildungsanbieter*innen den Blick auf die Qualifizierung. Die Fachberater*innen sprechen „aus der Sicht der Praxis“ Probleme an, und die Anleiter*innen sehen sich durch den Personalmangel „gezwungen“, den Praktikant*innen viel Verantwortung zu übertragen, was diese jedoch nicht so sehr als Problem ansehen, sondern vielmehr als Chance, Erfahrungen zu sammeln. Darüber hinaus beschreiben sich die Praktikant*innen als selbstständig, was auch den in diesem Diskurs und in weiteren fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Diskursen formulierten Subjektpositionen entspricht. Im Gegensatz zu den Lehrkräften, die sich für ein Feedback seitens der Anleiter*innen aussprechen, das sich nicht an den Defiziten der Praktikant*innen orientiert, wünschen sich die Praktikant*innen jedoch, dass sie auf Fehler hingewiesen werden und eine Orientierung für „richtiges“ Handeln erhalten.

Zu den von den Beteiligten formulierten Fremdpositionierungen ist festzuhalten, dass Anleiter*innen und Praktikant*innen vordergründig über bestimmte persönliche Eigenschaften verfügen sollten. Demgegenüber wird die Arbeit mit Kindern

kaum angesprochen. Diesbezüglich wird also wenig über den Kern der Erzieher*innentätigkeit, die Arbeit mit Kindern, gesprochen. Einerseits kann hier die These aufgestellt werden, dass die Rede von der „Persönlichkeit“ und „Reflexion“ gerade in einer Zeit betont wird, in der – auch in Zusammenhang mit Diskussionen um die Professionalisierung, Qualität und Kompetenzorientierung – den Fachkräften viele neue inhaltliche Anforderungen und Aufgaben zugeschrieben werden. Andererseits können hier auch Parallelen zum Diskurs der Kompetenzorientierung betrachtet werden, da in diesem fachliche Kenntnisse nur einen Bestandteil der Kompetenzen ausmachen, während der Blick auch auf die Selbst- und Sozialkompetenzen gerichtet wird. Darüber hinaus kann die Betonung der Persönlichkeitsbildung als Beharren auf der Stärke der Fachschul Ausbildung und damit als ausformulierte Abgrenzung von der hochschulischen Qualifizierung von früh- bzw. kindheitspädagogischen Fachkräften angesehen werden. Jedoch sprechen auch die an den Gruppendiskussionen beteiligten Hochschulvertretungen von einer „Haltung“ oder einem „berufsspezifischen Habitus“. Die Betonung dieser Aspekte – als Schlagworte seien hier etwa die Begriffe Haltung, Persönlichkeit, Anerkennung und Wertschätzung des Berufs und der eigenen Rolle genannt – deutet darauf hin, dass die Anerkennung und Wertschätzung des Berufs bzw. der Tätigkeit in Kindertageseinrichtungen noch nicht für ausreichend gehalten wird. Abgesehen davon, dass noch immer eine höhere Anerkennung und Entlohnung der Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen gefordert wird,²⁰ versuchen auch Kampagnen zur Gewinnung von Fachkräften bzw. Personen, die eine Ausbildung beginnen, das Image des Berufs zu verbessern und neue Zielgruppen anzusprechen.²¹

Für die weiteren empirischen Erhebungen sollen insbesondere die Bedeutung der Orientierung an „Haltung“ und „Persönlichkeit“, die Fähigkeiten Reflexivität, Motivation, Selbstständigkeit, die Anforderungen des Austauschs der Lernorte, die Arbeit mit dem Ausbildungsplan und die Vermittlung von Feedback fokussiert werden, da diese Erwartungen bzw. Subjektpositionen von vielen der an den Gruppendiskussionen Beteiligten genannt werden und somit in der jeweiligen Argumentation in Erscheinung treten. Ob u. a. diese Aspekte auch in den Anleitungsgesprächen und Interviews eine Rolle spielen, sollen die weiteren Analysen klären.

²⁰ <https://www.gew.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/erzieherinnen-verdienen-mehr/> [Zugriff: 25.09.2016].

²¹ Bspw. das Modellprogramm „Quereinstieg – Männer und Frauen in Kitas“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (<http://www.chance-quereinstieg.de/>) [Zugriff: 25.09.2016].

Im Folgenden wird auf die Ergebnisse der Auswertung der Anleitungsgespräche eingegangen, die im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung aufgezeichnet wurden.

6.2. Reflexion in den Anleitungsgesprächen: Selbstkontrolle der Einrichtung und Selbstkritik der Erzieher*innen

6.2.1. Struktur der Fälle und Logik der Darstellung

Im Folgenden werden die Interpretationen ausgewählter Gesprächssequenzen zu bestimmten Abschnitten bzw. Themen vorgestellt. Die Reihenfolge der Gespräche ist chronologisch; zunächst gehe ich auf die jeweilige Eröffnung des Gesprächs ein. Anschließend wird eine besonders aufschlussreiche Passage zum Verständnis der Anleitung beschrieben, darauffolgend jeweils Ergebnisse zu zentralen Inhalten der Gespräche anhand ausgewählter Themen. In all diesen Gesprächssequenzen stehen v. a. das vermittelte Wissen, die Subjektivationen und Objektivationen in diesen Alltagsdiskursen im Mittelpunkt. Da die Anleitungsgespräche als diskursgenerierte Modellpraktiken verstanden werden, werden auch die diskursiv vermittelten normativen Vorgaben und der Umgang mit diesen in den Gesprächen beleuchtet. Darüber hinaus wird in der Auswertung der Blick auf Textstellen gerichtet, die der Forscherin besonders auffällig oder irritierend erscheinen, da sich auch aus den eigenen Erwartungen und Annahmen – sowie etwaiger Widersprüche – Erkenntnisse gewinnen lassen.

6.2.2. Eröffnungssequenzen: Einblicke in Beziehungsgefüge und erste Problembearbeitungen

Die Ergebnisdarstellung beginnt, gemäß dem Verstehen des Verstehens in seinem realen Ablauf, bei den Eröffnungssequenzen der Anleitungsgespräche. Wie auch Deppermann vorschlägt, wird mit der Feinanalyse beim Gesprächsbeginn angesetzt, da diese sog. Initialpassagen häufig besonders aufschlussreich für die Forschungsfragen sind (vgl. ebd.: 37). Es wird deutlich, dass die Anleitungsgespräche mit wechselnden Themen beginnen, häufig werden jedoch organisatorische Aspekte des Kita-Alltags angesprochen. Die Eröffnungssequenzen einer Interaktion werden auch im Rahmen der Sequenzanalyse als sehr aufschlussreich für die Interpretation angesehen. Da diese auch als „Reaktion der Interaktionspartner auf ein im Vorhinein angenommenes Handlungsziel oder

Handlungsergebnis“ (Soeffner/Hitzler 1994) verstanden werden, muss „das Aufsuchen von Deutungsmöglichkeiten und hypothetischen Kontexten für die ersten Interakte so ausführlich wie nur eben möglich sein“ (ebd.: 120). Somit werden die ersten Interakte sehr ausführlich behandelt. Im Folgenden der Einstieg des ersten aufgezeichneten Gesprächs in Kita 1, der bereits wesentliche Erkenntnisse über das gesellschaftliche Sein der Kita-Akteure zeigt.

Vom (richtigen) Umgang mit dem Schlüssel

In der Gesprächseröffnung des ersten aufgezeichneten Anleitungsgesprächs in der Kita 1 wird zunächst der Umgang mit „dem Schlüssel“ thematisiert. Nach der ersten Äußerung von Kathrin Laske deutet der Handlungskontext auf das Geschehen in einem Bürokomplex hin, auch weil zweimal das Nomen „Büro“ benutzt wird. Jedoch kann aus dem begründenden Nebensatz „deswegen sperren wir immer das Büro zu“ geschlossen werden, dass das Büro nicht permanent besetzt ist bzw. Tätigkeiten auch außerhalb des Büros stattfinden. Erst einige Absätze später wird deutlich, dass es sich um eine pädagogische Einrichtung handeln könnte, da von einem „Elternabend“ und einer „Teamsitzung“ gesprochen wird. Bemerkenswert ist, dass zunächst vom Büro die Rede ist und nicht etwa von anderen für die Arbeit mit den Kindern relevanten Räumen, wie bspw. dem Gruppenraum oder der Ankleide. Das Büro als Raum der pädagogischen Mitarbeiter*innen bzw. als Raum für sie wird hier als interner privater Ort gesehen. Die Formulierung der Leiterin Katrin Laske (L), dass „manchmal auch“ etwas aus den Büros gestohlen wurde, und der darauffolgende erstaunte Ausruf der Praktikantin Juliane Peters (P) zeigen, dass der Umgang mit dem Schlüssel von besonderer Bedeutung ist, da es sich um einen internen, privaten Raum handelt, in dem auch entsprechend private, wertvolle Gegenstände lagern.

L: ... gewisse Weise Geld verschwunden ist, ähm manchmal auch aus Büros raus [&P((erstaunt)): okay?], und meiner Kollegin wurde mal der Geldbeutel geklaut [unverständlich] Sachen die echt wertvoll sind [&P: versteh ich], hier drinnen, deswegen sperren wir immer das Büro zu.

P: Ich hab den Schlüssel jetzt von den Türen auch immer in der Tasche, ist wahrscheinlich besser ich tu den da auch dahin oder hier vom Haus den//

&L: Ja, da (...) also Schlüssel ist natürlich immer so eine//

&P: Ganz begehrt (...)

L: Ja also oder das ist blöd.

P: ((spricht langsam)) wenn ihn jemand hat, dann//

&L: Genau.

&P: Alles klar.

L: der Schlüssel ist auch (...) ich mach mal zu hier [macht Fenster zu] dann ist es auch nicht so eine Geräuschkulisse, von dem Regen, ähm den Schlüssel, [((&P räuspert sich))]

L: Ähm den Schlüssel, du hast den Schlüsselvertrag mit der [Kollegin A] gemacht oder?

P: Ich hab den (...) ja die [Kollegin B] hat den Vertrag, ja also die [Kollegin B] hat mir, ich glaube die [Kollegin B] den sogar auf den Tisch gelegt oder hat den, nee ich glaub die [Kollegin A] hat den unterschrieben//

*L: Nee das ist auch egal.
(K1B2: 4–15)*

Angesprochen wird das Thema Schlüssel von der Praxisanleiterin Kathrin Laske (L), die auf die Tatsache verweist, dass in der Einrichtung Geld gestohlen wurde. Durch die Betonung des Wortes „ist“ verweist K. Laske auf die Tatsache des Diebstahls. Die Beschreibung, dass auf „gewisse Weise Geld verschwunden ist“, scheint zunächst unkonkret; das Wort „verschwunden“ kann als Euphemismus angesehen werden, da hier nicht der Ausdruck „gestohlen“ verwendet wurde. In der weiteren Analyse zeigt sich, dass Schilderungen vom Allgemeinen bzw. Abstraktem zum Konkreten ein Muster in den Äußerungen von K. Laske darstellen. Dies kann dahingehend interpretiert werden, dass sie dadurch eine gewisse Offenheit an Reaktionsmöglichkeiten für die Praktikantin Juliane Peters (P) zulässt. Die Äußerung, dass „manchmal auch aus Büros raus“ gestohlen wurde, wird durch „manchmal auch“ verstärkt; K. Laske könnte dadurch auf die Ernsthaftigkeit der Situation hinweisen. Dies wird weiter betont durch die folgende Äußerung der persönlichen Betroffenheit, die sie durch den Verweis auf ihre Kollegin herstellt, der die Geldbörse gestohlen wurde. Erst hier wird der Ausdruck „geklaut“ verwendet; besonders betont wird dieser Tatbestand durch die Beschreibung der gestohlenen Gegenstände („Sachen, die echt wertvoll sind“). Damit verdeutlicht K. Laske die Dringlichkeit ihres Anliegens, das durch den Verweis auf den konkreten Ort des Geschehens („hier drinnen“) erneut verstärkt wird. Auf diese Beschreibung des Tatbestandes folgt ihre daraus resultierende Begründung bzw. die allgemeine Verhaltensregel und alltägliche Praktik, dass daher das Büro stets zugeschlossen wird, was durch das Adverb „immer“ noch intensiviert wird. Mit dieser Äußerung möchte K. Laske J. Peters über die Tatsachen

informieren – die sie als ernst bezeichnet – und die alltägliche Praktik des Büro-zuschließens erklären bzw. das Wissen um die Umstände der Diebstähle an J. Peters weitergeben. K. Laske beendet den Satz von sich aus und erteilt somit J. Peters das Wort, stellt jedoch keine Frage und äußert keine Aufforderung, so dass J. Peters verschiedene Antwortmöglichkeiten freistehen. Denkbar wäre der Ausdruck von Betroffenheit oder Erstaunen; ein solcher begleitete jedoch bereits die Äußerung von K. Laske. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass J. Peters K. Laske nach dem „richtigen“ Vorgehen fragt oder weiterhin Verständnis ausdrückt. Tatsächlich spricht sie von ihrem eigenen Umgang mit dem Schlüssel: „Ich hab den Schlüssel jetzt von den Türen auch immer in der Tasche.“ Direkt anschließend nimmt sie, aufgrund der vorherigen Aussagen von K. Laske, eine Selbstkorrektur vor („ist wahrscheinlich besser“). Ihre Tasche scheint J. Peters nicht der „richtige“ Aufbewahrungsort zu sein; allerdings ist unklar, wo der Schlüssel aufbewahrt werden soll. J. Peters spricht davon, den Schlüssel „auch dahin“ zu legen. Ihre Äußerung wird von K. Laske unterbrochen, die ihre Äußerung mit einem „Ja“ bestätigt, danach jedoch eine längere Pause macht. Anschließend folgt eine Sequenz, die auf Nichtgesagtes, Unausgesprochenes referiert. Die Anleiterin bricht hier den Konditionalsatz der Praktikantin durch ihren Einwurf („genau“) ab und verhindert so das Aussprechen der Folge: das durch den Verlust des Schlüssels entstehende Problem, das vermutlich in der Gefahr des unbefugten Zutritts zur Einrichtung und somit im potenziellen Diebstahl besteht. Da in diesem Falle die Schlüssel ausgetauscht werden müssten, ist die Praktikantin haftbar. Im Anschluss daran erkundigt sich K. Laske, ob J. Peters bereits den Vertrag zur Aushändigung des Schlüssels unterzeichnet habe. J. Peters' Antwort scheint unkonkret; die längere Pause nach dem Satzbeginn „*Ich hab den (...)*“ deutet auf ein Nachdenken hin und lässt mehrere Lesarten zu: Zum einen könnte J. Peters sagen, sie habe den Vertrag unterschrieben und bereits abgegeben, oder er liege noch bei ihr zu Hause. Es könnte jedoch auch sein, dass sie ihn noch nicht unterschrieben hat oder er ihr noch nicht ausgehändigt wurde. Die tatsächliche Folgesequenz zeigt, dass J. Peters sich nicht sicher ist, welche Kollegin ihr den Vertrag ausgehändigt hat und welche Kollegin ihn ebenfalls unterschrieben hat. Als mögliche Antwort von K. Laske käme ein Nachhaken bzgl. des Vertrags in Frage, d. h. eine Nachfrage, ob der Vertrag nun unterzeichnet sei bzw. wo sich dieser befinde. Tatsächlich antwortet K. Laske mit der Anmerkung „*Nee, das ist auch egal*“, was darauf hindeutet, dass sie dies nicht nachprüfen möchte und der tatsächliche Verbleib des Vertrages und die Frage, wie damit verfahren wurde, ihr in diesem Moment nicht

weiter wichtig erscheinen. Sie vertraut hier zum einen J. Peters und zum anderen der erwähnten Kollegin. Dies deutet auf eine vertrauensvolle Beziehung hin, bei der ein weiteres Nachprüfen des Sachverhaltes zu diesem Zeitpunkt nicht in Frage zu kommen scheint.

L: [...] Aber zu dieser Schlüsselgeschichte, der, unsere Geschäftsführung empfiehlt immer eine Schlüsselversicherung, hat die [Kollegin B] dir das gesagt?

P: Nee.

L: Ich hab keine, aber, ähm faktisch also wenn du eine Haftpflichtversicherung hast, manchmal gibt=s da so einen kleinen Zusatz, also nur für den Fall, also dieser Schlüssel ist tatsächlich ähm, also ein Problem ist es wenn man den Schlüssel verliert (P: Mhm), ähm hier irgendwo im Hof oder so, ja, also wenn du den irgendwo verlierst, dann kann ihn dir auch keiner [&P unverständlich] genau also ganz wichtig, genau, also keinen Namen halt am Schlüssel dran, [Straßenname der Einrichtung] (&P: natürlich, ja, sowieso) aber ähm ich sag=s jetzt, ich geb=s einfach nur so weiter (&P: alles klar), dass du es weißt, das ist immer ähm, mit den Schlüsseln muss man immer aufpassen (...) ich bin da auch nicht so besonders gut da drin deswegen hab ich jetzt so einen [Schlüsselfinder, Anm. KS] da dran [&P((erstaunt)): Ach so!] [...], wenn ich mal den Schlüssel verlier [&P: Ist ja lustig] genau. Aber eigentlich sollte der, sollte man den immer halt so bei sich haben oder wissen wo er ist [&P: Ja, ja, ja, genau].

P: Ja es ist halt echt so und das ist, ähm//

&L: Einmal ist ja, der ((unverständlich))//

P: ((lacht)) das sind echt alle Schlüssel glaube ich dran, die es auch nur annähernd gibt. Aber ok, ich hab immer meine, immer die gleiche Tasche, bis auf gestern, Schultag, da hab ich eine andere, sodass ich sogar mein Portemonnaie dann gestern, nachdem ich nachhause gefahren bin von unserer Teamsitzung und dann zum neuen Elternabend, [...] gefahren bin, meine andere Tasche, mein Portemonnaie nicht mit, Mensch jetzt hab ich der [Kollegin B] die zwei Euro für das Bier, für das sie mir gestern Abend zwei Euro gegeben hat noch nicht gegeben aber ((holt Luft)) (...) da hab ich immer den Schlüssel drin aber, das ist, wenn ich das jetzt weiß, (...) wenn die da so hängt und die Tür ist natürlich offen und da//

&L: Genau es ist halt einfach es kann im Grunde jeder rein, [&P: klar] normalerweise kriegen wir das natürlich auch immer mit [&P: Ja] aber ähm [&P: natürlich] nur für den Fall (&P: natürlich, mhm.).

(K1B2: 15–21)

Statt den Verbleib des Vertrages zu thematisieren, spricht K. Laske im darauffolgenden Satz erneut den Schlüssel an und verweist auf die generelle Empfehlung der Geschäftsleitung, eine Versicherung bzgl. des Schlüssels abzuschließen. Sie erkundigt sich, ob die Kollegin J. Peters bereits darüber informiert hat. J. Peters' Verneinung kommentiert K. Laske nicht, sondern geht

stattdessen auf ihre eigene Situation ein und erwähnt, dass sie selbst über keine derartige Versicherung verfügt. Schließlich wird erneut das „Problem“ des Schlüsselverlustes angesprochen. Die Empfehlung von K. Laske für den richtigen Umgang lautet, Namen oder Adresse der Einrichtung nicht am Schlüssel anzubringen. Die Formulierung *„aber ähm ich sag=s jetzt, ich geb=s einfach nur so weiter, dass du es weißt“* zeigt, dass K. Laske das angesprochene Thema des Schlüssels als Information für J. Peters betrachtet, die sie an diese, vermutlich im Auftrag der Geschäftsführung, „weitergibt“. Die Praktikantin bestätigt, dass sie diese Informationen zur Kenntnis genommen hat (&P: *„alles klar“*). Der Satz *„mit den Schlüsseln muss man immer aufpassen“* stellt eine allgemeine Handlungsanweisung bzgl. des Umgangs mit Schlüsseln dar, die sich nicht nur auf den Schlüssel der Einrichtung bezieht, sondern generell auf alle Schlüssel. K. Laske erwähnt, dass sie selbst *„da auch nicht so besonders gut da drin“* sei und daher ein technisches Hilfsmittel, einen sog. Schlüsselfinder, besitze. Diese Beschreibung lässt mehrere Lesarten zu: Zum einen beschreibt sich K. Laske selbst als nicht herausragend kompetent oder gar unzuverlässig im Umgang mit dem Schlüssel. Das Adverb „auch“ hingegen verweist auf eine weitere Person, vermutlich die Praktikantin. Somit könnte die Aussage von K. Laske dahingehend gedeutet werden, dass sie die Praktikantin schützt bzw. „sich auf Augenhöhe“ mit ihr begibt. Mit der Formulierung *„aber eigentlich sollte der, sollte man den immer halt so bei sich haben oder wissen wo er ist“* gibt K. Laske erneut eine allgemeine normative Handlungsanweisung zum Umgang mit dem Schlüssel bzw. zur Kenntnis über dessen Verbleib. Im Folgenden schildert J. Peters, dass sie den Schlüssel in der Regel in einer bestimmten Tasche aufbewahrt mit Ausnahme des vorherigen Tages. Auch hier wirkt die wiederholte Verwendung des Adverbs „immer“ generalisierend – J. Peters möchte offenbar verdeutlichen möchte, dass sie den Schlüssel üblicherweise stets am selben Ort, nämlich in der Tasche, aufbewahrt und die Umstände am Tag zuvor eine Ausnahme mit sich gebracht haben. Eine mögliche Lesart ist, dass es sich um eine Art Entschuldigung handelt, da sie von ihrer eigenen Regel abgewichen ist und daher unzuverlässig wirkt. Tatsächlich folgt darauf eine Entschuldigung, jedoch bezieht sich diese plötzlich auf ein völlig anderes Thema – vermutlich infolge des Verweises auf ihr Portemonnaie –: auf den Umstand, dass sie einer Kollegin noch Geld schuldet. Diesen Gedanken bricht sie mit tiefem Luftholen und einer längeren Pause ab – vermutlich wartet sie auf eine Reaktion der Anleiterin oder erkennt, dass ihre Äußerung eine Abschweifung darstellte – und kommt daraufhin wieder auf den Schlüssel zu sprechen. Ihre weitere Äußerung *„da hab=ich immer*

den Schlüssel drin aber, das ist, wenn ich das jetzt weiß“ zeigt, dass sie ihre eigene Regel zur Aufbewahrung des Schlüssels in der Tasche aufgrund der Informationen von K. Laske nun überdenkt. Hier wird das neu gewonnene Wissen („wenn ich das jetzt weiß (...) wenn die da so hängt und die Tür ist natürlich offen und da//“) angesprochen. Bevor sie jedoch den angefangenen Bedingungssatz beenden und damit die Konsequenz aussprechen kann, wird sie schließlich von K. Laske unterbrochen, die abschließend das zuletzt Angesprochene fortführt und das Problem des unbefugten Zutritts zur Einrichtung direkt anspricht. Dieses Problem relativiert K. Laske anschließend mit dem Zusatz „normalerweise kriegen wir das natürlich auch immer mit“, der eine Selbstverständlichkeit („natürlich“) ausdrückt und typisierenden, verallgemeinernden Charakter hat („normalerweise“, „immer“). Damit scheint sie die angesprochene Thematik des Schlüssels und des Vertrages zu legitimieren, da diese Vorsichtsmaßnahmen somit für die Ausnahme gelten („nur für den Fall“). J. Peters drückt diesbezüglich ihr Verständnis aus. Was K. Laske konkret unter dem „Fall“ versteht, wird nicht ausgesprochen; vermutlich ist damit das unbefugte und unbemerkte Eindringen einer Person in die Einrichtung gemeint.

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Übergabe des Schlüssels und der damit verbundene Schlüsselvertrag einer symbolischen Übertragung der Verantwortung bzw. der Initiation in die Einrichtung gleichen. Damit wird auch der Anspruch an Eigenverantwortung und Selbstständigkeit der Praktikantin erhoben. Dass dieses Thema gleich zu Beginn des Praktikums angesprochen wird, zeigt einerseits die hohe Bedeutung des Schlüssels bzw. die Problematik von dessen Verlust. Im Vordergrund steht die Absicht der Anleiterin K. Laske, die Praktikantin J. Peters über diese Problematik des etwaigen Schlüsselverlustes zu informieren und ihr eine Versicherung zu empfehlen. Damit kommt sie einerseits ihrer Informationspflicht als Anleitung nach; andererseits relativiert sie, indem sie von ihrem eigenen Umgang mit dem Schlüssel berichtet und die Relevanz des Themas auf das Geschehen einer Ausnahmesituation zurückführt. Letztlich deutet dies darauf hin, dass K. Laske hier keine verpflichtenden Vorgaben macht und sich selbst nicht als Vorbild für den Umgang mit dem Schlüssel darstellt, sondern die Entscheidung über den Abschluss einer Versicherung und den Umgang mit dem Schlüssel der Praktikantin überlässt. Dies lässt Rückschlüsse auf die sozialen Machtbeziehungen in der Einrichtung zu und deutet auf ein gleichberechtigtes Verhältnis von Anleiter*in und Praktikant*in hin, jedoch auch auf die zuvor bereits dargestellte Anrufung der Selbstverantwortlichkeit der Praktikantin. Die Bedeutung des Schlüssels für die Einrichtung bzw. die Geschäftsleitung wird

durch den rechtlichen Rahmen, mittels vertraglichen Abschlusses, hervorgehoben. Hier zeigt sich der „empfohlene“ Umgang bzw. der Versicherungsabschluss und die Haftbarkeit deutlich. Beides spricht K. Laske jedoch nicht ausdrücklich an. Interessant ist, dass sich K. Laske zwar nach dem Vertrag erkundigt, bzgl. des tatsächlichen Abschlusses des Schlüsselvertrages jedoch auf J. Peters und eine Kollegin vertraut.

Betrachtet man den Schlüssel und den Schlüsselvertrag selbst als Objektivationen, so lassen sich aus dieser Textpassage folgende Handlungsanweisungen und folgendes Wissen bzgl. des „richtigen Umgangs“ damit zusammenfassend rekonstruieren: Neben dem Abschluss des Vertrages und der empfohlenen Versicherung werden allgemeine Handlungsanweisungen und typische Verhaltensmuster deutlich. So ist bspw. davon die Rede, dass dem Schlüssel stets Aufmerksamkeit gewidmet werden muss („immer aufpassen“), sowie davon, dass er wahlweise immer mitzuführen ist oder sein Aufbewahrungsort bekannt sein muss („*immer halt so bei sich haben oder wissen wo er ist*“). Damit wird die Praktikantin im Sinne einer Selbstregierung einerseits zur Selbstverantwortung verpflichtet, gleichzeitig jedoch andererseits auch zur Selbstkontrolle. In dieser Eröffnungssequenz werden bereits einige Typisierungen und Generalisierungen bzw. routinierte Praktiken in der Einrichtung deutlich, die der Praktikantin vermittelt werden und hier den Zutritt zu den Räumlichkeiten der Kindertageseinrichtung betreffen. So berichtet K. Laske eingangs, dass das Büro stets zugeschlossen wird, gegen Ende der Sequenz jedoch, dass ein unbefugter Zutritt in der Regel erkannt wird. Mit dem Ausnahmefall dieser Regel wird die Informationsweitergabe zu dieser Thematik legitimiert.

Durch die Existenz des Schlüssels und des Schlüsselvertrages wird ein „Beziehungsnetz von Individuen und die damit verbundenen Selbst-Verhältnisse ‚aufgerufen‘“ (Bührmann/Schneider 2008: 117,). Auch hinsichtlich des Schlüssels, des damit verbundenen „Schlüsselvertrages“ und der empfohlenen Haftpflichtversicherung wird ein Beziehungsnetz an beteiligten Personen in der Kindertageseinrichtung deutlich. Das „Problem“ der Anleiterin bzw. ihre Intention besteht zunächst darin, dass sie die Praktikantin auf die Thematik hinweisen muss bzw. die Information weitergibt. Dies wird jedoch relativiert durch die Schilderung der eigenen Praktiken im Umgang mit dem Schlüssel. In diesem Beziehungsnetz tritt darüber hinaus der Geschäftsführer in Erscheinung, der als derjenige genannt wird, der „immer“ – bezogen auf alle neu Angestellten – eine Haftpflichtversiche-

rung empfiehlt. Auch die Mitarbeiterin, die mit der Praktikantin den Vertrag ausgefüllt und ihn gegengezeichnet hat, tritt in dieser Gesprächssequenz in Erscheinung.

Zu den Beschreibungen der Selbstverhältnisse ist festzuhalten, dass die Anleiterin sich hier als Informationsvermittlerin sieht und die Praktikantin hinsichtlich ihrer Pflichten (Schlüsselvertrag) und ihrer Haftbarkeit aufklärt. Ihren eigenen Weg des Umgangs mit dem Schlüssel entspricht nach ihrer eigenen Aussage überwiegend nicht den von ihr geschilderten Empfehlungen. Die Anleiterin stellt sich dabei als „auch nicht so besonders gut“ im Umgang mit dem Schlüssel dar; sie habe keine Versicherung abgeschlossen und scheint den Schlüssel öfter zu verlieren, da sie einen Schlüsselfinder besitzt.

Die Praktikantin bestätigt das Wissen um die „Gefährlichkeit“ der Situation und drückt ihr Verständnis aus. Sie beschreibt sich selbst als zuverlässig, was die Aufbewahrung des Schlüssels (in ihrer Tasche) betrifft, schildert jedoch direkt daran anschließend eine Ausnahme, die sie durch die wiederholte Äußerung ihrer zuverlässigen Schlüsselaufbewahrung („immer“) relativiert. Eine Entschuldigung bzw. direkte Selbstkritik erfolgt nicht; stattdessen geht sie auf die Tatsache ein, einer Mitarbeiterin noch Geld zu schulden. Sie nimmt die durch die Anleiterin vermittelten Informationen zur Kenntnis, kündigt jedoch nicht an, zukünftig verstärkt darauf zu achten, sondern geht stattdessen auf die Möglichkeit ein, dass ihre Tasche gestohlen werden könnte. Insgesamt fällt auf, dass die tatsächlichen Probleme, nämlich der unbefugten Zutritt bzw. die möglichen Folgen – Diebstahl und Haftung –, zunächst nicht ausgesprochen werden. Der Grund hierfür ist vermutlich die Anwesenheit der Forscherin. Die Möglichkeit des unbefugten Zutritts zum Gebäude wird erst zum Abschluss dieser Sequenz von der Anleiterin angesprochen, ist jedoch vorbereitet durch die vorangegangene Äußerung der Praktikantin, die von der Anleiterin unterbrochen wird, indem diese selbst den Gedanken weiter ausführt („Genau, es ist halt einfach – es kann im Grunde jeder rein“). Die Anleiterin schwächt diese Gefahr jedoch durch die generalisierende Äußerung, dass ein unbefugter Zutritt üblicherweise zur Kenntnis genommen wird, diese Informationen jedoch nur für die unwahrscheinliche Ausnahme gelten, ab. Dies markiert deutlich den Abschluss dieser Sequenz, zu der nur wenige Anschlussmöglichkeiten existieren, bspw. die Nachfrage, in welchem Umfang dies bereits geschehen ist. Vermutlich wurde die Konversation zu diesem Thema auch aufgrund der Anwesenheit der Forscherin nicht fortgeführt, was verdeutlicht, dass der unbefugte Zutritt zu einer Kindertageseinrichtung ein Problem darstellt.

Ohne Zögern sagbar dagegen ist seitens der Praktikantin, dass sie ihrer Kollegin noch Geld für ein alkoholisches Getränk schuldet, was auf einen vertrauten Kontakt schließen lässt.

Die Konsequenzen dieser Interaktionssequenz liegen somit – auf der Sachebene – darin, dass vermutlich der Vertrag bzgl. des Schlüssels abgeschlossen wurde und der Abschluss einer Haftpflichtversicherung sowie der Umgang mit dem Schlüssel der Praktikantin überlassen wurden, was auf die Eigenverantwortung hinweist, die der Praktikantin zugeschrieben wurde. Insofern kann hier auch von „institutionell eingeforderter Aktivierung“ (Bühmann/Schneider 2008: 115) gesprochen werden, da auch die Anleiterin als Repräsentantin der Einrichtung die Praktikantin auf die Wichtigkeit der stetigen Achtsamkeit hinsichtlich des Umgangs mit dem Schlüssel hinweist und die Entscheidung über den Abschluss einer Versicherung und den Umgang mit dem Schlüssel ihr überlässt. Auf der Beziehungsebene scheint das Verhältnis zwischen Praktikantin und Anleiterin, sowie auch zu der erwähnten Kollegin, vertrauensvoll und auf Augenhöhe zu sein. Gleichwohl ruft die Anleiterin die Praktikantin zur Achtsamkeit im Umgang mit dem Schlüssel auf. Die Hierarchieebene wird darin sichtbar, dass die Information, die Geschäftsführung empfehle eine „Schlüsselversicherung“, relevant ist, da die Anleiterin prüft, ob ihre Kollegin diese Information bereits an die Praktikantin weitergegeben hat. In den nachfolgenden zu untersuchenden Sequenzen bleiben neben den Praktiken und Selbstbeschreibungen auch die institutionellen sozialen Beziehungen weiterhin Bestandteil der Analyse.

Als Handlungsstrategien im Umgang mit dem Schlüssel wird zum einen die Benutzung eines Schlüsselfinders als technisches Hilfsmittel durch die Anleiterin sichtbar, zum anderen die Absicht der Praktikantin, den Schlüssel stets in derselben Tasche aufzubewahren.

Zum Sprecherwechsel ist festzuhalten, dass die Praktikantin fast durchgängig bestätigende Interjektionen einwirft („ja“, „mhm“). Dies kann als Charakteristik des Sprechens der Praktikantin gedeutet werden, da es sich auch in den weiteren Gesprächen zeigt. Des Weiteren kann es auch als hörbare Bestätigung des Gesagten der Anleiterin und als Verbundenheit mit dieser gedeutet werden.

In zeitlicher Hinsicht verläuft der Sprecherwechsel an einigen Stellen glatt, d. h. mit einer kurzen Pause zwischen den Redebeiträgen (vgl. Deppermann 2001: 61). Dies ist der Fall, wenn die Praxisanleiterin eine Frage stellt oder, wie nach ihrem ersten Redebeitrag, den Satz beendet und somit der Praktikantin das Wort erteilt. Prinzipiell haben beide gleiches Rederecht. Interessant ist, dass die Anleiterin an zwei Stellen eine direkte Frage an die Praktikantin richtet (bezogen

auf den Vertrag und die Versicherung), die Praktikantin jedoch keine direkten Fragen stellt, sondern vielmehr von ihrem eigenen Umgang „mit den Dingen“ berichtet und damit ihre Eigenständigkeit demonstriert. In dieser Sequenz kommt es an einigen Stellen der Redeübernahme zu Überlappungen, was an ein alltägliches Gespräch auf einer vertrauten Ebene erinnert. Längere Pausen zwischen den einzelnen Redebeiträgen werden von beiden Gesprächspartnerinnen zugelassen und nicht vorschnell beendet, was auf einen respektvollen, wertschätzenden Umgang schließen lässt. Auf längere Pausen zwischen den Redebeiträgen folgt meist ein Beitrag der Praxisanleiterin, die hier somit als Gesprächsleitende identifiziert werden kann – insbesondere, da sie die Sequenz beginnt und gegen Ende, nach einer Schweigepause, den nächsten Themenkomplex anspricht und die Sequenz damit beendet.

Der Ausbildungsplan: Das ist „mehr dein Arbeitsbuch“

Im darauffolgenden Anleitungsgespräch gehen Praktikantin (P) und Anleiterin bzw. Leiterin (L) der Kita gemeinsam den Ausbildungsplan der Praktikantin durch – als Abgleich und Kontrolle, welche Aufgaben davon bereits erfüllt wurden:

L: Gut, dann wollten wir uns das mal angucken [&P: Genau]. Ich meine wir können jetzt einfach mal schauen ähm, von Anfang an, was wir jetzt so, ich denke//

&P: Ich bin auch schon mal so ein paar Seiten durchgegangen. [&L: Du bist schon mal durchgegangen]

L: Genau, das war ja, ((liest aus Ausbildungsplan vor)) Kennenlernen des Gebäudes, Anfang//

P: Richtig [L: Genau], da haben wir schon viel abgehakt eigentlich von diesen Sachen.

L: Ich meine, ähm (.) Bauland, Bälleland? Okay ((lacht kurz)) Benennen der Räumlichkeiten ((beide lachen kurz)), [...], das ist vielleicht noch mal was, was man auch, also das haben wir schon im Team ja so ein bisschen, die [Aufgabe] und so [&P: Richtig], da kann man vielleicht auch noch mal, das wäre aber auch eher noch mal so eine Aufgabe, die wir im Team zusammen auch noch mal machen könnten, also es gibt schon, das haben wir oftmals gemacht, haben wir jetzt dieses Jahr noch nicht gemacht, dass wir gesagt haben, wir teilen so ein bisschen, also so diese allgemeinen Aufgaben, wie Wäsche, wer ist zuständig für die, dass die Wäsche immer gewaschen ist [&P: Richtig] und so ein bisschen die//

&P: Richtig, Aufgaben verteilen, dass jeder so einen Verantwortungsbereich hat quasi.

L: Genau, die allgemeine Ordnung, die eine für die Fensterbretter, der andere für den Staub in den//, genau, das wäre noch, käme [&P: Stimmt] noch da mit rein.

(.) Ähm ((liest vor)) Kennenlernen der Arbeitsgeräte und Materialien (...), das hast du ja, kriegst du ja auch so mit// [&P: Ja] durch dass ähm//

P: Das habe ich ja auch, ich hatte echt einen super, an dem ersten Tag, wo die [Kollegin B] und ich ja noch alleine waren [&L: Als ihr eingeräumt habt, genau], da habe ich echt einen, da wusste ich dann zumindest, also (.), ja da habe ich einen Überblick über die Bastelsachen und was so, was es so an Spiel- und (.) Beschäftigung gibt.

L: Ja, wir können mal so ein paar Punkte vielleicht hierhin machen, was tatsächlich// darf ich da mal reinschreiben mit Bleistift.

*P: Ja natürlich, auf alle Fälle, auf alle Fälle.
(K1B3: 4–13)*

Der Einstiegssatz der Anleiterin K. Laske („Gut, dann wollten wir uns das mal angucken“) verweist durch die Formulierung im Präteritum auf etwas, das bereits beschlossen wurde, und auch auf etwas, das von außen (in diesem Fall seitens der Schule) an sie herangetragen wurde und nun gesichtet werden muss. Der tatsächliche Kontext zeigt, dass im Anleitungsgespräch zuvor die Anleiterin vorgeschlagen hat, bei diesem Gespräch nun den Ausbildungsplan durchzugehen (K1B2: 143). Dies verdeutlicht, dass die Initiative, was das Einbringen des Themas betrifft, von der Anleiterin ausging. Auch in diesem Gespräch beginnt sie mit dem Aufgreifen dieses Vorschlags, den sie als gemeinschaftlichen Entschluss präsentiert („wir“), was die Praktikantin bestätigt. Eingeleitet durch die Formulierung „ich meine“ schlägt K. Laske vor, den Ausbildungsplan von Anfang an durchzugehen. Auch dabei betont sie die gemeinsame Bearbeitung. Mit den Verben „schauen“ und „angucken“ wird das Betrachten des Planes bezeichnet, und zwar in einer bisher noch sehr aufgelockerten Weise und ohne konkrete Aufgabenstellung. Eine solche wird durch die Äußerung „was wir jetzt so“ zwar angedeutet, durch den Satzabbruch jedoch nicht eindeutig genannt. Während K. Laske einen Vorschlag zu formulieren beginnt („ich denke“), wird sie von der Praktikantin J. Peters unterbrochen, die ihre Vorarbeit, das „Durchgehen von ein paar Seiten“, präsentiert. K. Laske kommentiert dies nicht, sondern wiederholt die Äußerung der Praktikantin, bestätigt sie und liest aus dem Ausbildungsplan vor. Die Praktikantin hakt hier unmittelbar ein und bestätigt das Vorgelesene, indem sie in gemeinschaftlicher Formulierung („wir“) darauf hinweist, dass dieser Aspekt und weitere Aspekte, die (noch) nicht genannt wurden, bereits erledigt seien. Der humorvolle Einstieg erinnert an zwei Personen, die bspw. eine Zeitung gemeinsam durchlesen und dabei Stellen, die ihrer Meinung nach lustig sind, kommentieren und darüber lachen. Der Humor hat hier auch die Funktion

der Distanzierung vom Ausbildungsplan, sodass man ihn zunächst nicht so ernst nehmen muss. Tatsächlich wird der Plan ja von der Anleiterin durchaus als Kontroll- und Abgleichinstrument betrachtet (vgl. die Sequenz über das Anleitungsverständnis). Der Einstieg „wollten wir uns das mal angucken“ verweist auf eine unbekannte Sachlage. Auch die Praktikantin spricht wenig später von „Sachen“, die abgehakt wurden. Das Abhaken bestätigt hier die Funktion des Plans als Kontroll- oder Checkliste mit konkreten Handlungsanweisungen. Die ersten genannten Punkte erscheinen der Anleiterin und der Praktikantin jedoch augenscheinlich albern oder absurd. Ihr Lachen kann mehrere Gründe haben: Zum einen kann das Wort „Bälleland“ für Belustigung gesorgt haben, da sich dieses eher auf den Kontext eines Möbelgeschäftes als den einer Kita bezieht. Wenn es um den Aspekt „Benennen der Räumlichkeiten“ geht, kann das Lachen entweder auf dieses „Bälleland“ zurückgeführt werden, oder diese Aufgabe scheint beiden zu trivial zu sein. Das ist durchaus möglich, da es sich um eine eher kleinere Einrichtung handelt, die nicht über eine besonders große Anzahl an Räumen verfügt, sodass deren Benennen als zu selbstverständlich und dadurch absurd erscheinen kann. Der nächste Aspekt aus dem Plan, das Delegieren von Aufgaben, wird von der Anleiterin dagegen ernst genommen. Diese Anforderung wird von K. Laske nicht direkt auf ihre eigene Arbeit bezogen, sondern zunächst unpersönlich gehalten („man“). Hier zeigt sich erneut das Schema „vom Abstrakten zum Konkreten“; dies wird deutlich an den Nebensätzen und den relativierenden und abschwächenden Adverbien „vielleicht“ und „eher“, die auf eine vorsichtige, indirekte Formulierungsweise hinweisen. K. Laske nennt hier auch nicht die Praktikantin oder sich selbst, vielmehr wird zunächst „das Team“ genannt. Der vage Verweis auf eine eigene Aufgabe für die Praktikantin – wie im Anleitungsgespräch zuvor besprochen wurde –, zeigt, dass die Anleiterin durchaus auch eine Delegation von Aufgaben an die Praktikantin vornimmt, dies aber nicht direkt ausspricht bzw. aussprechen will. Kurz darauf nennt K. Laske das Beispiel der „allgemeinen Aufgabe“ von Haushaltstätigkeiten, die je konkrete Zuständigkeiten erfordern, jedoch wird auch dies sehr vorsichtig umschrieben. Schließlich unterbricht die Praktikantin an dieser Stelle bestätigend und spricht das von K. Laske zuvor umständlich Umschriebene direkt und knapp an („Aufgaben verteilen“). Interessant ist auch, dass die Praktikantin hier für ihre Unterbrechung den Ausruf „richtig“ gebraucht, der die Umschreibungen der Anleiterin einerseits bestätigt, andererseits aber auch eine Rollenumkehr impliziert, da die Praktikantin hier die Äußerungen der Anleiterin bewertet und diese kurz zusam-

menfasst und auf den Punkt bringt, was die Anleiterin zuvor (bewusst) nicht getan hat. K. Laske bestätigt mit der Beschreibung der „allgemeinen Ordnung“, die sie mit dem Beispiel der Zuständigkeit für Fensterbretter und Staub illustriert. Die Beispiele zeigen, dass Ordnung hier als „Sauberkeit“ im Sinne der räumlichen Ordnung der Einrichtung verstanden wird. K. Laske verliest als nächsten Punkt das „Kennenlernen der Arbeitsgeräte und Materialien“ und macht danach eine längere Pause. An dieser Stelle könnte die Praktikantin einhaken, was sie jedoch nicht tut. Stattdessen deutet K. Laske an bzw. unterstellt, dass die Praktikantin dies auch nebenher mitbekomme, Die Praktikantin bestätigt dies und weist die Unterstellung zurück, indem sie schildert, wie sie an ihrem ersten Arbeitstag in der Einrichtung zusammen mit einer Kollegin tatsächlich einen Überblick über die Materialien erhalten hat. Die Praktikantin zögert zunächst zweimal, den Begriff „Überblick“ zu benutzen, erst darauf äußert sie, dass sie einen solchen erhalten habe, und stellt damit die Anforderung des Ausbildungsplans als erfüllt dar. K. Laske schließt an das Gesagte jedoch nur insofern an, als sie die Anforderung ebenfalls als erfüllt ansieht und die erfüllten „Punkte“ selbst in dem Dokument vermerken möchte; sie fragt dazu die Praktikantin um Erlaubnis.

Insgesamt wird in dieser Einstiegssequenz die Selektion der genannten Aspekte im Ausbildungsplan durch Anleiterin und Praktikantin deutlich; beide prüfen die genannten Anforderungen auf deren Relevanz für die Einrichtung. Interessant ist, dass nur die Anleiterin aus dem Dokument vorliest. Der Ausbildungsplan wird auch materiell bearbeitet, indem die Anleiterin Notizen bzw. Markierungen in das Dokument einfügt. Die Anleiterin vermeidet es zunächst, die Aufgaben der Beteiligten in der Einrichtung direkt anzusprechen; auch hier wird die Gemeinschaft („das Team“) in den Vordergrund gestellt. Die Existenz konkreter Aufgabenbereiche zu nennen scheint der Anleiterin ein gewisses Unbehagen zu bereiten, daher übernimmt es schließlich die Praktikantin. In der weiteren Gesprächsanalyse wird zu untersuchen sein, ob dieses Muster wieder auftaucht.

Der Ausbildungsplan wird im nachfolgenden Gesprächsverlauf weiter in der zuvor beschriebenen Vorgehensweise besprochen, d. h. einzelne Aspekte daraus werden ausführlicher aufgegriffen und auf den Einrichtungskontext bezogen, woraus sich jeweils Gesprächspassagen zu den einzelnen Themen ergeben. Einige Gesprächssequenzen, so z. B. zur Rolle der Praktikantin im Team und zu den Beobachtungsbögen, werden in den folgenden Analysen vorgestellt.

Im folgenden Anleitungsgespräch findet sich erneut eine Sequenz zum Ausbildungsplan, die darauf schließen lässt, dass sich die Anleiterin im Gespräch mit der Lehrkraft – vermutlich im Rahmen des sog. Anleitertreffens an der Schule,

bei dem alle Anleiter*innen zu einer Informationsveranstaltung eingeladen werden – nach der „richtigen“ Verwendung des Planes erkundigt hat:

L: Mhm (.). Dann, das da ((klopft auf ein Buch)). Ich habe noch mal nachgefragt//

P: Ja?

L: Wie sie es gerne wollen, also sie haben es ja euch wahrscheinlich auch gesagt? Oder haben sie, hat die Frau [Name Lehrkraft]//

&P: Sie hat gesagt wir sollen mal, das ist also jetzt mal so unser Begleitbuch, sie hat da dazu sich gar nicht groß geäußert [&L: Okay] was wir jetzt damit, also wir sollten das schon bei der Anleitung ähm//

L: Genau also sie hat jetzt noch mal das so gesagt, [&P: Mhm] jetzt bringt sie es noch mal so ein, ähm dass wir das nicht von vorne bis hinten durchackern müssen, ist ja auch ein dickes Buch [&P ((lachend)): Ja], sondern dass du, dass du eigentlich, so die Aufgabe besteht wohl darin, dass das mehr dein Arbeitsbuch ist [&P: Ja] und dass du, einfach auch mal Querbeet dir irgendwie, was weiß ich, wenn jetzt zum Beispiel gerade ähm Morgenkreis oder so Rituale, wenn du das da irgendwo findest, oder wir jetzt gerade, [&P: Ja] dass du dir das mal anguckst [&P: Okay] und dann ähm wenn da Fragen dazu sind das auch einfach mit in die Anleitung bringen kannst [&P: Mhm, hier einbauen, mhm], aber es muss nicht von vorne bis hinten [&P: Okay] durchgeackert werden [&P: Ja, ja], also oder was dich auch gerade interessiert, oder was einfach auch gerade Thema ist, [&P: Alles klar] also was irgendwie natürlich von den Lernfeldern anders aufgebaut ist, als was jetzt in deinem Alltag, hintereinander [&P: Ja, ja ganz genau, ja] kommt so hat sie das ähm [&P: Alles klar, okay, ja] noch mal gesagt, genau.

P: Ok. Mhm.

(K1B4: 156–160)

Die Anleiterin hat sich im Gespräch mit der Lehrkraft nach der von der Schule vorgegebenen Umgangsweise („wie sie es gerne wollen“) mit dem Ausbildungsplan erkundigt, was hier die leitende Vorgabe der Lehrkräfte („sie“) und damit der Institution Schule hinsichtlich des Ausbildungsplans hervorhebt. Bevor die Anleiterin auf die Antwort der Lehrkraft eingeht, erkundigt sie sich bei der Praktikantin nach deren Informationsstand bzgl. dem Umgang mit dem Dokument und suggeriert damit, dass die Schule die Information sowohl an die Praktikantin als auch an die Anleiterin weitergegeben hat. Bevor sie ihren Satz beenden kann, wird sie von der Praktikantin unterbrochen, die sogleich auf die Information eingeht, die sie bzw. ihre Klasse von der Lehrkraft diesbezüglich erhalten hat. Dies betrifft die Bezeichnung des Dokuments bzw. Buches als „Begleitbuch“, wobei J. Peters die augenscheinlich nicht ausreichende bzw. nicht ausführliche Information bzgl. des Umgangs mit dem Buch zunächst betont („sich gar nicht groß geäußert“), dann jedoch anspricht, dass das Buch Bestandteil der Anleitung sein

solle. Sie bricht ihren Satz ab und zögert, was K. Laske nun für die Erläuterung ihres Informationsstandes nutzt, den sie mit einer kurzen Bestätigung des von J. Peters Gesagten einleitet. Die Ausführung von K. Laske lässt sich in sechs Abschnitte unterteilen, die die Erläuterung strukturieren. So folgt zunächst eine Art Einleitung, die auf die Äußerung der Lehrkraft verweist und damit ihre eigene Sichtweise ausblendet. Daraufhin entbindet sie sich von der gemeinsamen Aufgabe, indem sie die gemeinsame – als aufwendig dargestellte – Aufgabe, das Bearbeiten bzw. Besprechen des Ausbildungsplans, als hinfällig bezeichnet. Damit löst sie diese Aufgabe aus der gemeinsamen Verantwortung; der Wegfall dieser Last wird durch den humoristischen Hinweis auf die hohe Seitenanzahl des Buchs ergänzt. Nun beginnt K. Laske zweimal, die Praktikantin und deren Aufgabe anzusprechen; sie führt dies jedoch nicht aus, sondern formuliert dann die Aufgabe als das, was vermutlich die Meinung der Lehrkraft ist („die Aufgabe besteht wohl darin“). Mit diesem Verweis auf die Weitergabe der Information vermeidet sie das konkrete Ansprechen der Aufgabe. Vielmehr betont sie, dass das Arbeitsbuch sich im Besitz der Praktikantin befindet. Es folgen weitere Ausführungen und Beispiele zu bestimmten Themen oder Fragen, womit sie der Praktikantin Gelegenheit bietet, diese in die Anleitungsgespräche einzubringen. Daraufhin wiederholt K. Laske die Entbindung von der aufwendigen Aufgabe, was die Praktikantin durch doppeltes Bestätigen zur Kenntnis nimmt. Schließlich ergänzt K. Laske diese Ausführungen mit Hinweisen, die als Abschwächung oder Relativierung gedeutet werden können, da sie hier auf die Möglichkeit eingeht, dass sich die Bearbeitung des Buches auch nach aktuellen Themen oder dem Interesse der Praktikantin richtet. K. Laske geht dann – was auch als Relativierung gedeutet werden kann – auf die nicht vorhandene Gleichläufigkeit von schulischen Inhalten, den sog. Lernfeldern als inhaltlicher Struktur, und den in der Einrichtung gemachten Erfahrungen ein, wobei J. Peters sogleich zustimmt. Abschließend verweist K. Laske, wie in der Einleitung, erneut darauf, dass es sich bei ihren Ausführungen um Äußerungen der Lehrkraft handelt. Die Ausführungen von K. Laske werden von J. Peters währenddessen mehrmals und auch abschließend bestätigt – womit sie zeigt, dass sie sie zur Kenntnis genommen hat –, jedoch nicht weiter kommentiert.

Zusammenfassend lässt sich hieraus ableiten, dass die Verantwortung hinsichtlich der Bearbeitung des Buches – entgegen der bisherigen Darstellung der Anleitung als gemeinschaftliche Aufgabe – nicht bei Anleiterin und Praktikantin gemeinsam liegt, sondern ausdrücklich bei der Praktikantin. Die Nennung der konkreten Aufgabe für die Praktikantin und die Zuweisung des Buches in deren

Verantwortungsbereich scheint an dieser Stelle für die Anleiterin insofern sagbar zu sein, als die Aufgabenstellung nicht von ihr selbst, sondern der Lehrkraft vermittelt wird und sie lediglich diese Information weitergibt. Der Umgang mit dem Dokument obliegt damit der Praktikantin, die nun selbstständig Inhalte oder sich daraus für sie ergebende Fragen in die Anleitungsgespräche einbringen kann. Dies wird zwar eingangs als „Aufgabe“ für die Praktikantin dargestellt, scheint insgesamt aber ohne Überprüfung stattzufinden. Dadurch, dass die Verantwortung für das Buch nun bei der Praktikantin liegt, scheint es hier nicht notwendig zu sein, weiter darüber zu sprechen, da die Aufgabenverteilung hier eindeutig geregelt ist. Bezogen auf die Ergebnisse des Spezial- bzw. Expert*innendiskurses lässt sich hier feststellen, dass die Anleiterin und Praktikantin zwar nicht gemeinsam den Ausbildungsplan erstellen – eine diesbezügliche Erwartung wurde in der Gruppendiskussion beschrieben –, dieser jedoch von der Schule vorgegeben ist (vgl. Selbstbeschreibung der Lehrkräfte und Schulleitung in 5.3.1) und zunächst zum Abgleich und als Orientierung herangezogen wird. Allerdings wird die alleinige Zuständigkeit für den Ausbildungsplan – mit Verweis auf die Schule – von der Anleiterin an die Praktikant*in übertragen. Zu den institutionalisierten Beziehungen lässt sich damit feststellen, dass die Schule, in Person der Lehrkraft, hier über den Gebrauch des Ausbildungsplanes bestimmt und sich somit ein Machtverhältnis zeigt, das die Schule hier als hegemoniale Institution erscheinen lässt. Bzgl. des „richtigen“ Umgangs mit dem Dokument scheint jedoch zunächst Unsicherheit zu bestehen, was die Anleiterin dazu veranlasst, sich bei der Lehrkraft über den vorgegebenen Umgang zu erkundigen und somit den „Willen der Lehrkraft“ zu eruieren; hier scheinen Schwierigkeiten hinsichtlich der Absprachen zwischen den Institutionen zu bestehen.

Inszenierung einer gemeinschaftlichen Anleitung

Auch in den folgenden beiden Anleitungsgesprächen geht der Einstieg in das Gespräch von der Anleiterin K. Laske aus, die auch die ersten Gesprächsthemen vorschlägt. Dies geschieht in der folgenden Einstiegssequenz in vorsichtiger, relativierender Weise:

L: Habe ich jetzt nur ähm, also ich habe mir nur ein paar Sachen aufgeschrieben, dass wir den Morgenkreis noch mal reflektieren diese Woche und [&P: Ja] den Praxisbesuch [&P: Ja!], genau dass wir da vielleicht noch mal [&P: Mhm] überlegen, was du, [&P: Ja] oder wenn du schon überlegt hast, wenn du, oder was gut wäre, dass wir der, deiner Lehrerin Bescheid sagen können [&P: Absolut], wann sie kommen [&P: Richtig] soll, sollen wir damit vielleicht mal anfangen?

P: Ja.

L: (unverständlich) Praxisbesuch.

P: Ja, gern, am [Datum] hast du gesagt.

L: Genau, [Datum] wäre das.

P: Genau. Also ich habe mir in der Tat überlegt, ich glaube ich fände das (..) absolut in Ordnung wenn sie zum Morgenkreis kommen würde [&L: Ja], also oder um 9, wie du gesagt hast.

L: Okay.

*P: Weil ähm, sie ist ja länger da und, [...]
(K1B4: 4–10)*

Bevor die Anliegen für das Anleitungsgespräch konkret angesprochen werden, unternimmt K. Laske zwei Anläufe, die Themen – die Reflexion des Morgenkreises und der Praxisbesuch der Lehrkraft – zu nennen. Dies geschieht zunächst abschwächend und relativierend („nur“); die Formulierung bleibt unbestimmt („ein paar Sachen“). Das Aufschreiben dieser Themen verweist jedoch auf die Ernsthaftigkeit bzw. Wichtigkeit der Anliegen. Die zweimalige Verwendung des Adverbs „nur“ wirkt einerseits entschuldigend; andererseits verweist es auch auf die Gelegenheit für die Praktikantin, eigene Themen einzubringen. Die Anleiterin schildert zwar den Vorschlag für die Besprechung der Themen aus ihrer Sicht – wobei die Nennung der eigenen Person („ich“) erst im zweiten Halbsatz erfolgt –, bezeichnet allerdings dessen Ausführung als gemeinsames Vorgehen, das bereits festzustehen scheint (bzw. scheint die Möglichkeit, dies in Frage zu stellen, nicht gegeben). Da der Morgenkreis bereits im vorigen Gespräch thematisiert wurde – was die Verwendung des Adverbs „noch mal“ bestätigt –, schließt dieses Gespräch daran an. Die Praktikantin bestätigt die Themenvorschläge und bevorzugt das an zweiter Stelle genannte Thema. Die Anleiterin bestätigt daran anschließend das zuvor Gesagte. Sie stellt das zu Besprechende als gemeinsame Aufgabe in diesem Gespräch dar und bezieht sich im folgenden Nebensatz („da“) auf den Praxisbesuch und nicht auf die Reflexion des Morgenkreises. Damit interpretiert sie die zustimmende zweite Antwort der Praktikantin („Ja!“) als Präferenz der Praktikantin für das Besprechen des Praxisbesuchs. Diese Lesart wird durch die weiteren Äußerungen der Anleiterin bestätigt, da sie schließlich den Besuch der Lehrkraft konkret anspricht. Das Verb „überlegen“ verweist hier zunächst auf das Nachdenken über den Praxisbesuch, in der Lesart des Planens, Verbesserns, Überdenkens, Korrigierens des bisher dazu Besprochenen. Dann

spricht K. Laske J. Peters an („was du“) und vollzieht damit einen Wechsel von der gemeinsamen Überlegung hin zum Handeln der Praktikantin. J. Peters nimmt dieses Angesprochenwerden sogleich an („ja“). K. Laske beginnt dann in drei Halbsätzen, die sie jeweils nicht zu Ende führt, ihre Vorschläge näher zu erläutern. Dass K. Laske die Aufgaben der Praktikantin bzw. die Anforderungen an sie nicht direkt anspricht, sondern diese mit abschwächenden und relativierenden Formulierungen umschreibt, kann als wiederkehrendes Muster betrachtet werden. Während der erste Halbsatz die Praktikantin direkt anspricht, bringt der zweite eine andere Möglichkeit ins Gespräch („oder“) und stellt zugleich die implizite Frage nach der Meinung oder der Vorarbeit der Praktikantin, die als Bedingung oder Voraussetzung formuliert ist („wenn“). Diese Voraussetzung nennt K. Laske erneut („wenn du“), bricht jedoch wiederum ab und formuliert dann allgemein im Konjunktiv eine weitere Alternative („oder was gut wäre“), die sie als positiv erachtet, bevor sie wieder auf das gemeinsame Vorgehen zu sprechen kommt. Hier zeigt sich, dass K. Laske die Suche nach einer geeigneten Strategie für den Praxisbesuch vorschlägt. Diese Strategie berücksichtigt auch die Meinung der Praktikantin; die Ausführung der Strategie wird als gemeinschaftliche Aufgabe geschildert. K. Laske nennt nun schließlich das Anliegen: dass sie beide der Lehrkraft, die in die Einrichtung kommen wird – beim sog. Praxisbesuch –, Bescheid geben bzw. einen Termin nennen können. Die Praktikantin bestätigt dies; ihre betonte („absolut“) und bewertende Zustimmung („richtig“) zeigt, dass es sich um eine Selbstverständlichkeit bzw. nichts Ungewöhnliches handelt. Hier stellt sich die Frage, weshalb K. Laske die Terminabstimmung und die Rückmeldung an die Lehrkraft nicht gleich zu Beginn direkt anspricht. Eine Lesart ist, dass J. Peters damit die Möglichkeit erhält, sich einzubringen und ihre Meinung zu äußern, sodass dieses Vorgehen als ein gemeinsames angesehen werden kann.

Anleiterin und Praktikantin können einen Terminvorschlag zum Besuch der Lehrkraft machen, was darauf schließen lässt, dass die „Hierarchie“ der Lernorte bzw. die Vorrangstellung des Lernortes Schule – zumindest in diesem Punkt – nicht eindeutig gegeben ist.

Die Lesart der Strategie ist insofern von Bedeutung, als es sich bei dem Besuch der Lehrkraft nicht nur um einen zwanglosen Besuch im wörtlichen Sinne handelt, sondern um eine Prüfung – die Vorstellung der Einrichtung durch die Praktikantin und das „präsentierte“ Angebot bzw. die pädagogische Sequenz, die die Praktikantin mit den Kindern gestaltet sowie die daran anschließende Reflexion durch die Praktikantin selbst werden anschließend von der Lehrkraft bewertet.

Auf das weitere Vorgehen hinsichtlich der Strategie zu diesem Praxisbesuch bzw. die Vorbereitung der Prüfung wird in dem Abschnitt „Die Vorbereitung der Prüfung“ näher eingegangen.

Die abschließend an die Praktikantin gerichtete Frage „Sollen wir damit vielleicht mal anfangen?“ ist als Anweisung bzw. Aufforderung formuliert, die sich jedoch wieder an beide („wir“) richtet und damit das folgende Geschehen als gemeinsame, kooperative Aktivität darstellt. Zudem wird diese Aufforderung durch das Adverb „vielleicht“ abgeschwächt bzw. in Frage gestellt. Die Umschreibung „mal anfangen“ deutet auf einen lockeren Gesprächseinstieg hin und verweist auf die Möglichkeit, dass in diesem Anleitungsgespräch noch mehrere Themen angesprochen werden können, so bspw. die zuvor von K. Laske erwähnte Reflexion des Morgenkreises. J. Peters beantwortet diese geschlossene Frage mit einem kurzen Ja und fügt vorerst nichts hinzu. Die Frage von K. Laske wirkt insofern rhetorisch, als hierauf ein Nein oder eine andere Antwort der Praktikantin kaum vorstellbar ist. In der folgenden Analyse wird der Blick darauf gerichtet, ob Vorschläge der Anleiterin von der Praktikantin zurückgewiesen werden.

Nun wird das Datum des Termins für den Praxisbesuch besprochen, zu dem bereits ein Vorschlag der Anleiterin existiert, der von der Praktikantin aufgegriffen wird. Die Anleiterin bestätigt den Termin und formuliert die Terminabsprache im Konjunktiv, was eine Antwort von J. Peters erfordert. J. Peters bestätigt wiederum die Terminbestätigung („genau“), was jedoch noch nicht grundsätzlich auf ihre Zustimmung zu diesem Termin schließen lässt. Mit ihrer darauffolgenden Äußerung geht sie direkt auf die Folgeerwartung ein, die K. Laske zuvor indirekt formuliert hat. J. Peters betont dies, indem sie diese Aufforderung bzw. Erwartung direkt aufgreift und anspricht. Der Zusatz „in der Tat“ spricht einerseits die von K. Laske vorsichtig formulierte Erwartung an und betont, dass sie diese Erwartung erfüllt, zeigt jedoch auch, dass sie in K. Laskes Formulierung eine Unterstellung bzw. die Möglichkeit sieht, dass sie der Erwartung nicht entspricht bzw. nicht hätte entsprechen müssen. Zudem ist dies ein Hinweis auf die Gleichberechtigung der Gesprächspartnerinnen, die auf ein (kollegiales) Arbeitsverhältnis schließen lässt. Im Schulkontext bspw. wäre nicht vorstellbar, dass ein(e) Schüler*in sich so äußert. J. Peters bringt daraufhin zögerlich ihre eigene Sichtweise bzw. Meinung ein (im Konjunktiv formuliert). Aufgrund dieses vorsichtigen Satzbeginns und der kurzen Pause ist denkbar, dass J. Peters nun etwas Gegensätzliches sagt oder den Vorschlag zurückweist. Das kurze Innehalten kann darauf hindeuten, dass sie überlegt, zögert oder die folgende Äußerung betont. Tatsächlich äußert J. Peters dann sehr deutlich („absolut“) ihre Zustimmung zu

dem Vorschlag des Praxisbesuchs der Lehrkraft am Morgen. Die Formulierung im Konjunktiv schwächt diese starke Bestätigung etwas ab, ebenso wie der Zusatz hinsichtlich der Uhrzeit und die Annahme des Vorschlags von K. Laske („wie du gesagt hast“). K. Laske bestätigt knapp, woraufhin J. Peters nun die Begründung für ihre Entscheidung ausführlicher erläutert. Diese Begründung wird bzgl. der erwähnten Strategie für die Prüfung weiter unten näher behandelt.

Insgesamt verweist dieser Einstieg auf die Herstellung und Inszenierung einer gemeinsamen Anleitungssituation von Anleiterin und Praktikantin. Die Initiative geht zwar von der Anleiterin aus, sie formuliert anfangs jedoch sehr vorsichtig und relativierend. Durch die Verwendung abschwächender Adverbien wie z. B. „vielleicht“ wirken die Äußerungen der Anleiterin mehr als ein Angebot, das auch abgelehnt werden kann, denn als nicht zu hinterfragende Forderungen. Die Praktikantin nimmt dieses Angebot in dieser Sequenz an. Die Äußerungen der Anleiterin können als relativ offener Einstieg in das Leitungsgespräch aufgefasst werden. Die Praktikantin greift die Vorschläge der Anleiterin auf, versteht diese jedoch interessanterweise nicht als Angebot, sondern als implizite Aufforderung, sich selbst Gedanken zu machen, bzw. als Überprüfung, ob dies im Vorfeld des Gesprächs geschehen ist. Insofern übernimmt die Praktikantin das Angebot eines offenen Einstiegs nicht, sondern bezieht es auf eine „Prüfung“ ihrer eigenen Erwartungen im Rahmen der Vorbereitung auf das Gespräch. Darin zeigt sich, dass für die Praktikantin trotz der Offenheit nicht alles in den Horizont des Sagbaren fällt.

Die „Klärung“ der Frage der Arbeitsstunden

Die folgende Eröffnungssequenz des darauffolgenden wöchentlichen Leitungsgesprächs zeigt, dass die Initiative und die ersten Themenvorschläge erneut von der Anleiterin eingebracht werden. Zunächst erfolgt eine kurze Richtigstellung der Stunden bzgl. des Arbeitsvertrags der Praktikantin durch die Anleiterin. Hier wird sichtbar, dass die Gesprächseröffnung von der Anleiterin initiiert wird:

L: Ich habe die Stunden geklärt, die sind, nur [Anzahl Stunden] Stunden, du hast keine [Anzahl Stunden]//

P: Ah okay.

L: Und ich habe die, geändert [&P: Mhm] ich weiß nicht ob ähm, ich habe dir beide Verträge gegeben jetzt für, oder ich habe dir einen für dich gegeben?

P: Den unterschriebenen//

L: Und die Schule hat behalten, hat ihren behalten//

P: Den habe ich geschickt, genau.

L: Genau, also kannst du=s bei dir abändern, ich habe jetzt in unserem abgeändert ähm//

P: Alles, ja, ok ((lacht)).

L: Das ist irgendwie ein Fehler gewesen, wir haben alle [Anzahl Stunden]//

P: Okay.

L: [Anzahl Stunden] Stunden genau.

P: Alles klar. Okay.

L: Gut (...). Dann ähm, ich weiß nicht vielleicht ähm, machen wir das ein bisschen oder [&P: Würde ich sagen, weil das so aktuell//] weil das war so dein, war dein Bedürfnis auch//

P: Aktuell.

L: Genau.

*P: Also ansteht. Genau. Also ich habe mal reingeschaut, da sind ja tolle Sachen drin [&L: Mhm], echt ganz ganz tolle. [...]
(K1B5: 3–18)*

Die Anleiterin beginnt hier das Anleitungsgespräch mit der „Klärung“ der Frage der Arbeitsstunden der Praktikantin. Im weiteren Gesprächsverlauf geht sie darauf ein, dass der Arbeitsvertrag einen Fehler enthält. Die Anleiterin initiiert das Gespräch mit einem Bericht darüber, dass sie es als ihre Pflicht erachtet, diesen Fehler zu beheben. Über die eigene Tätigkeit zu sprechen scheint hier einfacher als über die der Praktikantin (s. o.). Darauf folgt ein kurzer Dialog, in dem sich die Anleiterin Gewissheit verschafft, wer welche Verträge erhalten hat, da sowohl die Einrichtung als auch die Praktikantin und die Schule über ein Exemplar verfügen. Die Anleiterin stellt fest, dass die Schule bereits eine Ausfertigung des Vertrages erhalten hat, welches die Praktikantin veranlasst hat. Hier stellt sich die Frage, ob die Schule dann im Besitz des korrigierten Exemplars ist. Das kurze Lachen der Praktikantin ist hier schwer zu deuten, kann sich jedoch auf die Tatsache beziehen, dass es irrelevant ist, über welche Ausfertigung die Schule verfügt, oder auf den Aufwand, den die Anleiterin betreibt, und die Vielzahl der Kopien der Verträge beziehen. Interessant ist auch, dass die Anleiterin

die für die Einrichtung bestimmte Ausfertigung selbst „abgeändert“ hat und die Praktikantin diese Änderung für ihr eigenes Exemplar übernehmen muss. Die Anleiterin schließt dieses Thema ab, indem sie auf den Fehler eingeht und erneut die richtige Stundenanzahl anspricht; diese gelte für alle Mitarbeiter*innen in der Einrichtung („wir alle“), womit sie auf die Gemeinsamkeit und Gleichberechtigung verweist.

Insgesamt zeigt sich, dass die Anleiterin auf die Richtigkeit der Anzahl der Arbeitsstunden im Arbeitsvertrag der Praktikantin Wert legt und dass für die Anleiterin auch Verwaltungsaufgaben relevant sind. Außerdem wird durch die Exemplare des Vertrages ein Beziehungsnetz sichtbar: Die Anleiterin korrigiert die Stundenanzahl im Exemplar für die Einrichtung („in unserem“) bzw. die dyadische gemeinschaftliche Anleitungsbeziehung; für die Korrektur des Exemplars der Praktikantin und des Exemplars für die Schule – das die Praktikantin an diese verschickt hat – ist diese selbst verantwortlich. Auf diese Richtigstellung der Stundenanzahl folgen Äußerungen der Anleiterin, die ein neues Thema einleiten. Diese Einleitung ist zunächst zögerlich (Pause, „ähm“), unsicher („ich weiß nicht“), offen („vielleicht“) und abschwächend („ein bisschen“) formuliert. Das Thema („das“) wird hier nicht genannt; jedoch verweist die Anleiterin damit auf ein auf dem Tisch vor ihr und der Praktikantin liegendes Buch. Dieser offene Einstieg kann erneut als Angebot verstanden werden, das die Praktikantin annehmen oder ablehnen kann, sodass sie letztlich über das zu Besprechende mitbestimmt. Die Praktikantin nimmt dieses Angebot mit dem Verweis auf die Aktualität des Themas an, worauf die Anleiterin nun als Beweggrund für das Thema das Anliegen der Praktikantin nennt. Nach einem erneuten Verweis auf die Aktualität des Themas und der Bestätigung durch die Anleiterin ergreift die Praktikantin das Wort und nennt als Grund, dass dieses Thema „ansteht“, was auf den Ausbildungsprozess hindeutet bzw. auf eine Aufgabe, die sie im Auftrag der Schule in der Einrichtung durchführen muss. Im weiteren Verlauf des Gesprächs zeigt sich, dass es sich dabei um die Vorbereitung des Praxisbesuchs der Lehrkraft bzw. der Prüfung handelt und nun die zuvor bereits erwähnte Strategie diesbezüglich besprochen wird (vgl. „Die Vorbereitung der Prüfung“).

Der Wille zum Wissen: Fragen als Strategie

Im Gegensatz zu den Eröffnungssequenzen in den beiden Gesprächen zuvor scheint in dieser Eröffnung auf den ersten Blick die Praktikantin die Gesprächsführung zu übernehmen, da die ersten längeren Gesprächsbeiträge von ihr stammen. Zum Handlungskontext ist hier zu ergänzen, dass am Vormittag dieses

Tages die Prüfungsvorbereitung der Praktikantin stattfand, bei dem auch die Forscherin anwesend war.

P: [...] unter so=ner (.)

L: Beobachtung.

&P: Also es ist ja eigentlich alles wie immer, aber man steht unter so=ner, besonderen Beobachtung, dann//

((&I stellt Aufnahmegerät auf den Tisch))

((&L isst während der ersten zehn Minuten))

P: Schon mal so ein bisschen//

L: Warst du aufgeregter als sonst?

&P: Nein

&L: Nein?

&P: Nicht nicht, nicht viel, nicht viel, also vielleicht ein ganz kleines bisschen. [...] (K1B6: 4–13)

Der Einstieg in dieses Gespräch beginnt sehr locker und ohne klaren Anfang. Die Praktikantin sucht zunächst nach Worten, um das am Vormittag Erlebte zu beschreiben. Da sie kurz innehält, vervollständigt die Anleiterin ihren Halbsatz und schlägt den Begriff Beobachtung vor, den die Praktikantin in ihrer darauffolgenden Äußerung übernimmt. Sie beschreibt die Situation als gewöhnlich; die einzige Besonderheit sei das Gefühl gewesen, beobachtet zu werden. Aufgrund der Verwendung des Pronomens „man“ spricht sie hier stellvertretend bzw. allgemein für Personen, die sich in einer Prüfungssituation befinden. Der Zusatz „schon mal so ein bisschen“ deutet jedoch darauf hin, dass es sich dabei nicht um die tatsächliche Prüfung – den Besuch der Lehrkraft – handelt, sondern um eine Übung für diesen, von K. Laske gegen Ende des Gesprächs als „gute Vorprüfung“ (Abs. 201) bezeichnet. Die Tatsache, dass die Anleiterin in den etwa ersten zehn Minuten des Gesprächs eine Mahlzeit zu sich nimmt, hat einen bedeutsamen Einfluss auf das Gesprächsgeschehen; durch das Essen ist die Anleiterin zunächst beschäftigt, sodass es legitim bzw. praktikabel erscheint, dass sie im Folgenden vorerst nur kurze Fragen stellt. Damit ist die Praktikantin gezwungen zu erzählen. Kurz nach dem Beginn ihrer Ausführungen wird sie gefragt, ob sie aufgeregter sei. Die Praktikantin verneint diese prinzipiell

geschlossene Frage. Damit scheint die Anleiterin nicht zufrieden zu sein; sie stellt die Antwort in Frage und gibt so der Praktikantin die Gelegenheit, erneut zu antworten. Diese nimmt das Angebot an und führt ihre Antwort in einem längeren Gesprächsbeitrag aus. Diesen beginnt sie mit dem Verweis auf die Nachfrage der Anleiterin nach der Aufregung und bekräftigt zwar zunächst ihre Antwort („nicht nicht“), lenkt dann jedoch etwas ein („nicht viel, nicht viel“) und gibt schließlich zu, dass sie doch etwas nervös war („also, vielleicht ein ganz kleines bisschen“). Diese Antwort kann auch als Folge angesehen werden, da die Praktikantin K. Laskes Infragestellung ihrer ersten Antwort schließlich bestätigt. Die nachfolgenden Gesprächspassagen können schließlich als Reflexion des Angebots betrachtet werden; von K. Laske wird diese im Lauf des Gesprächs auch als solche bezeichnet.

In Abs. 34 schließlich legt K. Laske (L) ihre Strategie offen, zunächst J. Peters (P) die Gesprächsbeiträge zu überlassen und sich erst später zu äußern:

&L: Ich lasse dich jetzt einfach erst mal erzählen, ich sage nachher was dazu.

P&: Ja. Ja ja!

&L: Nicht dass du dich nicht wunderst dass ich nichts sage.

&P: Ja, nein! Nein nein nein, alles gut.

&L: Aber, ich höre jetzt einfach mal zu. Das ist//

&P: Ja natürlich.

&L ((lachend)): Genau.

&P: Ja ja, natürlich.

&L: Mhm, also//

&P: Genau, (.) [...]

(K1B6: 34–43)

In dem ersten Satz ist mit dem Verb „erzählen“ jedoch auch eine indirekte Aufforderung an J. Peters enthalten bzw. eine Erwartung, die längere Ausführungen der Praktikantin beinhaltet. K. Laske ergänzt diese Ausführungen mit dem Hinweis, dass sie erst später etwas dazu sagen werde, und begründet diesen Hinweis auf die Dramaturgie des Gesprächs mit der Herstellung von Transparenz. Die Antworten von J. Peters auf diese Hinweise fallen jeweils durch wiederholende Bestätigungen auf und zeigen, dass dies für sie eine Selbstverständlichkeit

darstellt („natürlich“). Dem Hinweis von K. Laske, dass sie nun „einfach mal“ zuhöre, stimmt J. Peters zu, was K. Laske wiederum auf belustigte Weise bestätigt. Der erneute Hinweis darauf, dass sie zuhört und das Lachen deuten jedoch darauf hin, dass das Vorgehen in diesem Gespräch nicht das übliche ist und kann auf Unsicherheit oder eine Entschuldigung für ihr Vorgehen schließen lassen. J. Peters stimmt dem Vorgehen wiederum zu („Ja, ja, natürlich“). Die darauffolgende Äußerung von K. Laske („Mhm, also//“) wirkt schließlich wie eine direkte Aufforderung zum Erzählen bzw. bereits wie ein Einstieg, worauf eine außerordentlich lange Gesprächspassage von J. Peters folgt (Abs. 43–44).

Diese Gesprächspassage kann als Erfüllung der Folgeerwartung gedeutet werden: Da die Anleiterin erwartet, dass die Praktikantin berichtet, und zudem einen offensichtlichen Grund hat, nicht selbst ausführlicher zu sprechen – da sie mit Essen beschäftigt ist –, erfüllt die Praktikantin diese Erwartung mit einer sehr langen Reflexionspassage. Auf den Inhalt dieser Passage wird im Kapitel zur Praxisreflexion näher eingegangen (vgl. 6.2.4).

Bearbeitung von „schulischen Geschichten“

Der Einstieg in das folgende Anleitungsgespräch erfolgt erneut auf Initiative der Anleiterin (L) und das Gesprächsangebot wird dabei sehr offen gehalten:

L: Also so ähm genau, vielleicht mal gucken was wir heute machen oder also, sollen wir noch ein bisschen was wegen dei// oder brauchst du denkst du das passt jetzt erst mal und//

&P: Ja ich glaube fast, ähm ich glaube ich muss da ja jetzt, also wie gesagt gestern das war jetzt, bin so froh dass das gestern, dass ich das alles hinter mich gebracht habe.

&L: Dass du deine schulischen Geschichten, ja//

&P: Und ich habe, da jetzt gar nichts mehr gemacht aber, wenn ich mich da jetzt, jetzt habe ich den Kop frei dafür ich glaube dann ist es, [&L: Mhm] wär=s glaube ich ganz gut ich mache einfach mal so [&L: Genau] meinen Ablauf schreibe ich//

&L: Also, ich habe das jetzt noch mal ähm, zumindest ordentlich durchge// (unverständlich) ((beide lachen)) nach dem letzten Mal.

P: Vielleicht kürze ich auch einfach noch mal, (unverständlich, leise)

L: Ähm, also das Einzigste, aber ich weiß auch [&P: Ja] nicht immer wie die Struktur was die euch vorgeben, das Einzigste was ich finde, ist das das Ziel und am Ziel wahnsinnig viel, steht, also so für mein Gefühl ist das, [&P: Ja] Ziel//

&P: Zu wenig das was//

&L: Zu wenig konkret ähm, zu viel alles irgendwie, [&P: Ja] da ist zu viel Ziel drin also, es ist alles richtig was da steht, [&P: Ja] es ist nicht so das ist falsch ist, [&P: Ja] aber ähm//

&P: Ich konkretisier das noch mal//

&L: Ich würd=s noch mal ein bisschen kompakter, [&P: Vielleicht schreibe ich auch nur Stichpunkte] also würde ich, würde ich sagen wenn sie natürlich jetzt gesagt hat ähm, 'Mensch ähm, ich will das ganz ausführlich' [&P: Ja], das ist da bin ich mir jetzt auch unsicher wie, wie sie=s wollte oder was in der Vorgabe steht dieses, ähm, für mein Gefühl ist es so, fände ich es immer, es ist für einen selber finde ich=s immer bisschen besser wenn man, ähm, wenn du=n konkretes Ziel vor Augen hast dann weißt du auch ähm, habe ich das erreicht, [&P: Ja] und da habe ich das nicht oder wo, weißt wenn du so alles willst, genau dann//

&P: Das ist dann in der Reflexion auch einfacher, [&L: einfacher, genau] darauf dann einzugehen absolut einleuchtend ja.

L: Also, das ansonsten [&P: Ja] ähm, genau, [&P: Ja, ne okay, also ich mach dass/] aber wie du magst, ich meine du kannst es auch schreiben und einfach machen du musst es mir nicht, ich muss es nicht anschauen aber ich//

&P: Ja ach ich glaube ich, würde dich gerne trotzdem noch mal darüber lesen lassen//

&L: Also, total gerne.

&P: Wenn ich es fertig habe, [&L: Ja] um ähm, einfach, einfach auch da noch mal so, dass du einfach sagst, na das vielleicht noch irgendwas, was du verbessern würdest oder auch [&L: So methodisch/] sagst ne das ist ok [&L: Mhm] oder, wie auch immer genau [&L: Mhm]. Aber das ähm, mache ich eh, noch mal.

L: Okay.

(K1B7: 3–20)

K. Laske leitet das Gespräch sehr locker ein und formuliert offen und abschwächend einen Vorschlag für das gemeinsame Vorgehen bei dem an diesem Tag stattfindenden Anleitungsgespräch, den sie sogleich wieder in Frage stellt – bzw. deutet sie an, dass es Alternativen gibt („oder also“). Der lockere Einstieg („vielleicht mal gucken, was wir heute machen“) suggeriert an dieser Stelle einen Kontext, in dem zwei miteinander vertraute Personen, z. B. Freund*innen, ihre Freizeitaktivitäten für den Tag planen. Der darauffolgende und als Frage formulierte abgeschwächte Zusatz verweist jedoch bereits auf etwas, das zu erledigen oder zu erfüllen ist, und außerdem erneut auf das gemeinsame Vorgehen („wir“). Das Thema führt K. Laske nicht weiter aus, aber es wird angedeutet, dass es hier um ihr Gegenüber geht. Dann zeigt sie eine weitere Alternative auf, die sich auf ihr Gegenüber bezieht und dessen Bedürfnisse und Meinung einschließt. Damit deutet sie an, dass dieses Thema nicht unbedingt besprochen werden muss.

Die Praktikantin unterbricht sie an dieser Stelle und bestätigt das Gesagte mit einer unsicheren Formulierung der eigenen Sicht. Sie deutet damit an, dass sie einem der Vorschläge zustimmt. Der Kontext deutet hier auf etwas hin, das gründlich überlegt werden soll, daher scheint die Planung einer Freizeitaktivität hier weniger plausibel. Daraufhin wiederholt die Praktikantin ihre eigene Sicht und bezieht sich auf das von ihr künftig zu Erledigende. Sodann bezieht sie sich auf Vergangenes; dieser Rückblick deutet eine Begründung für ihren Vorschlag hinsichtlich des Vorgehens im Gespräch an. Das Vergangene erscheint hier als umfassende Aufgabe, die mit großer Anstrengung erledigt wurde („das alles hinter mich gebracht“) und deren Erledigung für die Praktikantin eine Erleichterung darstellt. Schließlich nennt die Anleiterin das Thema bzw. die Aufgabe. Aufgrund des Hinweises auf die „schulischen Geschichten“ kann die Lesart der Planung einer Freizeitaktivität verworfen werden. Interessant ist, dass die Anleiterin hier nicht konkret die Aufgabe oder die Prüfung nennt, sondern der Hinweis sich auf die Institution Schule und die damit verbundenen Anforderungen bezieht. Durch diesen Einwurf lässt sich die Praktikantin nicht ablenken – sie geht nicht darauf ein, sondern spricht weiter. Darauf folgt ein Dialog, der schließlich zu dem Rat-schlag der Anleiterin führt, ein konkretes Ziel der Ausarbeitung zu nennen, da dies die Überprüfung erleichtern würde. Die Praktikantin nimmt diesen Vorschlag auf und ergänzt, dass eine solche Konkretisierung auch die Reflexion erleichtern würde. Schließlich schlägt die Anleiterin vor, das Korrekturlesen der Ausarbeitung zu übernehmen. Dies geschieht insofern indirekt, als K. Laske nicht das Angebot betont, sondern dessen Annahme als nicht verpflichtend bezeichnet. K. Laske unterstreicht, dass es sich um ein optionales Angebot handle und dass die Praktikantin die Ausarbeitung auch verfassen könne, ohne sie ihr zu zeigen, wobei sie interessanterweise das Wort „zeigen“ nicht ausspricht, sondern den Satz vorher abbricht. Durch diese Betonung wird die Eigenverantwortung der Praktikantin. Hier sind mehrere Lesarten möglich: Implizit kann in der Betonung auch die Unterstellung enthalten sein, dass es für die Praktikantin besser sei, das Angebot anzunehmen. Möglich ist jedoch auch, dass die Anleiterin großes Interesse daran hat, die Ausarbeitung zu lesen. Eine weitere Lesart ist, dass sie damit (nur) auf die Wahlmöglichkeit und Eigenverantwortung der Praktikantin hinweist. Die Antwort auf die Zustimmung der Praktikantin zeigt, dass die Anleiterin das Korrekturlesen gerne übernimmt („also, total gerne“), was für die Lesart spricht, dass die Anleiterin daran interessiert ist, die Ausarbeitung zu lesen.

Insgesamt handelt es sich bei dieser Eröffnungssequenz um einen offenen Einstieg, der es der Praktikantin überlässt, das Gesprächsthema zu bestimmen. Bezüglich des Sprecherwechsels sind in diesem Einstieg viele Überlappungen und Unterbrechungen der Gesprächsbeiträge zu verzeichnen. Dies weist einerseits auf eine lockere Gesprächsatmosphäre hin, die daraus resultieren könnte, dass die Praktikantin tags zuvor die Prüfung absolviert bzw. den Praxisbesuch der Lehrkraft hinter sich gebracht hat. Andererseits verweisen die Überlappungen auch auf eine gewisse Unschlüssigkeit hinsichtlich der Frage, wie mit dem angesprochenen Thema umgegangen werden soll und wie die Aufgabe gemeinsam erledigt werden kann. Hier zeigt sich, dass sich die Anforderung des gemeinsamen, kooperativen Vorgehens in der Anleitungssituation auch als Schwierigkeit bzw. Herausforderungen darstellen kann, da die Aufgabe, die schriftliche Ausarbeitung eines Angebots, in die Pflicht der Praktikantin fällt, die Anleiterin die Praktikantin jedoch unterstützen möchte. Dies führt schließlich zu den Ratschlägen der Anleiterin und ihr indirektes Angebot, das ausgearbeitete Angebot dann zur Kontrolle zu lesen.

Die Anleiterin fungiert in dieser Einstiegssequenz als Beraterin, die der Praktikantin bzgl. der schriftlichen Ausfertigung des Angebots Ratschläge gibt. Allerdings formuliert sie diese betont als Angebot, da sie die Vorgaben der Schule diesbezüglich als leitend ansieht. Da sie diese jedoch nicht kennt, formuliert sie ihre eigene Meinung („für mein Gefühl ist es so“). Die Praktikantin geht darauf ein, indem sie zunächst vorschlägt, dass sie die Ausarbeitung selbst durchführt und schließlich kürzt. Nach den Ratschlägen der Anleiterin nimmt sie diese an und möchte die Ausarbeitung konkretisieren, womit sie eine Korrektur ihres Vorgehens andeutet.

Die Institution Schule erscheint hier zunächst abstrakt und unpersönlich („was die euch vorgeben“). Die Anleiterin bezieht sich schließlich auf die ihr unbekannte Vorgabe, womit sie auch auf den „Willen“ der Schule verweist. Die Schule, in Person der zuständigen Lehrkraft, wird damit als leitende Institution dargestellt, die die Struktur der Ausarbeitung bestimmt. Da Anleiterin und Praktikantin zu diesem Zeitpunkt nicht über Kenntnisse bzgl. der schulischen Vorgaben verfügen („unsicher wie, wie sie es wollte oder was in der Vorgabe steht“), tritt die Beratung der Anleiterin hier in den Vordergrund und wird leitend für die Praktikantin.

Der Ratschlag der Anleiterin bzgl. der Festlegung auf ein konkretes Ziel bezieht sich auf die Vereinfachung – und damit eine Verbesserung – der Ausarbeitung,

und damit auch auf eine erleichterte Überprüfung. Die Praktikantin stimmt diesem Vorschlag der Vereinfachung bzw. Konkretisierung zu und fügt hinzu, dass dadurch auch die Reflexion des Angebotes erleichtert werde, die nach der Durchführung des Angebotes vorgesehen ist.

Einstieg in das Beobachtungsprotokoll: „Den Bogen ausfüllen“

In einem Anleitungsgespräch in Kindertageseinrichtung 2 geht es um das Bearbeiten eines Beobachtungsprotokolls der Entwicklung eines Kindes. Im Vorfeld des Gesprächs erläuterte die Anleiterin (A) mir knapp, dass der Praktikant (P) demnächst damit beginnen werde, die ersten Elterngespräche zu führen, und sie beide nun zur Vorbereitung ein Protokoll der Entwicklung eines Kindes mittels eines Beobachtungsbogens zusammen durchgehen würden. Der Bogen wurde mit Verweis auf die Autor*innen der Forscherin als etabliertes Instrument vorgestellt.

A: ... zusammen das Gespräch machen werden jetzt einfach diesen, Bogen ausfüllen werden mal schauen. Und das alles in Ruhe ((lacht etwas)). Aber ich zeige dir erst noch mal schauen wir uns gemeinsam noch mal an von letztem Jahr dann können wir sehen wo vielleicht schon letztes Jahr die Schwachpunkte waren. [Geräusche vom Durchblättern des Ordners bis ca. Abs. 10]

P: Ja.

*A: Und, schauen was sich einfach verändert hat, bei [N], da ist es ja. Oh Gott ((schlägt großen Ordner auf, blättert und holt Bogen heraus)) (.). Also letztes Jahr habe ich keinen [Name Autor*in-] Bogen davon gemacht.*

P: Oder wolltest du, ok, das war=s.

A: Genau, das war der ganz normale. (.) Ja, das, den habe ich schon zweimal gehabt.

P: Dreimal?

A: Nee nee zweimal. Das ist einmal vorne und hinten bei dem einen und das andere ist das vom Jahr davor, genau das war, das war, vor zwei Jahren. (.) Genau, ((liest aus dem Bogen vor)) 'Geht auf BetreuerInnen ein' ((beide lachen)).

&P ((lachend)): Nein

&A: Ja, das hat sich jetzt auch alles sehr verändert [&P: Ja], 'Kennt viele Regeln' ist jetzt nicht mehr so, 'Hat Kontakte, in der Gruppe'

&P: Also er kennt sie, er behält sie nicht mehr so wirklich"

A: Richtig. 'Zeigt Empathie gegenüber anderen Kindern', na ja.

&P: Na ja, ein bisschen.

A: Aber das war früher schon sodass er sich wirklich sehr um andere Kinder gekümmert hat und jetzt eigentlich schon//

&P: Okay.

&A: ((spricht leise)) Sich gar nicht zeigt. ((schnell sprechend)) 'Zeigt Zuneigung, Abneigung' ja [&P: Ja, auf jeden Fall], 'Entscheidet kleinere Sachen selbst' [&P: Ja] 'Probiert sich selbst ausziehen', ((wieder etwas lauter sprechend) das macht er schon, [&P: Ja gut, klar] da ist er noch fix, also, Projektgruppe das war auch sehr spannend damals, '... ist aber schüchtern anfangs', 'Zeigt Interesse an Angeboten' (.), ja ich denke mal, wir werden einfach schon sehen, wir füllen einfach jetzt mal zusammen gehen wir den Bogen durch, [&P: Mhm] und dann können wir immer noch vergleichen, dann, wie=s letztes Jahr war. Ich tu jetzt mal den Ordner da runter.

P: Ja.

*A: So, genau.
(K2B3: 6–13)*

Den Einstieg in das Gespräch übernimmt auch hier die Anleiterin (A), und zwar mit einem Hinweis auf das Ziel des Gesprächs, das sie – ebenso wie die Anleiterin aus Kita 1 – als gemeinsame Aufgabe von Anleiterin und Praktikant (P) bezeichnet. Das Ziel besteht demnach in der Vorbereitung des Elterngesprächs, die das Ausfüllen des Bogens einschließt. Der Zusatz „einfach“ und die zusammenhängende Nennung von (Eltern-)Gespräch und Dokument deuten darauf hin, dass die Vorbereitung des Elterngesprächs und das Bearbeiten des Bogens als synonym zu verstehen sind. Das kurze Innehalten vor der Verwendung des Begriffes „Bogen“ kann ein Nachdenken über die Bezeichnung des Dokuments oder eine Betonung signalisieren. Der Zusatz „mal schauen“ kann sich sowohl auf die (noch unbekannt) Entwicklung des Gesprächsgeschehens beziehen als auch auf das (noch unbekannt) Ergebnis des ausgefüllten Bogens und das Fazit, das sich dann für die Aussage über das Kind ergibt, auf die sich das Elterngespräch beziehen wird. Der Hinweis, dass „das alles in Ruhe“ geschehen soll – an dieser Stelle lacht die Anleiterin Claudia Arndt –, kann auf die Anforderung einer sorgfältigen Bearbeitung des Dokuments hindeuten, jedoch auch auf den Gegensatz zu ihren weiteren Tätigkeiten in der Einrichtung. Den folgenden Satz beginnt C. Arndt mit einem Hinweis („aber ich zeige dir“), den sie jedoch abbricht und mit einem Verweis auf das gemeinsame Vorgehen fortführt, was sich auf die gemeinsame Betrachtung des Bogens vom Vorjahr bezieht. Die Verwendung des Adverbs „noch mal“ kann hier als Betonung fungieren oder darauf hindeuten, dass

dies bereits besprochen bzw. das Dokument gesichtet wurde. Die Anleiterin informiert hier über die Praktik, den Bogen des Vorjahres zu sichten, da dieser mögliche Informationen über potenzielle und immer noch aktuelle „Schwachpunkte“ des Kindes liefern kann. Der Begriff „Schwachpunkte“ erscheint hier irritierend – da er wertend, im Sinne von Schwächen bzw. Defiziten, verstanden werden kann – und in Bezug auf ein Kind eher ungewöhnlich, da er eher im Hinblick auf Erwachsene angewandt wird. Der Praktikant das von der Anleiterin Gesagte, woraufhin die Anleiterin erneut auf die Sichtung des Bogens aus dem Vorjahr und den Abgleich mit der aktuellen Entwicklung des Kindes eingeht. Die Verwendung der Partikel „einfach“ stellt die Sichtung der Veränderungen als „einfaches“, d. h. leichtes Vorgehen dar, kann jedoch auch als Verstärkung der Äußerung gelten. Es folgt ein Ausruf des Erstaunens von C. Arndt, der sich auf die Dicke des Ordners bezieht, den sie nun aufschlägt. Sie blättert bis zum Buchstaben des Vornamens des Kindes und entnimmt dem Ordner die Dokumente. Die folgende Feststellung der Anleiterin, dass sie im vergangenen Jahr keinen Bogen „gemacht“ hat, bezieht sich auf das Ergebnis der Sichtung der Dokumente, wobei hier unklar ist, ob sie im Vorjahr generell keinen Beobachtungsbogen bearbeitet hat oder nur nicht zu diesem Kind. Die Antwort des Praktikanten Jan Berger bezieht sich auf die Absicht der Anleiterin und auf die Dokumente, die beide nun zusammen sichten. Die Anleiterin stellt die Art des Dokumentes fest („das war der ganz normale“) und dann die Anzahl der Exemplare, woraufhin sich der Praktikant nach der Anzahl erkundigt. Die Anleiterin erläutert, dass es sich um zwei Exemplare handele, eines davon sei doppelseitig. Dies kann als Information für den Praktikanten hinsichtlich der Anzahl und des Entstehungsjahrs der Dokumente angesehen werden. Dann liest C. Arndt unvermittelt aus dem Dokument des Vorjahres vor. Das darauffolgende Lachen von beiden lässt darauf schließen, dass beide das Kind kennen und der Aspekt sie als Betreuer*innen anspricht. Da hier keine zusätzlichen Erläuterungen folgen, scheint die Tatsache, dass das Kind das im Bogen Genannte gerade nicht tut, für beide so selbstverständlich und offensichtlich zu sein, dass sie dies zum Lachen bringt. Die Ursache für das Lachen kann somit sein, dass beide den Eintrag im Bogen für unzutreffend halten, was zeigt, dass der Grund für das Lachen im Verhalten des Kindes liegt. Der Erheiterung der beiden kann jedoch auch durch die Formulierung dieses Aspekts begründet sein oder durch die zu entnehmende Antwort bzw. das Ergebnis aus dem Dokument vom Vorjahr (dieses wird an dieser Stelle allerdings nicht genannt).

Interessant ist, dass Praktikant und Anleiterin dann gleichzeitig unterschiedlich antworten; der Praktikant antwortet mit einem Nein – und bezieht sich damit entweder auf das Ergebnis im Dokument oder die aktuelle Situation –, während die Anleiterin mit einem Ja auf die Veränderungen in der Entwicklung des Kindes hinweist („jetzt auch alles sehr verändert“). J. Berger bestätigt dies. Daraufhin verliest C. Arndt den nächsten Aspekt und bezeichnet sogleich den aktuellen Entwicklungsstand erneut als Veränderung. Während sie bereits dabei ist, den nächsten Aspekt vorzulesen, bezieht sich der Praktikant noch auf die Feststellung der Anleiterin, dass das Kind zum gegenwärtigen Zeitpunkt keine Regeln kenne, und ergänzt bzw. korrigiert diese, indem er darauf hinweist, dass das Kind die Regeln durchaus kenne, jedoch nicht mehr „behalten“ könne, was die Anleiterin mit einem „Richtig“ bewertet bzw. bestätigt. Sie fährt mit dem nächsten Punkt fort, den sie mit einem „Na ja“ kommentiert – eine Äußerung, die der Praktikant übernimmt und um den relativierenden Zusatz „ein bisschen“ ergänzt. Dies kommentiert wiederum die Anleiterin, indem sie den Praktikanten über das Verhalten des Kindes im Vorjahr informiert, das sich von seinem derzeitigen Verhalten unterscheidet. Dies nimmt der Praktikant zur Kenntnis. Daraufhin verliest C. Arndt einen weiteren Aspekt, den J. Berger mit einem Ja beantwortet. Da die Anleiterin dies nicht kommentiert, scheint sie mit der Antwort einverstanden zu sein. Sie liest ohne Pause den nächsten Punkt vor und schiebt sogleich den Kommentar ein, dass das Kind das im Bogen Genannte schon mache, was der Praktikant bestätigt. Sie weist auf eine Projektgruppe aus dem Vorjahr hin, die sie jedoch nicht weiter beschreibt, sondern lediglich als „spannend“ bezeichnet, wobei der Grund hierfür nicht erläutert wird und auch der Praktikant nicht danach fragt.

Nachdem sie zwei weitere verlesene Aspekte unkommentiert geblieben sind, hält die Anleiterin kurz inne und schildert dann das weitere Vorgehen, das ihrer Ansicht nach in der gemeinsamen Bearbeitung des Bogens besteht. Der Vergleich mit dem Bogen des Vorjahres wird jedoch nun, entgegen ihres eingangs geschilderten Vorgehens, zurückgestellt, da dieses Vorgehen vermutlich zu viel Zeit in Anspruch nehmen würde oder ihr aus anderen Gründen nicht praktikabel erscheint. C. Arndt legt mit diesen Hinweisen zum weiteren Vorgehen den Ordner mit den Dokumenten auf den Boden. J. Berger bestätigt die Hinweise, ergänzt jedoch nichts mehr. Hieraus lässt sich schließen, dass der Anleiterin damit die Entscheidung über das Vorgehen obliegt und der Praktikant dieser Entscheidung zustimmt. Insgesamt stellt auch hier die Anleiterin das Vorgehen, das Bearbeiten bzw. „Ausfüllen“ des „Bogens“, als gemeinsame, kooperative Tätigkeit dar. Wie

sich im späteren Gesprächsverlauf zeigt, besteht das Bearbeiten des Dokuments hauptsächlich aus dem Eintragen von Zahlen, sodass hier Kommentare notwendig sind, die diese Ergebnisse erläutern und legitimieren.

Der Bogen – bzw. in dieser Gesprächseröffnung der Bogen vom Jahr zuvor – fungiert hier als Dokumentation der vergangenen Entwicklung des Kindes. Anleiterin und Praktikant orientieren sich daran und gleichen diese mit der aktuellen Entwicklung ab. Das von der Anleiterin praktizierte und geschilderte Vorgehen besteht zunächst in der Suche der Dokumente im einem Ordner, in dem die Dokumente in alphabetischer Reihenfolge nach den Vornamen der Kinder abgelegt sind. Anschließend ermittelt die Anleiterin Jahr und Seitenanzahl. Die Aussagen zu einzelnen Verhaltensaspekten des Kindes sind im Dokument als Deklarativsätze formuliert, zu denen von der Anleiterin und (bzw. oder) dem Praktikanten Zustimmung oder Ablehnung äußern und die teilweise mit Kommentaren ergänzt werden. Die Kommentierung einer Aussage zum Verhalten des Kindes erfolgt offensichtlich, sobald eine Veränderung zur Entwicklung festzustellen ist. Zum Sprecherwechsel ist festzuhalten, dass dieser zu Beginn, als die Anleiterin das Vorgehen schildert, glatt verläuft. Auch dies zeigt, dass die Anleiterin hier die Gesprächsführung innehat. Sobald die Anleiterin jedoch beginnt, aus dem Dokument vorzulesen, überlappen sich die Redebeiträge; die Dynamik erhöht sich, da beide die vorgelesenen Deklarativsätze unmittelbar beantworten bzw. kommentieren. Das erinnert an ein Ratespiel, bei dem es relevant ist, die Antwort möglichst schnell zu nennen. Sobald die Anleiterin aufhört, aus dem Dokument vorzulesen, und auf die Erläuterung des Vorgehens zurückkommt, gestaltet sich der Sprecherwechsel wieder glatt. Diese Dynamik des raschen Beantwortens und Kommentierens des Vorgelesenen vollzieht sich auch im weiteren Verlauf des Gesprächs und zeigt eine weitere Parallele zum Ratespiel: es gibt „richtige“ und „falsche“ Antworten, die sich aus dem Wissen über das Kind ergeben.

Insgesamt sind bei diesem Gesprächsbeginn zunächst keine weiteren Erläuterungen zu Hintergrund und Zweck des Dokuments notwendig, was zeigt, dass der Umgang damit, zumindest für die Anleiterin, alltäglich ist. Allerdings werden Jahr und Seitenanzahl des Dokumentes verhandelt; hier scheinen die Beschaffenheit der Dokumente, Vorder- und Rückseiten sowie das Jahr relevant zu sein. Im Zentrum dieser Einstiegssequenz steht damit der Abgleich der früheren Entwicklung des Kindes mit der aktuellen. Gegen Ende wird dieser Abgleich jedoch, aufgrund des hohen oder hier unverhältnismäßigen Aufwandes, abgebrochen und mit der Bearbeitung des aktuellen Dokumentes begonnen.

Die Erläuterungen der Anleiterin zum Vorgehen sind hier weniger als Vorschläge, sondern – im Gegensatz zu den offen formulierten Erläuterungen der Anleiterin aus Kita 1 – vielmehr als Instruktion zu verstehen, deren Ablehnung nicht ohne Weiteres möglich ist. Der Praktikant tritt hier zunächst nur mit wenigen, kurzen Redebeiträgen in Erscheinung. Erstaunlich ist jedoch, dass er eine Äußerung der Anleiterin zum Verhalten des Kindes ergänzt bzw. korrigiert, die einer Verteidigung des Kindes gleichkommt. Diese Lesart passt auch zu einer Äußerung der Anleiterin, die das im Bogen zutreffende Verhalten des Kindes in der Vergangenheit, im Gegensatz zu seinem derzeitigen, besonders hervorhebt.

Fazit zu den Eröffnungssequenzen

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich der Eröffnungssequenzen der Anleitungsgespräche feststellen, dass in beiden Einrichtungen die Anleitung als gemeinsames Vorgehen dargestellt bzw. inszeniert wird. Die Anleiterin von Kita 1 initiiert häufig offene Gesprächseinstiege, die vage und vorsichtig formuliert werden, wodurch sich Möglichkeiten des Sich-Einbringens oder des Widerspruchs für die Praktikantin ergeben. Letztere werden von der Praktikantin in diesen Sequenzen jedoch nicht genutzt; vielmehr deutet sie das Gesagte teilweise als Aufforderung an sich selbst, die Vorschläge der Anleiterin umzusetzen. Die Inszenierung von Gemeinsamkeit scheint besonders schwierig zu sein, sobald es um Einzelaufgaben der Praktikantin geht – dennoch versuchen beide, diese in eine Zusammenarbeit im Rahmen der Anleitungsgespräche zu überführen, z. B. indem die Praktikantin ihre schriftliche Ausarbeitung in das Gespräch einbringt und die Anleiterin ihr dazu Feedback gibt.

Der Einstieg der Anleiterin in Kita 2 dagegen gestaltet sich aufgrund eines von der Anleiterin bestimmten Vorgehens, dem der Praktikant zustimmt, instruktiver. Auch in den teilnehmenden Beobachtungen zeigt sich hier, dass die Anleiterin häufig konkrete Hinweise für das Handeln des Praktikanten vorgibt, die dieser annimmt oder jedoch auch – mit Verweis auf die eigene Erfahrung – zurückweist. Die Sagbarkeit des Einspruchs durch den Praktikanten wird in dieser Einstiegssequenz an einer Stelle deutlich, da dieser die Aussage der Anleiterin über ein Kind korrigiert und spezifiziert.

In diesen Gesprächseröffnungen zeigt sich bereits die hohe Bedeutung von Vergegenständlichungen, den sog. materialen Objektivationen, da diese über längere Gesprächspassagen thematisiert werden. Außer dem in der ersten Einstiegssequenz beschriebenen Schlüssel sind es insgesamt v. a. Dokumente, die eine wichtige Rolle spielen und mit deren Bearbeitung sich die Beteiligten

auseinandersetzen müssen, so bspw. der Schlüsselvertrag, der Ausbildungsplan, der Arbeitsvertrag oder der Beobachtungsbogen.

Die Anleitungsgespräche werden teilweise durch die Anleiterinnen eröffnet und gerahmt (K1B3; K1B4; K1B7; K2B3), teilweise erfolgt der Einstieg jedoch auch abrupt und direkt mit einer thematischen Auseinandersetzung (Gespräche K1B2: Umgang mit Schlüssel; K1B5: „Klärung“ der Arbeitsstunden; K1B6: Gespräch über die „Vorübung“ zur Prüfung). Bis auf eine Ausnahme werden alle Gespräche von der jeweiligen Anleiterin initiiert, und auch die Ausnahme ist bedingt durch die „Strategie“ der Anleiterin, die Praktikantin zuerst sprechen zu lassen (vgl. Sequenz „(Nach-)Fragen als Strategie“). Bzgl. der Vermittlung von Wissen erscheint in diesen Gesprächseinstiegen v. a. der Umgang mit den Vergegenständlichungen relevant, die hier als zu erledigende Aufgaben gelten. Äußerungen zum pädagogischen Handeln der Praktikant*innen sind in den Gesprächseinstiegen nicht zu finden, mit Ausnahme des Gesprächs über die „Vorübung“ zur Prüfung (K1B6).

Zu den Subjektpositionen und Selbstbeschreibungen lässt sich feststellen, dass die beiden Anleiterinnen als Initiatorinnen der Gespräche agieren; sie bringen Vorschläge, Hinweise und Informationen in die Gespräche ein. In Kita 1 wird dabei die Eigenständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Praktikantin hervorgehoben; die Anleiterin macht zwar Vorschläge, der tatsächliche Umgang, bspw. mit dem Schlüssel oder der schriftlichen Ausarbeitung des Angebots, bleibt letztendlich jedoch der Praktikantin überlassen. Die institutionalisierte Beziehung zwischen Anleiterin und Praktikantin wird hier als gemeinschaftlich und gleichberechtigt dargestellt. Argumentative Auseinandersetzungen kommen in den Eingangssequenzen nicht vor, was das Bemühen um eine gemeinsame und gleichberechtigte Anleitungssituation unterstreicht, wenngleich zwischen den beiden Akteursgruppen, Anleiter*innen und Praktikant*innen, qua Anstellungs- bzw. Ausbildungsverhältnis von Beginn an ein hierarchischer Unterschied besteht.

In Kita 2 bestimmt die Anleiterin das Vorgehen im Umgang mit dem Beobachtungsbogen. Im Einstieg des Gesprächs zeigt sie, dass sie über Wissen bzgl. der vergangenen Entwicklung des Kindes verfügt. In der teilnehmenden Beobachtung in Kita 2 wird deutlich, dass die Anleiterin dem Praktikanten häufig Hinweise gibt, die dieser überwiegend annimmt; an einigen Stellen rechtfertigt er sich jedoch auch und vertritt seine Sichtweise. Im Gespräch zur Bearbeitung des Beobachtungsbogens korrigiert und ergänzt er eine Äußerung der Anleiterin. Dies

zeigt, dass trotz der eher instruktiven Vorgehensweise der Anleiterin hier Möglichkeiten für den Praktikanten gegeben sind, die er für seine Argumentation nutzt.

Hinsichtlich der Stellung des Lernortes Schule lässt sich feststellen, dass dieser in Kita 1 eher als eine Art Außenposten mit Distanz wahrgenommen wird, es jedoch als wichtig erachtet wird, den Willen bzw. die konkrete Vorgabe der Schule zu kennen und zu beachten.

Zur Bedeutung von diskursiv vermittelten normativen Vorgaben ist hier als Zwischenstand festzuhalten, dass die Thematisierung bzw. Bearbeitung der zuvor genannten Dokumente jeweils aus Vorgaben resultiert. So kommt die Anleiterin in Kita 1 allein durch das Ansprechen des Schlüsselvertrages ihrer Informationspflicht nach, die ihr von der Geschäftsführung bzw. vom Träger auferlegt wurde. Der tatsächliche Umgang mit dem Schlüssel wird zwar auch thematisiert – bspw. empfiehlt die Anleiterin der Praktikantin, sich stets Gewissheit über den Aufbewahrungsort des Schlüssels zu verschaffen, und berichtet von ihrer eigenen Strategie im Umgang damit –, letztendlich resultieren daraus jedoch keine weiteren Konsequenzen, da die Praktikantin und die Anleiterin jeweils selbst für den Umgang mit dem Schlüssel verantwortlich sind. Beim Ausbildungsplan handelt es sich um ein von der Schule vorgegebenes Dokument, dessen Bearbeitung in der Anleitung zunächst erforderlich erscheint. Durch die Ermittlung der konkreten Vorgabe der Schule bzw. der zuständigen Lehrkraft wird schließlich auch der Umgang mit diesem Dokument in die Eigenverantwortung der Praktikantin überführt. Der Umgang mit dem Arbeitsvertrag resultiert dagegen aus der Vorgabe der Einrichtung, daher fühlt sich die Anleiterin hier zuständig, die korrekte Stundenanzahl nachzutragen. Die Bearbeitung des Beobachtungsbogens in Kita 2 resultiert aus der Vorgabe des Ausbildungsplanes, der sowohl von der Schule vorgegeben als auch von der Einrichtung bearbeitet und auf den Praktikanten abgestimmt wurde, und steht im Zusammenhang mit der Vorbereitung der Elterngespräche, die als konkrete Aufgabe für den Praktikanten vorgesehen ist. Der Ausbildungsplan stellt also, wie dies auch im Expertendiskurs (vgl. 5.3.1) deutlich wurde, ein von der Schule vorgegebenes Instrument für die Orientierung dar, das in den Einrichtungen unterschiedlich genutzt wird. Während der Plan in Kita 1 zunächst ohne genaue Kenntnis der Vorgabe seitens der Schule gesichtet und auf die Relevanz für die eigene Arbeit geprüft wird, wird die Verantwortung für ihn nach der eingeholten Vorgabe seitens der Lehrkraft der Praktikantin übertragen; in den weiteren Gesprächen wird er nicht mehr thematisiert. In Kita 2

dagegen wurde der von der Schule vorgegebene Ausbildungsplan von der Praktikant*in zuvor herangezogen und an den Praktikanten J. Berger angepasst.

6.2.3. Zum Verständnis von Anleitung: Zwischen Beobachtung und Bewertung

Im ersten Drittel des in Kita 1 aufgezeichneten Gesprächs findet sich ein Abschnitt zum Verständnis von Anleitung. Initiiert von der Praxisanleiterin, erläutert zunächst die Praktikantin ihre Sichtweise der Reflexionsgespräche bzw. ihre Erwartung an diese. Dabei zeigt sich, dass „Anleitung“ mit dem Vier-Augen-Gespräch zwischen der Praxisanleiterin und der Praktikantin gleichgesetzt wird. Das Verständnis von Anleitung als dyadischer Beziehung im Gespräch zwischen der Praxisanleiterin und der Praktikantin wurde auch zu Beginn der Feldphase in Kita 1 deutlich; K. Laske beschreibt die Anleitung als regelmäßiges Gespräch, das meist wöchentlich stattfindet, nachdem alle Kinder abgeholt wurden.

In der folgenden Sequenz zum Verständnis von Anleitung zeigt sich zu Beginn, dass die Klärung des Anleitungsverständnisses nicht dem zentralen Teil des Gesprächs zuzuordnen ist. Der Einstieg verweist hier auf den von K. Laske geplanten inhaltlichen Ablauf des Gesprächs; nach den Zuständigkeiten im Haus soll nun das Anleitungsverständnis thematisiert werden. Die Formulierung „*bevor wir so inhaltlich irgendwie einsteigen*“ verweist auf den eigentlichen Kern des Gesprächs, zu dem „inhaltliche“ Themen zählen, während die Klärung des Anleitungsverständnisses zur Peripherie des Gespräches gerechnet wird. Mit diesem Verweis auf den inhaltlichen Gesprächskern wird damit auch alles zuvor Gesagte in die Peripherie verschoben. Während nun im Folgenden diese „peripheren“ Sequenzen zur Klärung des Anleitungsverständnisses untersucht werden, erfolgt die Analyse der Phase des „Gesprächskerns“ daran anschließend.

L: Dann ähm wollte ich einfach noch mal kurz so, bevor wir so inhaltlich irgendwie einsteigen [&P: ja] so klären wie, was Anleitung so bei uns eigentlich ist, also, oder was du dir, vorstellst, oder was, ((etwas lachend)) (...) [&P: Ähm] oder was meinst du, so?

P: ((spricht langsam)) Also was ich, mir vorstelle ist ähm (...) die Person, also die Anleiterin in dem Fall du, ich glaube du// oder, beobachtest mich ähm, gibst mir vielleicht Tipps, beantwortest mir Fragen wie ich Situationen angehen kann [&L: Mhm], wo ich vielleicht ähm in Streitsituationen, in Konfliktsituationen nicht genau weiß wie weit darf ich gehen oder wie weit geht man generell oder was ist ein guter Weg, [&L: Mhm] diplomatisch an eine Situation heranzugehen. Ähm (...) Oder Sachen// (...) ja ich glaube das ist schon ein ganz großer Bereich [&L: Mhm] wie man einfach//

L: Genau das ist so die Praxisreflexion [&P: Genau], genau. Also da geht es schon viel darum, also man, das passiert natürlich auch im Alltag, ähm so wenn wir zusammen arbeiten [&P: Mhm] ähm gibt es ja auch manchmal Möglichkeiten kurz einen Austausch aber oft ist es dann auch vor den Kindern nicht möglich oder auch nicht gut vor den Kindern [&P: Ja], klar kann man auch mal in Englisch ähm (...) um//übergehen [&P: Mhm, ja] aber trotzdem das hören dann auch zwei noch aber es gibt einfach so Sachen wo man ähm, also zum einen, die ich vielleicht beobachte aber auch zum anderen wo du sagst 'Oh in der Situation, da habe ich mich nicht so ganz wohlfühlt, oder da wusste ich es nicht so genau' [&P: Genau] ähm, 'war das jetzt so in Ordnung oder ist es nicht so gut gelaufen, das habe ich mir anders vorgestellt und irgendwie habe ich es nicht richtig hingekriegt'. Also da geht es wirklich auch noch mal rückblickend zu gucken ähm was ist da passiert [&P: Genau], also auch, das ist einfach auch ein großer Teil unserer Arbeit auch meiner immer noch [&P: Ja], zu schauen wenn es irgendwie total daneben ging oder auch wenn es gut lief [&P: Mhm] es muss ja nicht immer danebenlaufen, oder an was lag das irgendwie [&P: Ja], und ähm woran kann man es festmachen was kann man auch so mitnehmen für=s nächste Mal [&P: Genau] was gut gelaufen ist [&P: Genau so, ja]. Genau, das ist so ein, so ein großer Teil ähm, eigentlich der größte Teil den wir// auch immer ein bisschen nach Bedarf auch was ansteht ähm [&P: Mhm] also ich gebe auch dir bestimmt auch ein Feedback so wenn ich ähm einfach was mitbekomme [&P: Ja] ähm, was auch schon ist, was gut ist wenn man so ein bisschen die Brücke zu der Theorie zu der Praxis hinkriegt [&P: Ja] für dich gut [P: Ja], also das fände ich schön du [&P: Ja] wenn die Themen// das ist ja in diesem// da auch ganz gut in diesem Heft [&P: Mhm], da sieht man immer wo stehst du grade [&P: Mhm ja] in der Schule, was macht ihr da [P: Genau, mhm] und dann kann man auch schauen dass man so ein bisschen den Transfer kriegt wo kann man jetzt ähm, was weiß ich, jetzt geht es um Beobachtung zum Beispiel, [&P: Ja] wie kann man das jetzt in der Praxis umsetzen [&P: Mhm] oder ähm was gibt es dazu für aktuelles hier [&P: Mhm] was dazu reinpasst [&P: Mhm, verstehe, ja] also das ist immer ähm fand ich zumindest während meiner Ausbildung [&P: Ja] immer ganz hilfreich wenn// also ich bin da so ein bisschen in=s kalte Wasser geworfen worden damals, [P: Mhm] wo ich so das Gefühl hatte ich habe da, lange wenig// ich habe aber auch kein [...] [Vorpraktikum] gemacht, ich habe die [berufliche Schule]-Ausbildung gemacht, genau also so dieses, dieses einfach dieses Zusammen// ähm (...) [&P: Macht ja eigentlich auch Sinn] Theorie und Praxis.

(K1B2: 29–31)

K. Laske (L) leitet hier durch das Adverb „dann“ einen neuen thematischen Abschnitt ein, dessen Bedeutung sie durch die Äußerung „*einfach noch mal kurz so*“ banalisiert und abschwächt. Das Adverb „noch mal“ weist darauf hin, dass das Thema bereits angesprochen wurde; evtl. bezieht sich dies auf die Unterhaltung der Forscherin mit K. Laske im Vorfeld, bei der diese erklärte, bei der Anleitung handele es sich nach ihrem Verständnis um die regelmäßig stattfindenden Gespräche, die nicht im Beisein der Kinder stattfinden.

Darauf folgt die eben erwähnte Unterscheidung zwischen dem Kern des Gesprächs und der Peripherie, der dieser Abschnitt laut K. Laske zugeordnet wird. Der Gesprächskern wird jedoch relativ vage gehalten („*so inhaltlich irgendwie*

einsteigen“). Es wird deutlich, dass sie unter Anleitung eine gemeinsame Interaktion versteht („wir“). Der Einstieg von K. Laske ist zunächst verhältnismäßig konkret, da sie das Anleitungsverständnis der Einrichtung „klären“ bzw. darlegen möchte. Auf die Betonung des Anleitungsverständnisses („ist“) folgt abgehacktes Sprechen mit einem Lachen und einer längeren Pause, was darauf hindeutet, dass K. Laske unsicher ist. In der Pause macht die Praktikantin J. Peters (P) einen zögerlichen Versuch („ähm“) das Gesagte zu kommentieren; K. Laske beendet ihren Satz schließlich mit der Frage nach J. Peters' Meinung. Damit bringt die Praxisanleiterin mehrere Perspektiven ein: zunächst die Auffassung der Einrichtung von der Anleitung, das der Praktikantin und eines, das nicht ausgesprochen wird; hier könnten Wünsche der Praktikantin gemeint sein oder das Verständnis von Anleitung, wie es in der Schule oder in bestimmten Vorgaben, bspw. dem Ausbildungsplan, festgelegt wird. Sich selbst bzw. ihr eigenes Verständnis bringt K. Laske an dieser Stelle nicht ein; dieses ist vermutlich identisch mit dem Verständnis der Einrichtung („bei uns“). Die an J. Peters gerichtete Frage „Oder was meinst du so?“ ist sehr offen und bietet viele Antwortoptionen; prinzipiell impliziert sie auch eine Infragestellung der Klärung und stellt zur Diskussion, ob man sich darüber überhaupt austauschen sollte. J. Peters übernimmt diese Dynamik der Unsicherheit; sie antwortet langsam, zunächst mit einer Wiederholung des Gesagten, und macht schließlich eine Pause. Nach der Pause, die von K. Laske nicht kommentiert oder beendet wird, spricht sie zunächst abstrakt von einer Person, dann von der „Anleiterin“; zuletzt spricht sie konkret K. Laske an („in dem Fall du“), was auf die Darstellung eines allgemeingültigen Anleitungsschemas hindeutet, das sie nun auf diese Situation bzw. diesen „Fall“ überträgt. Diese Art der Darstellung – vom Abstrakten zum Besonderen – findet sich in einigen Stellen der Gespräche. Sie könnte als deduktive Vorgehensweise bezeichnet werden oder auch als Unsicherheit, der man begegnet, indem man einen Sachverhalt nicht direkt anspricht, sondern sich diesem strategisch langsam zu nähert.

J. Peters spricht zunächst K. Laske an – wobei sie jedoch zögert und den Satz abbricht („*ich glaube du// oder*“) – und verweist damit auf ein Anleitungsverständnis, das sich zunächst auf die Praxisanleiterin bezieht, die die Praktikantin beobachtet, ihr Tipps gibt und Fragen beantwortet. Folglich hat die Praxisanleiterin eine kontrollierende, bewertende, in abgeschwächter Form korrigierende und beratende Funktion für die Praktikantin. Folglich werden hier Erwartungen an die Praxisanleiterin ausgesprochen, die auch als Subjektpositionen gesehen werden können. Im Anschluss nennt J. Peters auch den Anwendungsbezug, für den

diese Erwartungen gelten sollen; dabei wendet sie wiederum das Schema „vom Abstrakten zum Besonderen“ an, da sie zunächst nur von „Situationen“ spricht und diese kurz darauf als Streit- bzw. Konfliktsituationen näher definiert. Die Frage, wie die Beteiligten an diese Situationen herangehen sollen, impliziert ein zeitliches „Zuvor“ im Sinne eines planvollen Vorgehens bzw. einer Haltung, die man vor einer Handlung einnimmt. Die Verwendung des Verbs „kann“ zeigt J. Peters' Annahme bzw. Erwartung, dass es sich bei den Ratschlägen von K. Laske nicht um verpflichtende Vorgaben handelt, sondern um Empfehlungen. Im Zentrum stehen dabei aus ihrer Sicht das „richtige“ Handeln bzw. die „richtige“ Haltung in Konfliktsituationen, der Wunsch nach Information über Grenzen des eigenen Handelns („wie weit darf ich gehen“) und allgemeinen Verhaltensregeln („wie weit geht man generell, oder was ist ein guter Weg“). Die Beschreibung, *„diplomatisch an eine Situation heranzugehen“*, deutet zudem auf den Wunsch hin, diese Konfliktsituation aufzulösen bzw. sich unparteiisch zu verhalten.

Analog dem abstrakten Begriff „Situationen“ ergänzt sie ihre Ausführungen nach kurzem Zögern und einer Pause mit dem ebenfalls abstrakten Begriff „Sachen“, den sie jedoch nicht weiter ausführt; stattdessen bricht sie an dieser Stelle ab, und eine längere Pause entsteht.

Das Zögern und die Pausen gegen Ende ihrer Ausführungen deuten auf Unsicherheit und vorsichtiges Formulieren hin, worauf auch die zweimalige Verwendung des Adverbs „vielleicht“ weist. Nach der zweiten Pause geht J. Peters nicht mehr auf weitere Punkte ein, sondern bestätigt den Inhalt des bisher von ihr Gesagten („ein ganz großer Bereich“) und bricht den Satz, in dem sie vermutlich das eben Gesagte wiederholen wollte, ab. Diesen Abbruch nutzt K. Laske nun, um das Wort zu ergreifen, indem sie das Gesagte von J. Peters bestätigt und dies mit dem Fachbegriff „Praxisreflexion“ bezeichnet, was J. Peters wiederum bestätigt. Durch die Verwendung dieses Begriffs demonstriert K. Laske ihr Wissen über die Thematik. Mit ihrer Bestätigung („Genau“) des Gesagten von J. Peters verweist K. Laske jedoch auf die Tatsache, dass die Antwort von J. Peters auch hätte falsch sein können bzw. dass es zumindest mehrere Antwortmöglichkeiten gibt, von denen nicht alle „richtig“ sind. K. Laske kündigt eine Erläuterung zur inhaltlichen Gestalt der Gespräche an, die auf allgemeine und typische Vorgehensweisen und Inhalte hindeutet („also, man“), führt diese zunächst jedoch nicht aus, sondern bezieht sich auf den zeitlichen und örtlichen Rahmen der Gespräche, indem sie darauf verweist, dass die Praxisreflexion selbstverständlich auch im Alltag geschehe („das passiert natürlich auch im Alltag“). Dies deutet zunächst auf eine Verselbstständigung der Anleitungsgespräche hin, die sich der

Kontrolle der Akteure zu entziehen scheinen und je nach Bedarf „geschehen“. Im Anschluss erläutert sie erneut nicht den Inhalt, sondern erklärt, dass sie unter dem Alltag ihre Zusammenarbeit mit der Praktikantin verstehe, was auf die Bedeutung von gemeinsamem kooperativem Handeln ohne Hierarchie hinweist. Sie erläutert die Handlungsstrategie, im Alltag vor den Kindern Englisch zu sprechen, damit diese das Gesagte nicht verstehen; diese Strategie bewertet sie jedoch als unzureichend, da zum einen einige Kinder das Gesagte doch verstehen könnten und zum anderen denkbar sei, dass etwas angesprochen werde, das die Kinder nicht hören sollten. Darauf geht K. Laske jedoch nicht ein, sondern verweist auf Abstraktes, auf „Sachen“, die sie beobachtet habe oder die von der Praktikant*in angesprochen worden seien, die jedoch hier und auch weiterhin vage bleiben. K. Laske geht stattdessen auf die potenzielle Beobachtung dieser „Sachen“ ihrerseits ein und auf das mögliche Unbehagen seitens der Praktikantin in bestimmten Situationen. Auch der Begriff Situation wird hier in einer relativ abstrakten Weise verwendet. Zunächst sind nicht die Kinder, sondern das Handeln und die Gefühle der Praktikantin möglicher Gegenstand der Gespräche. Als sehr wichtig – dies wird in dieser Gesprächspassage mehrfach von K. Laske angesprochen – wird die Suche nach Orientierung und Bewertung des Handelns in den Gesprächen angesehen, sowohl bei „falschen“ als auch „richtigem“ Handeln. Die Bewertung und Einordnung des Handelns ist somit unabhängig vom „Gelingen“ des Handelns. Damit wird eine ständige Selbstbeobachtung der Praktikantin eingefordert, im Falle der Anleiterin auch eine Fremdbeobachtung. Diese wird jedoch abgeschwächt bzw. als stetige Möglichkeit mitgedacht („vielleicht“); die Selbstbeobachtung der Praktikantin scheint im Vordergrund zu stehen. Der Gegenstand der Reflexion bleibt allerdings weiterhin unkonkret. Wurde zuvor von „Situationen“ gesprochen, geht es im Folgenden um eine Sache („etwas“, „das“, „es“). Eine Lesart ist, dass damit das pädagogische Handeln gemeint ist, insbesondere die Interaktion mit den Kindern. Die Anleiterin und Praktikantin wissen offenbar, worüber gesprochen wird, daher bedarf es keinerlei Beispiele. Da sie eine Selbstverständlichkeit darstellt, wird die Interaktion mit den Kindern nicht konkret angesprochen. Hinsichtlich des Verständnisses der Anleitungsgespräche zeigt diese Textpassage auch, dass der Rückblick auf das bereits geschehene Handeln, d. h. die Reflexion, besonders betont wird („wirklich auch noch mal“). Wiederum werden keine konkreten Themen genannt, stattdessen gehen die Beteiligten auf die hohe Bedeutung der Reflexion bzw. Einordnung des Handelns für die Arbeit in der Kindertageseinrichtung ein. In diesem Zusammenhang gesteht K. Laske, selbst noch Lernende zu sein („auch meiner [Arbeit]

immer noch“), und begibt sich damit auf die Ebene der Praktikantin. Daraufhin betont sie nochmals, dass sowohl das nicht gelungene als auch das gelungene Handeln thematisiert werden könne. Hier werden verschiedene Abstufungen des Gelingens bzw. Nichtgelingens genannt: etwas (das [pädagogische] Handeln) kann „total daneben“ gehen, ist „gut gelaufen“, kann „anders [als] vorgestellt“ sein. Dies zeigt auch Parallelen zu einem bestimmten (pädagogischen) Plan, der evtl. nicht „richtig funktioniert“ hat. Das Gelingen bezieht sich folglich auf einen Plan, ein technisches Schema, worauf vermutlich auf die von der Schule vorgegebenen Angebote verwiesen wird, die im folgenden Absatz auch erwähnt werden. Diese vorab geplanten Angebote werden im Interview mit der Praxisanleiterin als zu starke Angebotsorientierung in der Ausbildung kritisiert (vgl. 6.3.2). K. Laske verweist darauf, dass die Anleitung den „größten Teil“ ausmache. Hier stellt sich die Frage, ob damit der Anteil der Reflexion in der Anleitung gemeint ist oder der Anteil der Reflexion an der gesamten Arbeit. Den entsprechenden Satz bricht K. Laske jedoch ab, möglicherweise um das zum größten Anteil Gesagte abzuschwächen. Sie geht anschließend darauf ein, dass die Reflexion sich nach dem Bedarf richte. Dies impliziert den möglichen Widerspruch, dass Reflexion zwar den „größten Teil“ in den Anleitungsgesprächen einnimmt, jedoch nach Bedarf gestaltet wird. Es kann angenommen werden, dass es für eine eher geringere Bedeutung einer Sache spricht, wenn sie nach Bedarf getan wird. Eine andere Lesart – die im Laufe der Auswertung häufig gebildet wird – besteht darin, dass K. Laske sich hier nicht auf Themen festlegen möchte und damit eine Offenheit für die Gesprächsinhalte zulässt. Dass die Anleiterin der Praktikantin Feedback gibt, wird hier als Versprechen formuliert („bestimmt“). Der Gegenstand des Feedbacks wird nicht konkret genannt; K. Laske verweist auf das, was ihr auffällt („wenn ich einfach was mitbekomme“), jedoch geht sie nicht näher darauf ein. Analog den vorherigen Ausführungen kann „auffälliges“ Handeln im positiven wie auch im negativen Sinne gemeint sein, weshalb sowohl die Reflexion als auch das Feedback sich prinzipiell – nach der Beschreibung der Anleiterin – auf alles beziehen kann. In der weiteren Analyse wird zu klären sein, um welche Themen es sich konkret handelt und inwiefern „richtiges“ oder „falsches“ Handeln, im Sinne einer Bewertung, thematisiert wird.

Nun folgt eine weitere Facette des Anleitungsverständnisses: die Theorie-Praxis-Verzahnung, von K. Laske als „Brücke“ und Anforderung bezeichnet, die es zu meistern gelte. Hier wird erneut deutlich, dass zunächst von etwas Unbestimmten gesprochen wird („man“); K. Laske formuliert dies dann jedoch als konkrete Erwartung J. Peters– die durch das Adverb „ein bisschen“ abgeschwächt

wird – an J. Peters. Die konkreten Themen, auf die sich die Theorie-Praxis-Verzahnung beziehen soll, werden nicht genannt. Stattdessen verweist die Anleiterin auf den schulischen Ausbildungsplan („in diesem Heft“), der zum Abgleich mit dem aktuellen Stand in der Schule dient. K. Laske nennt schließlich das Beispiel „Beobachtung“ als schulischen Inhalt, zu dem sie dann ein passendes praktisches Beispiel zu finden versucht, um dies also in der Praxis umzusetzen. Dies offenbart ein deduktives Theorie-Praxis-Verständnis, das die schulischen Inhalte als Vorgabe sieht, die dann in der Praxis umgesetzt werden sollen. Dies formuliert K. Laske vorsichtig als Anforderung an J. Peters. Gleichzeitig diene der Ausbildungsplan auch als Kontrolle und Abgleich, wenn es darum geht, festzustellen, wo im schulischen Ausbildungsprozess sich die Praktikantin befindet. Die Bedeutung des Ausbildungsplans als Vergegenständlichung wird in der weiteren Ergebnisdarstellung noch ausführlicher betrachtet. K. Laske begründet die Relevanz des Theorie-Praxis-Verhältnisses für die Anleitung schließlich mit ihrer eigenen Ausbildung, bei der dieses Verhältnis nicht ausreichend berücksichtigt worden sei. Diese Tatsache spricht sie jedoch nicht direkt an, sondern umschreibt sie mit der Metapher „ins kalte Wasser werfen“, was darauf hindeutet, dass sie selbst keine Begleitung oder Unterstützung in Form einer Anleitung hatte. Zudem relativiert sie das Gesagte, indem sie darauf verweist, nicht dieselbe Ausbildung absolviert zu haben wie J. Peters. K. Laske nimmt damit Bezug auf ihre eigene Ausbildung, bricht aber an der Textstelle, die auf Kritik hindeutet („lange wenig“) den Satz ab und verweist auf die unterschiedliche Ausbildung. Der darauffolgende Sprecherwechsel wird hier bereits durch die Äußerung von J. Peters angedeutet. K. Laske geht nicht konkret darauf ein, was sie unter der Theorie-Praxis-Verzahnung versteht, da sie das bereits zuvor getan hat. Der Sprecherwechsel wird hier durch die längere Pause der Anleiterin initiiert. Die Praktikantin nutzt die Pause und bestätigt das Gesagte, woraufhin die Anleiterin den Satz, den sie begonnen hat, nicht vervollständigt, sondern nur noch die „Schlüsselwörter“ Theorie und Praxis nennt. K. Laske überlässt dann J. Peters den Redebeitrag, auch wenn diese fast unmittelbar danach eine längere Pause macht.

Durch das von K. Laske zuvor Gesagte wurde eine Folgerwartung geschaffen, die J. Peters in ihrem daran anschließenden Redebeitrag mit einer sog. präferierten Folge einlöst (vgl. Deppermann 2001: 68). Denn J. Peters erläutert, dass sie selbst gerne etwas aus den aktuellen schulischen Inhalten, die Beobachtung eines Kindes mittels Beobachtungsbogen, in das Anleitungsgespräch einbringen möchte. Die Praktikantin macht damit einen Vorschlag und impliziert, dass diese

„Unterlagen“ aus der Schule auch für die Anleiterin interessant sein könnten. Sie bietet ihrer Anleiterin an, sie über die schulischen Inhalte zu informieren, und löst damit die Folgeerwartung ein. Daraufhin nennt sie zwei Spiele für Kinder, über die im Unterricht gesprochen wurde. Die Praktikantin beschreibt sich dabei selbst als kompetent und sicher, indem sie darauf verweist, dass sie das „sogar jetzt schon mit den Kindern“ machen könne. Hier werden zudem erste Sichtweisen der Praktikantin auf die Kinder deutlich, für die diese Spiele „spannend“ sein könnten, und auf Erwachsene, für die sie vermutlich nicht so interessant seien. K. Laske würdigt diese Vorschläge, führt den entsprechenden Satz allerdings nicht zu Ende, sondern bietet J. Peters an, dies in der Einrichtung zu testen. Ob es sich dabei um genau diese Spiele bzw. eigene Ideen oder in der Schule geplante Angebote handelt, lässt die Anleiterin hier offen, indem sie die Entscheidung J. Peters überlässt („was du denkst, das passt gut“). Allerdings macht K. Laske anschließend konkrete Vorschläge, zu welchem Zeitpunkt dies erfolgen könne, nämlich im Morgenkreis und „nach dem Mittagessen“. Dies lässt zum einen auf die Einhaltung einer zeitlichen Ordnung schließen. Zum anderen zeigt sich der Hinweis auf eine räumliche Ordnung; die strategische Entscheidung für bestimmte Spiele um die räumliche Ordnung aufrechtzuerhalten (wenn die Kinder bspw. nichts mehr „verwüsten“ sollten). Diese passenden Zeitpunkte werden von K. Laske als „dankbare Momente“ bezeichnet. Diese Textsequenz bietet somit einen ersten Einblick in den Arbeitsalltag und die Struktur der Einrichtung. Die Anleiterin beschreibt sich dabei selbst als erfahrenen „alten Hasen“ und verdeutlicht so, dass die „neuen“ Informationen aus der Schule, die die Praktikantin in das Anleitungsgespräch einbringt, für sie interessant („spannend“) sind.²² Einige Abschnitte später kommt die Anleiterin erneut auf das Leitungsverständnis bzw. das Vorgehen in den Gesprächen zu sprechen. Dabei steht bzgl.

²² Im Forschungsprozess werden mehrere Beobachtungsebenen sichtbar: Einerseits beobachtet die/der Praktikant*in die Kinder, andererseits ist die/der Praktikant*in selbst Gegenstand der Beobachtung durch die/den Anleiter*in (in der Pädagogik wird von der sog. doppelten Didaktik gesprochen; vgl. 2.2). Als ein Ziel der Ausbildung kann die Selbstbeobachtung bzw. Selbstreflexion der Praktikant*innen angesehen werden. Zudem findet in der Prüfungssituation, beim sog. Praxisbesuch der Lehrkraft in der Einrichtung, eine Beobachtung der Praktikantin (und indirekt auch der Anleiterin) durch die Lehrkraft statt. Schließlich ist auch die/der Forscher*in selbst zu nennen, die/der das Anleitungsgeschehen beobachtet und sich selbst als „Forschungsinstrument“ reflexiv betrachten sollte (vgl. Reflexion der eigenen Forschung unter 2.1). Hinzu kommt, dass auch das Geschehen in der Einrichtung – und damit auch die Arbeit der Erzieher*innen und der Forscherin bzw. des Forschers – beobachtet werden kann. Dies wurde mir als Forscherin in einer Situation bewusst, in der ich als teilnehmende Beobachterin anwesend war, zusätzlich jedoch auch die Leitung der Kindertageseinrichtung für kurze Zeit hinzukam, um ein Kind zu beobachten. Obwohl laut ihrer Aussage ein bestimmtes Kind im Fokus ihrer Beobachtung stand, verschob sich die Beobachterrolle in dieser Situation.

des Vorgehens in der Anleitung die abwechselnde Vorbereitung bzw. das wechselseitige Einbringen von Anliegen und Fragen im Mittelpunkt:

L: Genau, ich, die// also so die Anleitung für die Vorbereitung, was wir so machen in der Anleitung fände ich=s toll wenn wir uns so ein bisschen abwechseln, dass einmal (..) also entweder wir sprechen uns zusammen ab [&P: Mhm] immer mal was wir das nächste Mal machen oder wir wechseln uns ab und einmal sagst du 'okay, [&P: Mhm] ich überleg mir was wichtig ist' [&P: Mhm] und einmal (&P: Ja das find ich super) und einmal [&P: Weil das ist so//] überlege ich mir das, ich meine dieser Teil an Praxisreflexion wird immer einen Platz haben weil das ist ja jede Woche oder wenn wir nicht jede Woche hinkriegen alle zwei Wochen [&P: Ja] wird=s immer was geben wo ähm vielleicht Fragen auftauchen oder so und das ist [&P: Genau] und das kann unabhängig davon sein.

P: Ja, ja das finde ich gut. Also abwechselnd// für mich ist es ja auch total wichtig auch reden zu lernen, ja mit Kindern, der Umgang mit Kindern, den finde ich jetzt nicht so schwierig, [&L: Ja] aber so den// (..) ich merke erst mal wie schwierig mir das fällt auch vor Erwachsenen zu reden also da auch einfach so eine gewisse Ruhe zu bewahren. (K1B2: 45–46)

Die Anleiterin möchte hier das Vorgehen aus eigener Sicht schildern, bricht dann aber mitten im Satz ab. Hier ist zu fragen, was problematisch ist und den Grund für den Satzabbruch darstellt: die Schilderung der eigenen Sicht oder der Gegenstand, der angesprochen werden soll? Daraus lässt sich die Lesart ableiten, dass etwas Unangenehmes angesprochen wird. K. Laske beschreibt nun einleitend und relativierend die Vorbereitung im Hinblick auf die Anleitung. Die Formulierung „was wir so machen“ ist relativ allgemein und offen; „machen“ verweist auf etwas Aktives, „wir“ auf ein gemeinschaftliches Tun. Der Ausdruck „fände ich toll“ ist sehr vorsichtig und nicht als konkrete Vorgabe, sondern als eigener Wunsch formuliert. Auch das angesprochene Vorgehen („wenn wir uns so ein bisschen abwechseln“) ist zurückhaltend ausgedrückt und verweist darauf, dass es gemeinschaftlich erfolgen soll. Die konkreten Aufgaben von Praktikantin und Anleiterin werden jedoch zunächst noch nicht angesprochen; stattdessen folgen eine kurze Pause und die erneute Betonung, dass die Themen der Anleitungsgespräche gemeinsam eingebracht werden können. Die Gemeinschaftlichkeit wird durch den Pleonasmus „*gemeinsames* Absprechen“ besonders betont. Daraufhin wird das „abwechselnde“ Einbringen von Inhalten als Alternative – wiederum ein Hinweis auf etwas Gemeinschaftliches – genannt; erst dann geht K. Laske auf die einzelnen Beiträge in der Anleitung ein. Schließlich spricht K. Laske J. Peters direkt an, indem sie sie indirekt dazu auffordert, selbst Themen einzubringen („und einmal sagst du 'okay, [&P: Mhm] ich überlege mir was wichtig ist“). J. Peters akzeptiert dies und möchte den Grund für ihre Zustimmung

nennen, wird aber von K. Laske unterbrochen, die betont, dass das Einbringen von als wichtig erachteten Themen auch für sie selbst gilt („überlege ich mir das“). Im Anschluss geht K. Laske nicht auf die Themen ein, die eingebracht werden können; stattdessen folgt ein Zusatz, mit dem sie entschuldigend darauf verweist, dass es aufgrund der Häufigkeit, mit der die Anleitungsgespräche stattfinden (wöchentlich oder mind. alle zwei Wochen), einen ständigen Raum für das Einbringen von Anliegen gibt und sich Fragen auch von selbst ergeben werden. Mit dieser Äußerung betont K. Laske einerseits die Wichtigkeit und Regelmäßigkeit der Anleitungsgespräche; andererseits relativiert sie damit das zuvor von ihr Gesagte, da somit nicht zwangsläufig Anleiterin und Praktikantin Anliegen bzw. Themen einbringen müssen, sondern sich Fragen von alleine ergeben. Damit wird erneut auf die Eigenlogik der Anleitung verwiesen. Der Zusatz „und das kann unabhängig davon sein“ lässt sich schwer deuten, vermutlich er sich bezieht aber darauf, dass sich – wie zuvor erwähnt wurde – auch außerhalb der Anleitung Fragen ergeben, die auch außerhalb der Anleitung besprochen werden dürfen. Ohne dass die Äußerungen überlappen, schließt J. Peters bestätigend an das Gesagte an und wiederholt das für sie Wichtigste aus K. Laskes Äußerungen; sie spricht sich für ein „abwechselndes“ Einbringen von Themen aus. Allerdings geht sie darauf nicht näher ein, sondern bricht ab und leitet einen Themenwechsel ein, der erneut als ein Einlösen der Folgeerwartung gedeutet werden kann, da sie von sich aus ein Thema, das ihr wichtig ist, in das Anleitungsgespräch einbringt: Die Arbeit mit Kindern erachtet die Praktikantin als nicht so „schwierig“ wie die Arbeit mit den Eltern, die sie hier als Thema einbringt; Anlass ist die Kommunikation mit den Eltern. Geht man davon aus, dass die Tätigkeit von Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen vorwiegend die Arbeit mit Kindern fokussiert, könnte man vermuten, dass die angehenden Erzieher*innen zu wenig auf die Interaktion mit den Eltern vorbereitet werden. Auch in den Interviews zeigt sich, dass die Praktikant*innen die Zusammenarbeit mit den Eltern als „schwieriges“ Thema erleben. Hier wird erneut die Differenz in den Zuschreibungen von Erwachsenen und Kindern deutlich. Mit dem Einbringen eines eigenen Themas verlässt die Praktikantin die zuvor beschriebene Peripherie der Klärung des Anleitungsverständnisses und wechselt zum Gesprächskern der Anleitung. Auf die Gesprächspassagen, die diesem Kern zugeordnet werden können, wird unter 6.2.4 eingegangen.

Die diskursive Aushandlung des Anleitungsverständnisses wird von der Anleiterin K. Laske nicht dem Gesprächskern der Anleitung zugeordnet, sondern einer

vorgelagerten, peripheren Gesprächspassage. K. Laske initiiert diese Aushandlung und ermöglicht es der Praktikantin auf diese Weise, ihre Sichtweise einzubringen. Hier zeigt sich eine Gleichzeitigkeit von Offenheit und Geschlossenheit, denn obwohl die Praktikantin ihr Verständnis zuerst äußert und die folgende Frage der Anleiterin sehr offen gestellt ist, scheinen nicht alle Antwortmöglichkeiten gleich „richtig“ zu sein, da die Anleiterin bereits ein bestimmtes Verständnis hat, das sie anschließend äußert. Gegen Ende der Sequenzen schlägt K. Laske ein Vorgehen vor, dem J. Peters zustimmt. In den Gesprächsabschnitten zeigt sich, dass die Anleiterin eine „gemeinsame Anleitung“ beabsichtigt und damit eine Gemeinschaftlichkeit in der Anleitungssituation konstruiert. Hierarchien werden vermieden; konkrete Anforderungen bzw. Aufgaben der Einzelnen – hier der Anspruch, dass Praktikantin und Anleiterin Themen bzw. Inhalte in die Gespräche aus Sicht der Anleiterin einbringen – werden nur vorsichtig und abgeschwächt angesprochen, während die Betonung der Gemeinsamkeit im Vordergrund steht.

Das Anleitungsverständnis der Praktikantin bezieht sich auf die aktive Rolle der Praxisanleiterin und auf deren Aufgaben der Beobachtung und Beratung; dabei stehen für sie die Empfehlungen zum Auflösen von Konfliktsituationen im Vordergrund. Die Praktikantin sucht nach Orientierung, um ihr Handeln und die Herangehensweisen einordnen zu können, worin eine Parallele zu den Aussagen der Praktikant*innen im Expertendiskurs (5.3.1) besteht. In den Anleitungsgesprächen wird sichtbar, dass sich die Praktikantin institutionsinterne Verhaltens- und Haltungsregeln wünscht. Nach Gruschka lässt sich insbesondere anhand der Problematisierung der Distanz der Ausbildungsanfänger*innen zu den Selbstverständlichkeiten der Praxis und der von der Praxis erzwungenen Lösungen besonders gut erkennen, wie die Praxis funktioniert (vgl. Gruschka 2003: 25).

Zum Anleitungsverständnis der Anleiterin lässt sich feststellen, dass sie zu erklären beabsichtigt, wie die Anleitung typischerweise abläuft; so kann bspw. jede*r Themen einbringen, und Entscheidungen werden gemeinschaftlich getroffen. Die eigene Sichtweise der Anleiterin wird erst gegen Ende dieser Sequenz – nach der Betonung der Gemeinschaftlichkeit – angesprochen, dann jedoch besonders hervorgehoben. Die Verknüpfung von Theorie und Praxis ist für K. Laske wichtig, da eine solche in ihrer eigenen Ausbildung gefehlt hat. Sie formuliert dies vorsichtig als Anforderung an die Praktikantin, einen Bezug zum schulischen Ausbildungsplan herzustellen, wobei hier die schulischen Inhalte als maßgeblich angesehen werden und dazu in der Einrichtung „passende“ Beispiele

gesucht werden sollen, was auf ein deduktives Theorie-Praxis-Verhältnis schließen lässt. Nicht konkret angesprochen werden die Themen, die in die Gespräche eingebracht werden können. Dadurch wird eine prinzipielle Offenheit suggeriert, in der zunächst alle Themen sagbar erscheinen; dies ist in der weiteren Auswertung noch zu analysieren. Jedoch ist es das Handeln der Praktikantin, das laut Anleiterin „richtig“ oder „falsch“ sein kann und ihr jedoch besonders „auffällt“. Nach welchen Kriterien die Auswahl dieser Situationen erfolgt, bleibt hier unklar, das Gesagte verweist jedoch auf die stetige Beobachtung und Bewertung des Handelns der Praktikantin durch die Anleiterin und auf ein bereits existierendes Beobachtungsschema der Anleiterin, mit dem sie auffällige und nicht auffällige Situationen unterscheidet. Das Gelingen oder Nichtgelingen des Handelns der Praktikantin scheint sich auf die Planung und Durchführung von pädagogischen Angeboten für die Kinder zu beziehen. Die Anleiterin nennt schließlich ein Beispielthema, die Beobachtung, das umgehend von der Praktikantin aufgegriffen wird und im Sinne der Einlösung der Folgeerwartung von ihr als Beispiel für die schulischen Inhalte herangezogen wird.

Um eine Subjektposition, d. h. eine Erwartung an das Gegenüber, handelt es sich bei der Anforderung der Anleiterin, dass die Praktikantin, die Themen in die Gespräche einbringen soll. Diesen Anspruch stellt die Anleiterin auch an sich selbst, was auf eine gewisse Gleichberechtigung verweist. Die Praktikantin schreibt ihrer Anleiterin zu, dass sie sie beobachtet und berät (s. o.) und schließlich auch, dass sie an den schulischen Inhalten der Ausbildung der Praktikantin interessiert ist. Zu den Selbstdarstellungen ist festzustellen, dass sich die Praktikantin im Umgang mit den Kindern bisher als kompetent und sicher einschätzt, jedoch Unsicherheit in der Kommunikation mit den Eltern äußert. Die Anleiterin bringt Themen in die Gespräche ein und sichert der Praktikantin ihr Feedback zu. Eine Objektivierung, die für die Gesprächspartnerinnen von Bedeutung ist, ist der schulische Ausbildungsplan als Abgleich- und Informationsinstrument. Die Praktikantin nennt die schulischen Unterlagen zur Beobachtung von Kindern, die von der Anleiterin sogleich als „Raster“ identifiziert werden.

Als relevantes Wissen, das die Anleiterin der Praktikantin vermittelt, wird hier das Wissen um die „richtigen“ – d. h. im Hinblick auf die zeitliche und räumliche Ordnung der Einrichtung passenden – Zeitpunkte für die Durchführung von Angeboten dargestellt. Hinsichtlich der Anleitungsgespräche selbst nennt die Anleiterin zwar die Möglichkeit, vor den Kindern Englisch zu sprechen; dies wird jedoch gleich als nicht geeignet bewertet und was wiederum eine Begründung dafür darstellt, dass die regelmäßig stattfindenden Anleitungsgespräche nicht

vor den Kindern stattfinden. Welches die konkreten Themen sind, die in den Gesprächen behandelt werden und ggf. ein Grund für das „Nichtsprechen“ vor den Kindern sind, wird nicht erläutert. Auch hier zeigt sich eine Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus dem Expert*innendiskurs (5.3.1), die ebenfalls verdeutlichen, dass die Themen und Inhalte der Anleitungsgespräche im Hinblick auf die Arbeit mit den Kindern kaum thematisiert werden.

Eine weitere von der Anleiterin beschriebene Strategie stellt das abwechselnde Einbringen von Themen dar, das sowohl von der Anleiterin als auch der Praktikantin Beiträge einfordert und so deutlich macht, dass die Anleitung Zusammenarbeit beinhaltet und gemeinschaftliche Aufgabe ist. Darüber hinaus werden hier Eigenlogiken der Anleitung beschrieben, die dadurch, dass sich Fragen von selbst ergeben, eine Eigendynamik erzeugen.

Der Austausch auf Augenhöhe wird im Expert*innendiskurs nicht explizit genannt, wenn es um das dort ermittelte Leitungsverständnis geht (vgl. 5.3.1). Der/die Praktikant*in solle zwar Themen einbringen; jedoch wird dem/der Anleiter*in überwiegend die Position der Vermittlerin bzw. des Vermittlers von Feedback zugesprochen sowie die Rolle, die Praktikantin bzw. den Praktikanten zu bewerten und diese Bewertung auch an die Schule weiterzugeben. Daher ist im Expert*innendiskurs eher ein Leitungsverständnis leitend, das die Anleitung als Coach mit Feedbackfunktion für die Schule betrachtet, während in Kita 1 eher ein gemeinschaftliches Leitungsverständnis ohne Hierarchie dargestellt wird. In Kita 2 zeigt sich, dass die Anleiterin eher instruktiv vorgeht. Diese Eindrücke sollen bei der weiteren Ergebnisdarstellung zum Thema Praxisreflexion im Blick behalten werden.

6.2.4. Sequenzen der Reflexion

Sowohl in den fachwissenschaftlichen und fachpolitischen Diskursen zur Anleitung (vgl. 4.) als auch im rekonstruierten Expert*innendiskurs dieser Arbeit (5.3.1) wird Reflexion bzw. Reflexivität als wesentlicher Bestandteil professionellen Handelns in den Vordergrund gestellt. In 3.2 wurde die Reflexion als Technologie des Selbst dargestellt; inwiefern in den Anleitungsgesprächen auf (Selbst-)Reflexion, Praktiken der Selbstbeobachtung und Wissen um die eigene Person, Persönlichkeit oder Biografie Bezug genommen wird, soll im Folgenden berücksichtigt werden.

In den Anleitungsgesprächen können Passagen identifiziert werden, in denen bestimmte Situationen, ein bestimmtes Handeln oder Verhalten – v. a. der Praktikant*innen – besprochen werden. Inwieweit es sich dabei um Reflexion oder lediglich um einen Austausch handelt, soll an dieser Stelle nicht beurteilt werden. Ausschlaggebend ist, dass die Akteure dies selbst als „Praxisreflexion“ bezeichnen. Im Folgenden soll auch untersucht werden, ob bzw. wie diese Passagen eingeleitet bzw. gerahmt und gestaltet werden.

Interessant ist, dass die erste Passage im ersten aufgezeichneten Anleitungsgespräch (K1B2), auf die dies zutrifft, sich nicht auf die Arbeit mit Kindern, sondern um die Kommunikation mit den Eltern bezieht. Dies deutet die Praktikantin bereits zu Beginn des Gesprächs an – der Umgang mit den Kindern sei „nicht so schwierig“, die Kommunikation mit den Eltern falle ihr jedoch noch schwer (vgl. K1B2: 46). Da dieses Thema für beide Praktikant*innen von großer Bedeutung ist, soll auf diese Passage aus Kita 1 im Folgenden eingegangen werden.

Strategien im Umgang mit Vorgaben zur Erziehungspartnerschaft

Nachdem die Anleiterin der Praktikantin ein sehr positives Feedback hinsichtlich ihres Umgangs mit Kindern vermittelt, stellt sie erneut die Frage: „Und sonst?“ Diese Frage fungiert als offener Einstieg in die Reflexion und wird von der Anleiterin häufig genutzt, etwa ab der Mitte des Gesprächs. Damit gibt sie der Praktikantin die Gelegenheit, verschiedenste Themen anzusprechen. In diesem Beispiel nutzt die Anleiterin jedoch die Frage bzw. Aufforderung für sich selbst, da sie nach kurzem Innehalten ein Thema einbringt, das sich auf eine Frage bezieht, die die Praktikantin kürzlich gestellt hat. Dabei handelt es sich um die Kommunikation mit Eltern, die „Eltern-Tür-und-Angel-Gespräche“, in diesem Fall bzgl. eines Kindes, das ein anderes Kind geschlagen hat:

L: Genau, und sonst ähm (..) was ich mir jetzt noch so// was ich noch so in Erinnerung habe was du gestern ähm// weil du gestern das man so kurz gefragt hast im Team, oder war es vorgestern im Team, waren die Eltern-Tür-und-Angel-Gespräche, was du sagen darfst und was du nicht sagen darfst [&P: mehrmals: Ja! Ja] hast du kurz mal gesagt, 'darf ich das sagen, dass der gehauen hat?'

P: Als [Name Mutter A] ähm//

L: Genau

P: Genau. Ja. Mhm.

L: Also weil ich dann gesagt habe, du darfst// eigentlich darf man das schon sagen man muss halt so ein bisschen//

&P: Ich weiß genau was du// man muss diplomatisch sein. [&L: Genau! Also//] Sag ich jetzt der hat einmal gehauen oder ign// oder sag ich es nicht und beobachte es weiter, das ist glaube ich//

L: Genau und es kommt auch immer so ein bisschen drauf an wie die Eltern sind [&P: Mhm] ähm und manchmal (.) also man kann da nicht so eine generelle Regel aufstellen. Also man kann// was ich manchmal schwierig finde ist wenn man mit dem Kind schon geschimpft hat und das eigentlich geklärt ist [&P: Ja] und es dann den Eltern noch mal sagt und die Eltern, es kommt auch auf die Eltern drauf an, dann noch mal schimpfen.

P: Weil ich halt nicht glaube dass [Name Mutter A] ihn noch mal geschimpft hat.

L: ((lauter)) Das glaube ich// nein das glaube ich jetzt auch nicht. Bei [Name Mutter A] glaube ich das nicht, da ist es ähm, das ist dann vielleicht eher so ein anderes Thema, wo wir gestern [&P: Ja], dass die sich vielleicht dann zu viel Sorgen macht [&P: Richtig ja]. Auf der anderen Seite ist es durchaus wenn das ein Thema// also wann ich es schon erzähle wenn ich wirklich// zum Beispiel wenn es heftig war [&P: Mhm] und wenn ich auch so geschimpft habe dass das Kind ähm [P: weint] ja, weint oder einfach erschrocken war [&P: Mhm] ähm wenn einfach auch davon auszugehen ist, dass ein Feedback zuhause kommt 'ja heute hat die [Name L] geschimpft', dann finde ich es schon besser auch zu sagen ähm, (.) also die Transparenz klar zu machen. [&P: Richtig, ja, das Ausmaß] Dass nicht die Mutter zuhause denkt 'Mensch ähm [&P: Na klar] was ist denn da heute passiert'. Das ist immer so ein bisschen die Frage wie man die Form wählt aber ich finde generell kann man so was schon immer sagen und in dem Moment war=s bestimmt auch in Ordnung. [&P: Ja] Manchmal muss man auf den Zeitpunkt ein bisschen gucken und auch auf die Menge [&P: Ja], also wenn man natürlich jetzt jeden Tag dann sagt 'Du heute hat er schon wieder gehauen' ((lachend)) [&P: Völlig klar] dann ähm, dann ist wahrscheinlich irgendwann mal, also, das will ich dir nicht unterstellen ((lachend)) das du das machst [&P: Nein, nein] aber ähm du weißt was ich meine [&P: Logisch, ja total, absolut] dann ist auch die ähm (...) Wichtigkeit//

&P: Fehlt dann aber auch wirklich [&L: Genau] wenn jemand das immer nur darauf// das gehört ja// letztendlich ist das ja auch eine Art der Kommunikation also wenn es jemand aus heiterem Himmel macht [&L: Ja], der ist hilflos also, also schaue ich dass er nicht dafür bestraft wird für seine Hilflosigkeit [&L: Mhm] Kontakt aufzunehmen oder er weiß sich nicht besser zu helfen als es auf diese Art zu machen also muss ich ihm ja vielleicht auch Unterstützung geben [&L: Ja], dass das vielleicht nicht so gut kommt und vielleicht mal mit 'Spielen wir was' versucht, mit dem Satz oder mit// auf ne andere Art und Weise, sofern//

L: Ja und das ist auch, ich meine das ist schon ähm (.) also generell bilden wir ja mit den Eltern einfach eine Erziehungspartnerschaft [&P: Ja] und wir wollen mit ihnen zusammen arbeiten [&P: Mhm] und wenn es wirklich ein Thema// das könnte auch jetzt, wenn wir mal bei dem Beispiel [Kind 4] bleiben, könnte es durchaus ein Thema werden. Ähm [&P: Mhm] ähm und dann muss man halt gucken, wie kriegt man das gut [&P: Ja] ähm dazu dass es wirklich dass es nicht für [Kind 4] wirkt wie als würde man ihn denunzieren oder petzen [&P: Natürlich] sondern dass er wirklich auch// aber dass er schon merkt auch wir wollen, wir ziehen [&P: Mhm] am selben Strang irgendwie, [&P: Mhm, ja] wir// da ist ja er

jetzt noch ein bisschen klein, was ich oft schon gemacht habe mit größeren Kindern ist tatsächlich wenn die Eltern dann kommen und sagen 'Wie war der Kindergarten?' und ich sag du ähm, fände ich jetzt ganz schön wenn wir uns mal kurz zusammensetzen noch mal [&P: Mhm] und dann mit dem Kind zusammen [&P: Ah okay] reden. Da ging=s jetzt weniger dann um Hauerein, aber so Gemeinheiten [&P: Ja], jemand anderes so gemein ärgern wo man dann mal sich zusammen hinsetzen kann aber man muss// was so wichtig ist ist eigentlich immer an solchen Gesprächen dass man eben halt im Dialog bleibt [&P: bleib] und dass es nicht ein einseitiges Schimpfen ist.

P: Leuchtet mir total ein ja.

L: Das ist so und das ist ähm// genau da, das ist aber auch immer so ein bisschen Übungssache [&P: Ja] und wenn du dir unsicher bist mit, was kannst du jetzt sagen in so einer Abholsituation auch wenn es mal irgendwie brenzlig war dann kannst du auch noch mal vorher nachfragen [&P: Ja] oder ähm was ich auch gestern// manchmal ist es eben auch ganz gut sich gegenseitig noch mal abzusprechen, da müssen wir im Team vielleicht auch noch mal gucken ähm (.) das ist manchmal halt, also schwierig weil Kommunikation oft so vorbeiläuft im Alltag weil jeder irgendwie beschäftigt [&P: ja] ist aber das man sich noch mal überlegt was sind wichtige Dinge [&P: Richtig], die man dann vielleicht gibt es auch// kann man auch ein Buch nehmen wo man so was noch mal aufschreibt [&P: Mhm] dass man sich untereinander auch bespricht [&P: Stimmt] und ähm abgleicht [&P: Ja ja, ganz genau]. Wenn=s dann so ähm// genau [&P: Ja, richtig] brisant war [&P: Ja].

(K1B2: 77–89)

Interessant ist hierbei, dass das Thema von der Praktikantin (P) zunächst gar nicht als besprechenswert angesehen wird, da es bereits zuvor besprochen wurde und sie sich noch an die Antwort der Anleiterin (L) erinnert, die sie auch kurz mit eigenen Worten zusammenfasst: man müsse diplomatisch sein und selbst entscheiden, ob man dies den Eltern mitteilt oder das Kind weiter beobachtet. Daran schließt die Anleiterin an und ergänzt, dass man die Tatsache (dass ein Kind ein anderes geschlagen hat) durchaus äußern dürfe, woraus sich schließen lässt, dass die Anleiterin die zuvor gegebene Antwort ergänzen möchte. Aus dieser Sequenz lässt sich rekonstruieren, dass ein Wissen darum existiert, welche Informationen den Eltern auf welche Weise mitgeteilt werden sollen. Dabei geht die Anleiterin darauf ein, dass diese Interaktion von den jeweiligen Eltern abhängig sei und es keine „generelle Regel“ dafür gebe. Die Ursache bzw. der Auslöser für dieses „Phänomen“ der Kommunikation mit den Eltern ist hier einerseits das unerwünschte bzw. als abweichend angesehene Verhalten eines Kindes, das ein anderes geschlagen hat; andererseits scheint auch die Reaktion der Erzieher*innen, das Tadeln, hier problematisch zu sein.

Diesen Vorfall nimmt die Anleiterin zum Anlass, um der Praktikantin anhand dieses Beispiels Informationen zum Umgang mit den Eltern und die für die Einrichtung typische Weise der Kommunikation mit diesen zu vermitteln. Die Anleiterin verweist hierbei auf übergeordneter Ebene („allgemein“) auf die sog. Erziehungspartnerschaft mit den Eltern. Diese ist im Gesetz des Bundeslandes für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen festgeschrieben. Die „Elternarbeit“ wird zudem in der Konzeption der Einrichtung als eigener Punkt aufgeführt. Interessanterweise bezieht sich die Anleiterin hier jedoch nicht auf die gesetzliche Vorgabe, sondern stellt die Erziehungspartnerschaft als Willen der Erzieher*innen dar („und wir wollen mit ihnen zusammenarbeiten“). Die Anleiterin verwendet diesbezüglich die Ausdrücke „an einem Strang ziehen“, „im Dialog bleiben“, „Transparenz schaffen, die die verdeutlichen sollen, dass die Zusammenarbeit von Bedeutung ist. Hintergrund ist hier auch der Konflikt, in dem sich Anleiterin und Praktikantin befinden, da sie die Eltern über den Vorfall informieren müssen, aber auch das Kind vor erneutem Tadel durch die Eltern schützen wollen. Als ein zu beachtender Faktor gilt dabei nach der Aussage der Anleiterin die Mutmaßung über das künftige Handeln der Eltern – d. h. die Erzieher*innen sollen hier die Wahrscheinlichkeit des Tadelns durch die Eltern berücksichtigen. Auch die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind den Eltern davon erzählt, ist relevant; sie ist umso höher, je „heftiger“ der Tadel ausfiel. Die Anleiterin rät dazu, diese Faktoren zu berücksichtigen, wenn es um die Entscheidung geht, den Eltern vom Verhalten des Kindes und dem damit verbundenen Tadel durch die Erzieher*innen zu berichten oder nicht. Kurz darauf relativiert die Anleiterin das Gesagte, indem sie darauf verweist, dass ein Bericht stets angemessen sei („aber ich finde, generell kann man so was schon immer sagen“) und die Reaktion der Praktikantin „in Ordnung“ sei, was sie jedoch relativiert im Hinblick auf die Art und Weise des Berichts. Dabei bleibt unausgesprochen bzw. wird nur vage von beiden angedeutet, was geschieht, wenn den Eltern häufiger berichtet wird, dass ihr Kind ein anderes schlägt: der Bericht der Erzieher*innen verliert an Bedeutung, wodurch die Autorität der Erzieher*innen untergraben wird. Die Praktikantin schildert schließlich Ideen zu eigenem (idealtypischem) Verhalten. Die Anleiterin geht schließlich auf das übergeordnete Ziel, die Herstellung der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern, ein. Gleichzeitig soll jedoch vermieden werden, dass die Erzieher*innen für das Kind zu „Denunziant*innen“ werden; vielmehr soll das Ziel der Zusammenarbeit mit den Eltern auch dem Kind vermittelt werden. Aus diesem Rollenkonflikt leitet die Anleiterin verschiedene Handlungsstrategien ab: Zum einen kann – bei älteren Kindern, die dies auch verstehen – das Verhalten des Kindes

in Anwesenheit der Eltern angesprochen werden. Darüber hinaus rät sie der Praktikantin dazu, sich zuvor mit den anderen Teammitgliedern abzusprechen, wenn sie sich unsicher fühlt – was mit einer Bestätigung, dass es sich tatsächlich so abgespielt hat zu vergleichen ist. Schließlich nennt die Anleiterin noch die Dokumentation besonders wichtiger und gravierender Vorfälle in einem „Buch“. Die Erziehungspartnerschaft – die gesetzlich vorgeschrieben ist und somit eine normative Vorgabe darstellt – wird somit an verschiedene Bedingungen geknüpft; zwar wird sie als übergeordnetes Ziel, dem sie sich als Erzieher*innen verpflichten, dargestellt, gleichzeitig sind hier jedoch der Schutz des Kindes und das künftige Verhalten von Eltern und Kind zu berücksichtigen. Insgesamt wird damit sowohl die Absprache mit den Eltern als auch die zuvor vorgeschlagene Absprache im Team, was das Kind und die Notwendigkeit einer Information der Eltern betrifft, als diskursive Praxis dargestellt, die den Hinweis der Anleiterin, es sei immer möglich, die Eltern zu informieren, wieder relativiert. Die Dokumentation des Vorfalls dient der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit für das Team und letztlich auch für die Eltern. Die Reaktion der Praktikantin – die die Eltern offensichtlich informiert hat – wird in dieser Gesprächspassage von der Anleiterin nicht direkt in Frage gestellt („in dem Moment war es bestimmt auch in Ordnung“). Die Ratschläge zu den Handlungsstrategien, insbesondere zur Absprache und Dokumentation im Team, gibt die Anleiterin zusätzlich für den Fall, dass sich die Praktikantin hinsichtlich der Kommunikation mit den Eltern unsicher fühle. Da die Anleiterin das Thema selbst gewählt und mit Bezug auf die zuvor gestellte Frage der Praktikantin – die durchaus auf Unsicherheit hindeutet – eingeleitet hat, können die Ausführungen der Anleiterin hier auch als Verbesserungsvorschläge und indirekte Kritik am Handeln der Praktikantin angesehen werden. Interessant ist auch die Äußerung der Anleiterin, dass sie der Praktikantin kein Fehlverhalten im Sinne einer zu häufigen Information der Eltern „unterstellen“ möchte, was sie mit einem Lachen unterstreicht, das die Unwahrscheinlichkeit und Überzogenheit der Unterstellung eines solches Fehlverhaltens betont. In dieser Passage wird somit auch die Anforderung an die Praktikantin deutlich, sich bei Unsicherheit oder bestimmten „gravierenden“ Vorfällen bzgl. der Kommunikation mit Eltern zuvor mit ihren Kolleg*innen abzusprechen und dies ggf. auch zu dokumentieren. Ersteres kommt einer Rückversicherung gleich und schränkt die Eigenständigkeit der Praktikantin in Bezug auf ihre Handlungsentscheidung ein. Die Dokumentation dient hier der Kontrolle – ob dies lediglich Selbstkontrolle und Nachvollziehbarkeit beinhaltet oder das entsprechende Dokument auch zur Einsicht für Dritte gedacht ist, wird

dabei nicht direkt gesagt; jedoch ist die Rede davon, „sich untereinander abzugleichen und abzusprechen“, was auf eine Ausrichtung des Handelns an gemeinsamen Entscheidungen und Maßstäben schließen lässt.

Vom Umgang mit Konflikten: Die „individuelle Anpassung“

Die zuvor beschriebene Empfehlung der Anleiterin, „gravierende“ Vorfälle im Team zu besprechen und zu dokumentieren, nimmt die Praktikantin im unmittelbaren Verlauf des Gesprächs zum Anlass, von einer bestimmten Situation mit einem Kind aus der ersten Woche ihres Praktikums zu berichten. Die Praktikantin bringt somit selbst ein Erlebnis in das Gespräch ein, das ihr wichtig erscheint, und ergreift dadurch die Initiative, was die Besprechung dieses „Falls“ betrifft. Dabei schildert sie zunächst das Erlebte: eine Auseinandersetzung mit einem Kind, das ein anderes geschlagen hatte und als Reaktion auf die Ermahnung der Praktikantin mit Schreien, Weinen und Trotz reagierte. Die Anleiterin kommentiert diesen etwas längeren Bericht der Praktikantin hin und wieder kurz und bestätigend. Schließlich erkundigt sie sich danach, wie sich die Praktikantin in der Situation gefühlt hat und weshalb ihr das Kind letztlich „leidgetan“ hat. Die Praktikantin weiß auf diese Frage zunächst keine Antwort und verweist kurz auf das „zerbrechliche kleine“ Kind, woraufhin die Anleiterin ausführlich ihre eigene Sichtweise der Ursachen für das Verhalten des Kindes schildert und mit einem sehr ähnlichen Vorfall vergleicht, an dem dasselbe Kind beteiligt war.

Die Themen der geschilderten Situationen sind hier somit einerseits, wie auch in der Passage zur Erziehungspartnerschaft (s. o.), die Gewalttätigkeit eines Kindes – und somit das Thema Gewalt – und andererseits der daraus resultierende Tadel der Erzieher*innen.

Dieser Gesprächsausschnitt zeigt somit das typische Vorgehen im Rahmen einer Falldarstellung in dieser Einrichtung: die Reflexion der Praktikantin bzgl. ihres eigenen Handelns sowie das Feedback der Anleiterin und schließlich das Akzeptieren bzw. Loben der Praktikantin als Reaktion auf die Schilderung der Anleiterin. Dabei vermittelt die Anleiterin Wissen zum Umgang mit Kindern und erinnert an die „Grundsatzregel“ der Gewaltlosigkeit. Hierbei verweist die Anleiterin darauf, dass die Entscheidung zur Ermahnung des Kindes nicht alleine „im Ermessen“ der Praktikantin lag, sondern sich auf diese allgemeingültige Regel bezieht. Es zeigt sich hier ein Wissen zur Einschätzung von Verhaltensweisen der Kinder, die sie als „Testen“ der Reaktionen der Erzieher*innen bezeichnet, und empfiehlt ein konsequentes Verhalten der Erzieher*innen; eine Entschuldigung eines Kin-

des sollte nicht zwingend eingefordert werden, sondern nur, wenn diese aufrichtig sei und „von Herzen“ formuliert werde. Stattdessen empfiehlt sie eine Reflexion mit den Kindern, die hier für sie in der Wiederholung des vom Kind Gesagten besteht:

L: Und oft, das ist so, dann sagen sie das und dann hat sich der Konflikt eigentlich oft schon geklärt, wenn er ausgesprochen ist, trotzdem kann man natürlich auch seinen Senf dazugeben [&P: Na klar] normal und sagen 'Verstehe ich, mhm' also das auch noch mal zu reflektieren bei solchen Sachen, da reicht oft auch ein Wiederholen, man muss gar nicht seine Wörter, seine Wertung dazugeben [&P: Ja] sondern zu sagen 'Ich höre dass du das nicht schön fandest, dass der dir die Decke von der Puppe weggezogen hat'. [&P: Ja] Also das man einfach noch mal, was man gehört hat, dann sagt man vielleicht noch mal 'Ja' und am Schluss ähm ist meistens noch ein Gespräch oder oft einfach das schon wieder [&P: Wiederhergestellt die Verbindung] genau.

P: Das ist großartig, das genauso zu//

*L: Also mal einfach aber letztendlich muss man flexibel// also weißt du man muss immer einfach auch gucken und das ist auch gut Dinge zu machen wo man danach denkt 'Oh Gott' irgendwie ähm und das mache ich heute noch das auch mit neuen Kindern, wo ich denke das hat mit anderen super geklappt und dann, das geht mit dem gar nicht [&P mehrmals: Ja], also da muss ich mir was anderes einfallen lassen [&P: Richtig] und muss schauen, dass ich das irgendwie erreiche [&P: Richtig, ja ja, ganz genau] also sehr flexible Anpassung [&P: Absolut].“
(K1B2: 107–109)*

Die „flexible Anpassung“ an das jeweilige Kind wird hier als Lösung und Alternative zu bestehenden Handlungsmustern präsentiert, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Was genau dieses Ziel ist, spricht die Anleiterin hier nicht an, vermutlich bezieht sie sich jedoch auf die Auflösung des Konfliktes und die Einsicht des Kindes. Insgesamt geht es in dieser – von der Praktikantin initiierten – Fallbesprechung auch um das Thema der Aushandlung von Konflikten mit Kindern. Dies scheint für die Praktikantin einerseits relevant zu sein, da das gewalttätige Verhalten bzw. das Schreien und Weinen eines Kindes für sie einen gravierenden und damit berichtenswerten Vorfall darstellt, der bei ihrer Unsicherheit auslöst, sodass sie sich von der Anleiterin eine Einschätzung wünscht bzw. ihren Rat erhofft. Andererseits zeigt sich hierbei auch die Vermittlung eines Verständnisses von Reflexion, das hier in Bezug auf die Kinder in der Wiederholung des vom Kind Gesagten besteht.

Das Mittagessen: „Gucken, dass das alles funktioniert“

Die folgende Sequenz, bei der interessanterweise zu Beginn – anders als zu erwarten bzw. in fachwissenschaftlichen Diskursen thematisiert (vgl. Ludwig

2014: 550) – nicht die Praktikantin, sondern die Anleiterin die Reflexion ihres eigenen Handelns anspricht und damit ein bestimmtes Thema einbringt, bezieht sich auf das Thema Mittagessen (K1B2: 110–138). Dieser Selbstreflexion ging ein positives Feedback seitens der Praktikantin voran, die den Umgang der Anleiterin und ihren Kolleg*innen mit den Kindern lobte (s. o.). Auf dieses Lob reagiert die Praxisanleiterin nicht – wie man erwarten könnte – direkt mit einer freudigen Bemerkung oder einer Dankesäußerung; stattdessen verweist sie auf die Stimmung und schließlich auf die Reflexion ihres eigenen Handelns während des Mittagessens an jenem Tag. Deutlich wird in dieser Passage die Erziehungsvorstellung von Anleiterin und Praktikantin, die statt Tadel eine Reflexion der Sichtweisen der Kinder vorsieht im Sinne einer „Klärung der Fronten“. Zudem zeigt sich in diesem Gesprächsausschnitt auch eine Rollenumkehr; hier reflektiert die Anleiterin ihr eigenes Handeln. Die Selbstreflexion und -korrektur der Anleiterin bzgl. ihres eigenen Verhaltens besteht darin, dass sie versucht, Tadel zu vermeiden und stattdessen den Kindern Fragen zu stellen, um deren Sichtweisen für sich – und auch für die Kinder selbst – zu erkunden und somit den Konflikt abzuschwächen. Dass die Anleiterin der Praktikantin mitteilt, sie habe die Kinder dennoch zurechtgewiesen – wenn auch in abgeschwächter Form –, kann auch als Geständnis bzw. als Entschuldigung angesehen werden: sie berichtet der Praktikantin von ihrem hinsichtlich der zuvor angesprochenen Erziehungsvorstellungen nicht angemessenen Verhalten und entschuldigt sich indirekt dafür. Dies spiegelt auch eine Selbstbeschreibung der Anleiterin wider, die sich hier als „menschlich“ darstellt – was die Bereitschaft, sich bestmöglich zu verhalten, jedoch auch Ausnahmen einschließt („nicht hundert Prozent perfekt“). Diese Menschlichkeit bezieht sich hier auf gelegentliche Fehler im Verhalten der Anleiter*in, die diese Fehlerhaftigkeit verallgemeinert („man“) und somit generell auf Erzieher*innen bezieht. Auch im Expert*innendiskurs wurde die Anforderung der „Menschlichkeit“ an die Erzieher*innen gerichtet (vgl. 6.1.5); was sich dort auf den Umgang mit den Praktikant*innen bezieht und erfordert, diesen konstruktives Feedback zu geben. Insofern handelt es sich um eine Entsprechung zu dieser Anrufung, da die Anleiterin sich selbst als „menschlich“ darstellt, indem sie ihr eigenes Fehlverhalten anspricht. Dieses Fehlverhalten relativiert sie schließlich, indem sie es als Ausnahme sowie als nicht gravierend und für die Kinder erträglich bezeichnet. Die Praktikantin reagiert darauf mit Verständnis für die Anleiterin und einer Abschwächung des Vorfalls. Sie nimmt die Anleiterin in Schutz, indem sie den Zusammenhang zwischen dem Vorfall und der von der Anleiterin angedeuteten Belastung als „normal“ darstellt und deutlich macht,

dass sie selbst vom Verhalten der Anleiterin nicht „schockiert“ ist. Somit verweist die Praktikantin auf die Vorbildfunktion ihrer Anleiterin und ihre Vorstellung von „normalem“ bzw. angemessenem Verhalten der Anleiterin.

Darüber hinaus zeigt sich in dem Gesprächsausschnitt zum Thema Mittagessen auch das Wissen um die Vermittlung bestimmter „Tischmanieren“ der Kinder. Darüber hinaus wird alltagspraktisches Wissen bzgl. des Saubermachens nach dem Essen thematisiert sowie die Rolle der Erzieher*innen im Hinblick auf die Moderation und Gesprächsführung am Tisch, wenn es darum geht, auf die Gleichberechtigung der Kinder hinsichtlich ihrer Wortmeldungen zu achten. Während die Praktikant*in zunächst auf ihre eigene Befindlichkeit im Zusammenhang mit der Essenssituation eingeht, lenkt die Anleiterin das Gespräch auf den Umgang mit den Kindern. Relevant ist für sie dabei, die Praktikantin auf die Aufrechterhaltung einer Ordnung aufmerksam zu machen, die für die Anleiterin vom angemessenen Einnehmen der Mahlzeit über einen störungsfreien Ablauf des Essens bis hin zur angemessenen Konversation, die eine angemessene Lautstärke und die Partizipation der Kinder beinhaltet, reicht:

L: [...] gleichzeitig ist das ja unser Essen, was ja nicht wirklich Essen für uns ist sondern mehr ein Gucken dass das alles funktioniert, dass jeder sich ähm [&P: Ordentlich nimmt oder], genau nimmt und das Essen weitergeht und auch ein Gespräch [&P: Ja klar], eine Gesprächsführung [&P: Ja], ein Stück weit gefordert ist [&P: Mhm] und nicht immer dieselben und dieselben sehr laut sprechen und ähm, genau. (K1B2: 119)

In diesem Gesprächsausschnitt zeigt sich, dass die Vermittlung der Moderationsfunktion eine Aufgabe für die Praktikantin (und die Anleiterin) ist und somit auch eine Sichtweise auf das Mittagessen als Gelegenheit zur Überprüfung der Ordnung und Konversation der Kinder. Des Weiteren betont die Anleiterin erneut die Gemeinschaft („unser Essen“). Zu Beginn des Abschnitts wird nochmals die Strategie der Anleiterin deutlich, indem sie nachfragt und damit eine Einschätzung der Praktikantin einfordert. Die Praktikantin folgt der Aufforderung jedoch nicht in der von der Anleiterin gewünschten Richtung, sondern berichtet zunächst über sich selbst; auf eine erneute Nachfrage der Anleiterin – explizit zu den Kindern – antwortet sie interessanterweise zunächst mit einem Lob für die Anleiterin bzgl. des Umgangs mit den Kindern in der Einrichtung. Schließlich geht die Anleiterin auf den von ihr ins Auge gefassten Aspekt ein, den Umgang mit den Kindern bei der Konversation am Tisch betrifft.

Der Morgenkreis: „Irgendwas war“

Ein weiterer Gesprächsausschnitt, der sich u. a. auch auf das „Funktionieren“ des pädagogischen Handelns bezieht, ist eine Passage zum sog. Morgenkreis. Der Morgenkreis ist ein weit verbreitetes Ritual zur Eröffnung des Tages in Kindertageseinrichtungen. Als Angebotsform lässt sich der Morgenkreis, der üblicherweise ein Sitzkreis ist, von Freispielphasen unterscheiden (vgl. Jung 2009: 99). Auch in dieser Kita wird der Morgenkreis als Sitzkreis durchgeführt. Im dritten Anleitungsgespräch in Kita 1 erkundigt sich die Anleiterin nach der Einschätzung der Praktikantin zum Morgenkreis bzw. zur Abschlussrunde, die das letzte Ritual des Tages darstellt, bevor die Kinder von ihren Eltern abgeholt werden:

L: [...] Und sonst so mit den ersten Morgenkreisen? Das wollte ich jetzt gerne noch wissen oder der erste Morgenkreis, [&P: Ja, der erste Morgenkreis] [Abschlussrunde], so diese Runden//

P: Also heute hatte ich ein super Gefühl [&L: Mhm], das war, fand ich irgendwie (.), das hat glaube ich funktioniert, ganz gut. ((lachend)) Ich bin ja auch nicht mehr so durcheinander gekommen mit den, wer jetzt schon was hatte [&L: Mhm], ähm, das konnte ich mir dann irgendwie ganz gut merken, es war glaube ich, letzte Woche habe ich auch mal so eine [Abschlussrunde] gemacht [&L: Mhm]. Da war die Unruhe stärker, da hab ich dann irgendwie, da ging=s mit der Konzentration, da bin ich ein bisschen durcheinander gekommen aber heute habe ich mich super wohl gefühlt, also das war ganz gut. [&L: Mhm] Morgenkreis fand ich total aufregend [&L: Mhm] das zu machen [&L: Mhm], muss ich sagen, also das ist schon (.), ja die ganze Aufmerksamkeit so auf mich zu ziehen. Mhm, aber es war jetzt nichts, wo ich jetzt ämh (.) irgendwie Hemmungen hatte oder so, also [&L: Ja] ich fand das, nein das war// Ich guck mir natürlich bei euch ab wie [&L: Mhm] ihr das macht und, jeder macht das natürlich so nach seinem (..) Charakter, oder nach seinem [&L: Eben], wie man ist, also da [&L: Mhm], was ich auch ganz wichtig finde, und auch ganz toll finde, ähm obwohl der Ablauf der gleiche ist, also bei [Vorname Kollegin] und dir ist es, so von der, es ist anders aber es ist, weil ihr einfach beide, jeder ist wie er ist [&L: Mhm] und das finde ich aber ganz ganz toll. Ja, ich war schon ein bisschen aufgeregt, ja [&L: Mhm], aber es war, es war okay für mich [&L: Mhm].

L: Also so, und wie ging=s dir so mit dem ähm, mit diesem Einschätzen, wann ist es genug erzählt, wie komme ich jetzt zum nächsten, und das hat glaube ich ganz gut, da hast du glaube ich einen ganz guten Morgenkreis erwischt//

P: Da habe ich ja aber von euch schon abgeguckt [Vorname L] [&L: Mhm], also wenn jemand so ein bisschen viel sagt oder dann, bei manchen Sachen finde ich das auch ganz gut wenn, wenn man noch mal nachfragt oder, vielleicht vom Vortag oder von vor zwei Tagen ein Ereignis war wo was mich jetzt auch interessiert, wie ist das jetzt ausgegangen, hat das stattgefunden oder [&L: Mhm], ob ein Besuch funktioniert hat und war das toll, also das macht ihr ja auch, das finde ich selber auch ganz toll wenn man da noch mal nachfragt [&L: Mhm], wie=s war. Ja, das (.) war glücklicherweise aber auch dann so, dass die Kinder selber dann so ihr Ende gefunden haben ohne dass ich da so irgendwie abwürgen musste [&L: Mhm].

L: Das ist manchmal halt so ein bisschen, sage ich mal, da muss man ähm, da darf man auch klar sein, ohne dass man das Gefühl hat ähm, man würgt sie jetzt ab, sondern eben mit diesen, (.) vom Frühstück weiter erzählen oder, es interessiert mich schon [&P: Richtig. Ja], aber jetzt ist einfach, [&P: Genau] jetzt muss man noch, schau mal so viele Kinder und eigentlich funktioniert das ja ganz gut so.

*P: Richtig, ja, ganz genau.
(K1B3: 290–295)*

Der Beginn der Einstiegsfrage („Und sonst so [...]“) stellt eine typische Aufforderung der Anleiterin dar, mit der sie eine Einschätzung bzw. Reflexion der Praktikantin initiieren möchte (vgl. Abschnitt „Die Erziehungspartnerschaft“). Dieser Einstieg ist einerseits sehr offen gehalten – in diesem Gesprächsausschnitt erläutert die Anleiterin die Frage mit Bezug auf die beiden Alltagsrituale Morgenkreis und Abschlussrunde und mit der Absicht, hierzu von der Praktikantin Informationen bzw. eine Einschätzung zu erhalten. Andererseits erscheint nicht jede Antwort auf diese Einstiegsfrage sagbar zu sein; die zweite Anschlussfrage der Anleiterin nach der Erläuterung der Praktikantin deutet darauf hin, dass die Antwort der Praktikantin nicht alles umfasst, was die Anleiterin „wissen“ wollte. In ihrer ersten Ausführung geht die Praktikantin zunächst auf ihr „Gefühl“ ein, nach dem der Morgenkreis für sie „funktioniert“ hat – eine Formulierung, in der sich erneut das in der zuvor analysierten Passage bereits erkennbare Ziel des möglichst störungsfreien Funktionierens der Abläufe zeigt. Interessant ist hier zudem, dass die Praktikantin zwar anfangs kurz auf dieses „Funktionieren“ eingeht, ihre Beschreibung sich jedoch v. a. auf ihr Gefühl, insbesondere auf ihre Konzentration und „Aufregung“, bezieht, die sie damit verbindet, für die Kinder im Mittelpunkt zu stehen. Dagegen erscheint ihr Abschluss wie ein Eingeständnis, denn sie erwähnt, „aufgeregt“ gewesen zu sein. Die Anleiterin kommentiert dies zustimmend, geht darauf jedoch nicht weiter ein, sondern stellt eine Frage zum Ablauf des Morgenkreises, was impliziert, dass die Antwort der Praktikantin nicht (bzw. nicht im ausreichenden Maß) dem entspricht, was die Anleiterin zu erfragen beabsichtigte. Die Praktikantin geht nicht direkt auf die Frage der Anleiterin ein, sondern stellt die Anleiterin und ihre Kolleg*innen als Vorbilder dar, an denen sie sich bei ihrem Vorgehen orientiere. Schließlich folgt wiederum eine Art Eingeständnis, den Ablauf der Erzählungen nicht weiter steuern zu müssen, da die Kinder dann selbst einen Abschluss gefunden hätten. Die Anleiterin spricht daraufhin in verallgemeinernder Form („man“) die Empfehlung aus, die

jeweiligen Erzählungen der Kinder mittels Bekundung von Interesse und des Verweises auf die hohe Anzahl der Kinder abrechnen zu dürfen. Hier zeigt sich erneut die Relevanz der Herstellung bzw. Aufrechterhaltung der Ordnung im Ablauf, wenn es darum geht, das Funktionieren des Morgenkreis-Rituals in seiner zeitlichen Struktur zu gewährleisten.

Dass auch die räumliche Ordnung der Kinder für die Anleiterin von Bedeutung ist, zeigt der folgende Gesprächsausschnitt:

L: [...] da sind nur so ein paar, ich hab mal so ein bisschen geguckt, [&P: Ja] mir sind ein paar Sachen [&P: Mhm] aufgefallen, die ich gerne einfach dir noch so als Feedback [&P: Ja, ja total gerne] geben wollte. Also ich fand die Stimmung war total gut und man hat so gemerkt, das ist auch so ein Selbstverständnis, also dass du das irgendwie mit so einem Selbstverständnis, auch so einer liebevollen Lockerheit [&P: Mhm] irgendwie machst aber, also so, nicht aber, am Anfang habe ich mir gedacht, [&P: Ja] schade dass der Kreis so schief war, [&P: Ja] du warst so, also das sind so, das ist auch nur so ein kleiner Punkt [&P: Ja], aber du saßt im Grunde so, dass du den, die links von dir, eigentlich nicht sehen konntest [&P: Das stimmt, das stimmt], du hast ähm, und das ist immer, also es ging heute auch ganz gut, aber so, das war der [Name Kind] und der [Name Kind], [&P: Mhm] jetzt in dem Fall, die du eigentlich nicht im Blick hattest, ähm hat ein ein bisschen den Nachteil, wenn da, wenn=s da anfängt unruhig zu werden, bekommst du es erst mal nicht mit oder vielleicht erst dann mit, wenn die, wie das halt so ist [&P: Ja], wenn die gegenüber das spiegeln, was da angefangen hat [&P mehrmals: Ja] und, so dieses ähm, das ist zwar, das ist irgendwie auch ein bisschen popelig, aber deshalb ist es [&P: Ja] schon immer ganz wichtig zu sagen, ich gucke, also zumindest, es muss kein exakter Kreis sein [&P: Nein, aber du hast schon recht], du musst nur schauen, dass du [&P: Dass man jeden sieht ja], dass du so, so sitzt, [&P mehrmals: Ja] dass du tatsächlich Blickkontakt mit jedem Kind ähm hinbekommen kannst, ohne dass du ((lacht)) jetzt [&P: Ja, das stimmt ja] ähm so um die Ecke gucken, gucken musst [&P: Mhm, das stimmt ja], also da kann man sich auch ruhig noch mal Zeit nehmen [&P: Mhm], manchmal ist das ein bisschen lästig, [&P: Ja] aber das ist, nützt manchmal [&P: Ok, mhm], so, also. Ansonsten fand ich hast du dir super die Aufgabe, also ich komme ja immer durcheinander, aber die Aufgaben gemerkt und auch//

P: Ja das war heute, das ging halt echt gut, ((lachend)) das hat beim letzten Mal nicht so gut funktioniert ((beide lachen)), aber Kinder sind ja die besten ähm [&L: Ja, genau] Kritiker oder, oder die sagen einem ja dann, hat doch schon, also das ist (.)//

L: Was ich auch ganz schön fand oder was mir ähm aufgefallen ist, also du hast ja die, die Ordnung erst mal nicht eingehalten, die übliche, du bist ja so gesprungen, von ähm [&P: [Name Kind und ähm]] [Name Kind] und dann ging=s da drüben weiter//

(K1B3: 296–298)

In ihrem Feedback geht die Anleiterin K. Laske nun auf die räumliche Ordnung der Kinder ein und rät der Praktikantin, den Kreis der Kinder so anzuordnen,

dass sie mit jedem Kind Blickkontakt halten bzw. jedes Kind sehen kann. Dies begründet sie damit, dass Störungen bzw. durch die Kinder verursachte Unruhen schneller erkannt werden können und somit eine weitere „Ausbreitung“ dieser Unruhe verhindert werden kann. Dieses Feedback, das auch als eine Art Kritik verstanden werden kann, wird von der Anleiterin vorsichtig verbalisiert und mit positiven Rückmeldungen gerahmt. Zu Beginn schwächt sie die Kritik ab, da sie das Wort „aber“ ausdrücklich zurücknimmt. Dass, wie bereits festgestellt wurde, die Beziehung zwischen Praktikantin und Anleiterin eine gleichberechtigte ist, scheint das Formulieren wechselseitiger Kritik zu erschweren. In ihrem zweiten Feedback geht K. Laske auf den Wechsel der Reihenfolge der Erzählungen der Kinder ein, den die Praktikantin vornahm, und äußert sich positiv darüber.

Dass das Besprechen des Morgenkreises als Reflexion angesehen wird, zeigt bspw. der folgende Gesprächsausschnitt, bei dem die Anleiterin ausdrücklich darauf Bezug nimmt:

L: Dann können wir doch, fangen wir doch gleich mal mit Reflektieren an heute. ((lachend)) Das war Morgenkreis, [&P ((lacht))], Morgenkreis ist jetzt auch schon wieder, es war Montag oder?

P: Das war am//

L: Dienstag

P: Dienstag, da hatte ich früh, ganz genau.

L: Genau, das ist schon ein bisschen her, aber ähm, genau vielleicht, also, beim Reflektieren, es gibt auch so ein Schema, das muss ich mal rausholen, [&P: Mhm] wo es einen so ein bisschen erleichtert mit so Fragen irgendwie, 'Wie ging=s mir?', 'Wie habe ich mich gefühlt?', 'Was lief gut?'

P: Okay.

L: 'Wo habe ich das Gefühl gehabt das war nicht so optimal irgendwie'

P: Ja, ja.

L: Genau, gab=s da so ein bisschen, oder gab=s da irgendwas wo du ähm//

P: Da gab=s, ja doch da war was, wo ich mir dachte, ähm, da war was und ich habe mir danach auch dann irgendwie, es war nichts, nichts Dramatisches, gar keine Frage [&L: Mhm] aber ich glaube es war irgendwie recht unruhig, (.) ich glaube das war eh so ein Tag wo es auch, wo es irgendwie etwas unruhiger war. Aber (..) ich meine so im Großen und Ganzen ähm, habe ich immer ein ganz gutes Gefühl wenn ich, mache die Reihenfolge so wie ihr [&L: Mhm], ich, wenn

wir jetzt gestern irgendwie mit dem Durchzählen bei Wochen oder Monaten waren dann werde ich dann [&L: Was anderes] was anderes machen, genau, und letztendlich, seid ihr mir da natürlich große Vorbilder [&L: Mhm] und ich schau mir das ab, weil ich das einfach auch toll finde, also ich finde das irgendwie// [...] (K1B4: 54–63)

In diesem Ausschnitt wird einerseits zu Beginn deutlich, dass die Vergewisserung, welcher Tag der richtige ist, für Anleiterin und Praktikantin von Bedeutung ist. Dies zeigt sich auch in weiteren Passagen und Gesprächen; die Verständigung über den „richtigen“ Tag scheint für die Absicherung von wahren Tatsachen bzw. des wahren Ablaufes, über den anschließend gesprochen wird, relevant zu sein. So wird der Dialog, wie er in der Form des dialogischen Mentorings vorgeschlagen wird, auch als „gemeinsame Wahrheitssuche im Austausch zwischen Führungskräften und Mitarbeitern“ (Moning-Petersen/Petersen 2014: 630) bezeichnet. Diese gegenseitige Versicherung, dass über denselben bzw. den richtigen Tag gesprochen wird, fungiert damit als Einleitung, bei dem sich Anleiterin und Praktikantin wechselseitig über den Tag einigen und somit auch darüber, dass beide wissen, um welchen „Fall“ es sich handelt.

Die Anleiterin verweist anschließend auf ein Schema mit Fragen für die Reflexion, die sich auf die Befindlichkeit (der Praktikantin) in der Situation sowie auf die Beurteilung des Geschehens hinsichtlich positiver sowie auch negativer Aspekte beziehen, wobei sie letztere nicht als schlecht qualifiziert, sondern als „nicht so optimal“ bezeichnet. Schließlich lenkt sie den Fokus – eine Vorgehensweise, auf die schon im Zusammenhang mit anderen Passagen hingewiesen wurde – erneut auf berichtenswerte Vorfälle („gab es da irgendwas“). Die Praktikantin kommt dieser Aufforderung nach und bezieht sich auf einen Vorfall bzw. etwas auf aus ihrer Sicht Auffälliges, das sie zunächst schwer verbalisieren kann („da war was“), anschließend jedoch abschwächt und als „nicht dramatisch“ einstuft. Auf die Ursache geht die Praktikantin noch nicht ein, sondern verweist auf die allgemeine Unruhe, die an dem fraglichen Tag herrschte, und thematisiert schließlich wieder das Vorgehen, das sie von Anleiterin und Kolleg*innen, ihren Vorbildern, übernommen habe. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird in knapper Form auf dieses Vorgehen, das „Auszählen“ der Kinder, eingegangen; die Anleiterin erklärt schließlich, dass die Praktikantin dies schon gut mache, und verweist bzgl. der Unruhe auf die – nicht weiter ausgeführte – Tatsache, dass es prinzipiell ruhige und unruhige Tage gebe, aber schließlich auch auf Faktoren, die Unruhe begünstigten. Daraufhin überlegt die Praktikantin weiter, „was war“, und mutmaßt, dass es sich um den Geburtstag eines Kindes handle, woraufhin

eine kurze Verständigung mit der Anleiterin über den Wochentag stattfindet (zur Vergewisserung bzgl. des konkreten Tages s. o.). Die Praktikantin überlegt weiterhin nach dem Grund für die Unruhe und erkundigt sich schließlich bei der Anleiterin:

P: Es war aber was, irgendwas, weil da habe ich mir noch so gedacht ((seufzt)), also die [Besprechung beim Aufräumen] letzte Woche, die so Zack Zack und ja du machst das und das, ich hab mir gemerkt, ich selber habe für mich auch weil es wesentlich ruhiger war, [...] das ging dann auch so, relativ zackig und da dachte ich mir 'Oh (.) toll! Das hat jetzt gut geklappt [&L: Mhm], super. Och und jetzt machen wir Morgenkreis.' Und dann, war aber irgendwas, ähm wo immer wieder irgendjemand, ähm irgendwie, eine Unruhe reingebracht hat, ((flüsternd)) aber woran das jetzt so genau lag das weiß ich gar nicht. [&L: Mhm] Weißt du es?

L: Also ähm [&P ((lacht))], ich meine ich bin ja Beisitzer und [&P: Mhm] ähm, also mir ist so ein bisschen ähm aufgefallen dabei, also es war jetzt inhaltlich war, fand ich alles, war alles in Ordnung [&P: Mhm], aber es hat so ein bisschen lange gedauert, also//

P: Das habe ich gemerkt weil du gesagt hast, 'Ah das machen wir jetzt nicht', da war irgendwas ((lachend)) (unverständlich).

L: Also, man hat schon, wenn man, ich meine ich habe natürlich auch mehr Zeit zu beobachten [&P: Ja na klar], muss ich sagen, das sieht man wenn man selber [&P: Mhm], ähm da so drin ist, gerade am Anfang, weil man dann einfach noch beschäftigt ist mit dem, eigentlichen Kontakthalten [&P: Mhm] und so und schauen dass die ruhig sitzen [&P: Ja] ähm, sieht man natürlich manche Dinge nicht so aber man hat, ähm, es gab so Kinder die konnten nicht mehr sitzen, also die konnten nach der Hälfte//

&P: Das war auch, richtig, ständig//

*L: ((lachend)) Genau, die haben schon nach der Hälfte ähm, so ähm die Aufmerksamkeit verloren [&P: Richtig ja] und das ist manchmal, also ich meine das ist ja eh ähm, also man muss so ein bisschen ähm auf die Länge des Morgenkreises manchmal gucken, [&P: Mhm] also und es ist, wenn jeder erzählen will, und es ist, das ist ein bisschen eine Gratwanderung, deshalb versuche ich jetzt auch, das ist auch noch was was wir im Team noch mal, habe ich jetzt auch noch mal versucht das einzuführen das es nicht, ((spricht langsam und stakkatoartig, vermutlich Kinder nachahmend)) und wenn dann nicht dann doch [&P: Ja ja, das, ja] und wenn das nicht klappt dann das, [&P mehrmals: Mhm] also nicht weil ich es nicht interessant finde, aber weil die Qualität des Morgenkreises dann leidet. Also weil es dann, also du hast dann auch einmal gesagt und ich glaube ich sage das auch manchmal, die [Kollegin] auch, aber es ist mir auch so ein bisschen noch mal aufgefallen [&P: Ja], also dieses ähm 'Jetzt haben wir=s gleich geschafft' ((lacht)) also, das ist natürlich so ein bisschen beruhigend, den Kindern gegenüber [&P: Ja], aber eigentlich ist es ja unser Morgenkreis//
(K1B4: 79–84)*

Da die Praktikantin den Grund für die Unruhe im Morgenkreis nicht (mehr) kennt, erkundigt sie sich bei der Anleiterin nach der Ursache und bittet sie somit um eine Einordnung des Geschehens. Die Anleiterin gibt zunächst ein positives Feedback zum Inhalt des Angebotes und verweist dann zurückhaltend auf die zeitliche Länge des Morgenkreises. Insgesamt zeigt sich in dieser Passage zum Morgenkreis der typische Ablauf einer Praxisreflexion, die die Anleiterin zunächst mit einer Frage initiiert – hier der direkten Frage nach Ritualen wie dem Morgenkreis – und schließlich mit einer weiteren Frage nach Berichtenswertem oder Auffälligem präzisiert.

Die Anleiterin vermittelt hier Wissen um die „richtige“ Dauer des Morgenkreises, die eingehalten werden sollte, um die Kinder „bei Laune“ zu halten. Um diese Dauer (20 Minuten) nicht zu überschreiten, ist die Einhaltung eines Ablaufes relevant, bei dem die Kinder nacheinander etwas erzählen dürfen, die Fachkraft jedoch darauf achten sollte, dass dies nicht zu ausführlich wird. In diesem Zusammenhang empfiehlt die Anleiterin das Einplanen von Übergängen, die ein zu ausführliches Erzählen verhindern, durch die jedoch auch vermieden wird, dass die Kinder auf allzu schroffe Weise unterbrochen werden, und die die Wertschätzung der Kinder gewährleisten sollen. Dies könne insbesondere durch Fragen erreicht werden, die ein Interesse am Erzählten signalisieren oder eine spätere Gelegenheit für die Erzählungen anbieten. Darüber hinaus verdeutlicht die Anleiterin, dass es relevant sei, die Kinder im Blick zu behalten, um mögliche Ursachen von Unruhe einschätzen zu können. Weiterhin wird vermittelt, dass der Satz „Gleich haben wir es geschafft“ vermieden werden sollte, da dieser aus der Sicht der Anleiterin ein Unbehagen der Kinder impliziert. Der Morgenkreis wird als gemeinschaftliches Ritual charakterisiert (Betonung auf „unser Morgenkreis“), das von den Erzieher*innen positiv und nicht als zu absolvierende Last dargestellt werden solle. Damit scheint die Aufgabe der Erzieher*innen die Motivation, das „Anpreisen“ des Rituals zu sein. Auch hier zeigt sich wieder die Relevanz eines Wissens um das „Funktionieren“ des Angebotes, das in diesem Fall auf die Aufrechterhaltung der „Autorität“ bzw. der Kontrolle über die Ordnung des Angebotes bezogen wird. Abschließend fordert die Anleiterin erneut zur Suche nach „geeigneten Weiterleitungen“ auf, die ein schroffes Unterbrechen der Kinder vermeiden.

Zur Selbstsicht der Anleiterin ist festzustellen, dass sie auf ihre Rolle als „Beisitzerin“ und Beobachterin eingeht und ihre Sicht des Geschehens schildert – ihrer Einschätzung nach konnten einige Kinder aufgrund der überlangen Dauer nicht mehr sitzen. Dies verdeutlicht erneut die Bedeutung der Ordnung des Ablaufs

sowie auch des „Sehens“ der Kinder. Die Anleiterin drückt ihr Verständnis für die Praktikantin aus, die aufgrund ihrer Erfahrung mit dem „Kontakthalten“ beschäftigt war und noch keinen vollständigen Überblick über alle Kinder hatte. In diesem Zusammenhang wird das Beobachten und Wahrnehmen der Kinder als fortgeschrittene Fähigkeit dargestellt. Andererseits betrachtet die Anleiterin sich selbst kritisch und stellt sich im weiteren Verlauf des Gesprächs nicht als unfehlbares Vorbild dar, indem sie sich der Empfehlung anschließt, eine andere, d. h. positivere Formulierung für das Absolvieren des Morgenkreises zu finden als „gleich ist es geschafft“. Die Praktikantin zeigt in dieser Gesprächspassage zum Morgenkreis Bedarf an Orientierung und einer Einordnung ihres Verhaltens und wünscht eine Einschätzung der Anleiterin zum Gelingen bzw. „Funktionieren“ des Morgenkreises. Diese Rückmeldung wird von der Praktikantin als „wahre“ Beschreibung des Geschehens akzeptiert. Im weiteren Verlauf des Gesprächs weist die Praktikantin ein von der Anleiterin unterstelltes Fehlverhalten zurück, was diese daraufhin als überspitzte Formulierung bezeichnet; damit nimmt sie die Praktikantin in Schutz und drückt ihr Verständnis aus. Die Praktikantin stellt die Anleiterin und ihre Kolleg*innen als ihre Vorbilder dar und lobt, wie auch an anderen Stellen der Gespräche, den Umgang mit den Kindern in der Einrichtung und damit auch das pädagogische Verständnis bzw. die Grundorientierung der Anleiterin und ihrer Kolleg*innen, die sich hier insbesondere auf die Wertschätzung der Kinder bezieht.

Die Vorbereitung der Prüfung: „Das Wichtigste ist eigentlich die Reflexion“

Der Besuch der Lehrkraft, der die erste Prüfung bzw. Bewertung für die Praktikantin in Kita 1 darstellt, wird auch im Rahmen der Anleitungsgespräche vorbereitet. Im Anleitungsgespräch, das einige Zeit vor diesem Besuch stattfindet, wird das pädagogische Thema ausgewählt, zu dem die Lehrkraft anwesend sein wird:

P: Genau. Also ich habe mir in der Tat überlegt, ich glaube ich fände das (..) absolut in Ordnung wenn sie zum Morgenkreis kommen würde [&L: Ja], also oder um 9, wie du gesagt hast.

L: Okay.

P: Weil ähm, sie ist ja länger da und, ich habe zuhause so ein tolles Xylophon [&L: Ja], also was ich auch, ich bin das, ich kann halt Noten lesen und kann Klavier spielen [&L: Ja], ähm und würde dann vielleicht, wirklich auch ein Lied, was ganz einfaches, probieren zu finden, was ich dann damit begleitend vielleicht spielen könnte und die Kinder können vielleicht selber auch mal [es klopft an der Türe, Kollegin kommt kurz herein]. Ähm, genau.

L: Mhm, also ich meine ähm, du kannst das total gerne tun, im Morgenkreis, ähm, nur für dich, also man muss schon, also das ist eigentlich, eigentlich ist es fast noch, also es ist mehr natürlich eine Herausforderung als du, setzt dich mit fünf Kindern hin zum Basteln, [&P: Mhm] also es ist so, du musst dir einfach, also du musst dich wohl fühlen damit [&P: Mhm] ja, also es ist natürlich, beim Morgenkreis kann natürlich mehr, also nicht mehr, es ist auch gar nie schlimm wenn was schiefgeht [&P: Mhm], das ist absolut, so weiß ich nicht, Praxisbesuch, ähm, auch nicht das Problem wenn, alle keinen Bock haben mitzumachen [&P: Ja], dann ist das alles kein Ding wenn du danach siehst, was ist denn schiefgelaufen, [&P mehrmals: Mhm] also wenn du das danach gut reflektierst, kannst du, das Wichtigste ist eigentlich die Reflexion [&P: Alles klar] an der Geschichte, aber so, also nur dass du das einfach noch mal so im Auge hast, im Morgenkreis ist natürlich einfach da hast du, 20 Kinder [&P: Na klar] und das ist natürlich noch mal von, vom Überblick zu haben, ich weiß nicht wie=s dir geht in so, das ist auch jeder ein bisschen anders, in so Situationen, wo man beobachtet wird, also//

P: Na ja, oh Gott, ich glaube ich bin schrecklich aufgeregt ((beide lachen)).

*L: Genau, weil das ist eben, das muss man halt auch immer noch so ein bisschen ähm, also es gibt ja Menschen, die, denen ist das egal, ja, und ich hatte schon Praktikantinnen, die waren sonst super, und als dann souverän und dann hast du einfach die Aufregung [&P: Na klar] stand denen einfach ein bisschen im Weg und dann ähm war das noch mal ein bisschen schwieriger [&P: Mhm]. Also ich meine, ich traue es dir total zu dass du so einen Morgenkreis, machst ähm//
(K1B4: 9–14)*

In diesem Gesprächsabschnitt werden die Auswahl und die Art des Angebotes verhandelt, an dem die Lehrkraft im Rahmen des Praxisbesuchs und Prüfung teilnehmen wird. Die Praktikantin schlägt hierzu den Morgenkreis vor – den sie selbst musikalisch begleitet –, da das Spielen der genannten Instrumente ihre Stärke seien. Die Anleiterin vermittelt hier das Wissen darüber, dass es günstig ist, für diesen Praxisbesuch der Lehrkraft – und damit für die Prüfung – einen möglichst „einfachen“ Tagesabschnitt zu wählen, der im Hinblick auf die Kinder wenig störungsanfällig ist und damit eine möglichst geringe Herausforderung darstellt, wenn es darum geht, die Prüfung zu bestehen. Den von der Praktikantin vorgeschlagenen Morgenkreis bezeichnet sie, was potenzielle Störungen betrifft, als riskant („schiefgehen“), auch hinsichtlich der hohen Anzahl der Kinder, die die Praktikantin im Blick behalten muss. Hinzu kommt aus der Sicht der Anleiterin der Aspekt der Aufregung, der durch die Beobachtungssituation bzw. die Anwesenheit der Lehrkraft entsteht. Diese Herausforderungen treten jedoch allesamt in den Hintergrund, da die Anleiterin den Fokus schließlich auf die Reflexion legt und dieser die Priorität vor den anderen Aspekten zuerkennt („das Wichtigste ist eigentlich die Reflexion“). Demnach könne die Praktikantin auch mit einer guten

Reflexion die Prüfung bestehen, auch wenn die AKtivität insgesamt „schiefgehe“, wenn bspw. die Kinder nicht mitmachen wollten.

Im Anleitungsgespräch, das eine Woche später stattfindet, wird ebenfalls viel Zeit für die Besprechung dieses Praxisbesuchs verwendet. K. Laske erkundigt sich nach der schriftlichen Ausarbeitung, die die Praktikantin für das Angebot im Rahmen der Prüfung erstellen soll. J. Peters betont, dass diese Ausarbeitung sehr detailliert erfolgen sollte, und nennt die Aspekte, die darin beschrieben werden sollen. Schließlich geht sie auf die Reflexion ein, die – wie schon gezeigt wurde – den Gesprächskern und damit auch das zentrale prüfungsrelevante Moment ausmacht. J. Peters bezeichnet diese als Selbstreflexion, zum einen auf sich selbst und zum anderen auf ihre Handlung bezogen:

P: Also so, schon (.) sie hat den Fahrplan wie ich, diese (.) diesen Besuch, gestalte [L: Mhm] oder diese, die Aktion gestalte. Genau, und das wird dann hinterher in der Reflexion, wird dann besprochen, also bin ich letztendlich ja die, Referentin die die selbst reflektiert und sie sagt auch, dass das sehr wichtig ist sich selber zu reflektieren und [L: Mhm] ähm zu sagen, (.) was man für ein Gefühl hatte und, ob man der Meinung ist, dass alle teilgenommen haben wie=s funktioniert hat [L: Mhm], wie die, wie aufmerksam die Kinder waren oder wie man sie von der Unaufmerksamkeit wieder zurück geholt hat ähm [L: Mhm], wie es dazu kam wenn Unaufmerksamkeit aufgetaucht ist und so weiter, also da hat sie gesagt, je mehr (.) [L: Du siehst] wir reden, desto//

&L: Mhm, je mehr du wahrnimmst und auch//

&P: Je mehr ich wahrnehme, exakt, und beobachte und währenddessen//

&L: Also ist definitiv so, also auch wenn=s total in die Hose geht und keiner ((beide lachen)), jetzt Worst Case, keiner macht mit ja [P: Mhm], keiner hat da dran Lust [P: Mhm] und du danach siehst, woran hat denn das gelegen oder woran, was ist denn irgendwie ein bisschen schiefgelaufen [P: Ja], wenn du das alles siehst [P: Richtig] kannst du trotzdem noch eine [P: Richtig], wird das trotzdem noch eine gute [P: Ja das glaube ich] (unverständlich) aber das wird auch nicht passieren, die werden da schon Lust haben dazu// (K1B5: 76–79)

In diesem Ausschnitt zeigt sich erneut, welche hohe Bedeutung der Reflexion beimessen wird und wie diese dem „Funktionieren“ des Angebotes übergeordnet wird. Jedoch wird Letzteres, d. h. hier die Teilnahme und Aufmerksamkeit der Kinder, vorausgesetzt und ein „Worst Case“ – obwohl dieser laut Anleiterin die Note bei guter Reflexion nicht gefährden würde – ausgeschlossen. Darüber hinaus zeigt sich, dass neben dem Reflektieren das Wahrnehmen und Beobachten der Kinder und die Vermeidung bzw. Kontrolle von „Unaufmerksamkeit“ als wichtige Fähigkeiten und Fertigkeiten der Praktikantin angesehen werden.

Insgesamt wird hier die große Bedeutung der Reflexion deutlich, die von Anleiterin und Lehrkraft als zentrales Element des Gesprächs angesehen wird. Darunter versteht die Lehrkraft laut der Praktikantin das Beschreiben der eigenen Gefühle sowie das „Funktionieren“ des Angebots, das mit der Teilnahme und der Aufmerksamkeit der Kinder verknüpft wird.

Die Praktikantin entscheidet sich schließlich für den Morgenkreis mit der Durchführung einer „Klanggeschichte“. Die Anleiterin weist erneut auf die hohe Bedeutung des Reflektierens hin; interessanterweise geht sie dabei auch auf die Vorgabe seitens der Schule ein, die hier nicht genannt wird. Die Schule als Institution einschließlich der Lehrkraft, die den Besuch durchführt, wird hier vorausgesetzt und lediglich mit „die“ bezeichnet, was hinsichtlich der institutionalisierten Beziehung als Ausdruck von Distanz angesehen werden kann:

L: [...] also nur mit diesem Reflektieren, das ist tatsächlich echt da legen die, das ist auch eine wichtige Sache [&P: Ja, da legen die ganz ganz großen Wert drauf, ja] und ähm, dass du dir vielleicht auch mal so, selber in den Morgenkreis, ich pass auch mal, [&P: Mhm] ich gucke mal auch in dem Sinne, auf mich selber und auf die Kinder [&P: Mhm], dass ich weiß ich muss nachher auch dazu//

P: Stellung beziehen.

L: Genau, [&P: Mhm] und da sind, gehören einfach so feinsinnige Sachen dazu ähm da kannst du alles erzählen [&P: Mhm], weißt du so, "Ich habe ähm, auch gesehen dass der sein Auto noch vorne hat [&P: Mhm], habe ich mir gedacht, na da gehe ich jetzt lieber nicht darauf ein, weil dann gibt=s wieder eine//", also, wie auch immer [&P: Mhm] du das handhabst [&P: Ja, ja], du musst es nur, [&P: Ja] begründen können [&P: Mhm] und wichtig ist, tatsächlich dass du=s siehst [&P: Ja, richtig, ja], dass du es mitbekommst [&P: Ja, ja ja genau]. (K1B5: 239–241)

Die Anleiterin vermittelt hier nachdrücklich die hohe Bedeutung der schulischen Forderung nach Reflexion. Damit die Praktikantin dies vor der Prüfung üben kann, schlägt die Anleiterin daher eine Selbstbeobachtung beim Umgang mit den Kindern vor, da sie weiß, dass anschließend eine „Stellungnahme“ abgegeben werden muss. Dies impliziert die Aufgabe bzw. die Forderung nach Selbstbeobachtung und die Pflicht, darüber zu berichten. Doch im folgenden Absatz relativiert die Anleiterin das zuvor Gesagte und weicht es geradezu auf: man könne „fast alles sagen“, diese Äußerung verleiht dem Sagbaren in der Reflexion einen sehr offenen Charakter. Relevant sind laut der Anleiterin die Begründung des eigenen Handelns und die Wahrnehmung „feinsinniger Sachen“, die die Anleiterin in diesem Zusammenhang mit dem „Sehen“, d. h. dem Überblick über die Kinder und dem Beobachten der Kinder, in Verbindung bringt.

Thema des Anleitungsgesprächs, das eine Woche vor dem Besuch der Lehrkraft stattfindet, ist die Nachbesprechung des des Morgenkreises, der an diesem Tag stattgefunden hat und der als Vorübung für diesen Besuch dient. Diese Nachbesprechung wird von Anleiterin und Praktikantin als Reflexion bezeichnet und stellt ein Muster dar für die tatsächliche Prüfung, bei der im Nachhinein ebenfalls ein Reflexionsgespräch stattfindet; bei diesem ist neben der Praktikantin und der Anleiterin auch die Lehrkraft anwesend. Interessant ist, dass die Anleiterin sich in diesem Anleitungsgespräch zu Beginn anders verhält als in den Gesprächen zuvor; sie nimmt während der ersten zehn Minuten eine Mahlzeit zu sich und initiiert mit einer Frage zunächst einen Einstieg für die Reflexion der Praktikantin, hält sich dann vorerst mit eigenen Einschätzungen und Kommentaren zurück und steuert stattdessen die Reflexion bzw. den Bericht der Praktikantin durch Nachfragen. Wenig später erklärt sie, dass sie der Praktikantin den Vortritt bzgl. der Einschätzung des Morgenkreises lassen und erst einmal zuhören wolle. Ob dies eine zuvor geplante Strategie darstellt oder der Tatsache geschuldet ist, dass sie mit Essen beschäftigt ist, kann hier nicht beurteilt werden. Fakt ist jedoch, dass dieses das einzige Gespräch im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung ist, bei dem die Anleiterin isst, sodass sich der Beginn von den anderen Gesprächen unterscheidet.

Der Hinweis der Anleiterin, dass sie jetzt erst einmal zuhöre, und der Zusatz „mhm, also“ werden von der Praktikantin als Aufforderung zum Erzählen verstanden und veranlassen diese zu einem längeren Monolog (K1B6: 43f):

&L: Ich lasse dich jetzt einfach erst mal erzählen, ich sage nachher was dazu.

P&: Ja. Ja ja!

&L: Nicht dass du dich nicht wunderst dass ich nichts sag.

&P: Ja, nein! Nein nein nein, alles gut.

&L: Aber, ich höre jetzt einfach mal zu. Das ist//

&P: Ja natürlich.

&L ((lachend)): Genau.

&P: Ja ja, natürlich.

&L: Mhm, also//

&P: Genau, (.) ähm und dann ja, immer die [Kind B] wieder zwischendrin ähm, (.) dann war ich einmal habe ich mir gedacht, oh jetzt, (.) das finde ich jetzt irgendwie

total blöd, ähm, wo ich sie, wo ich ihr dann gesagt habe, weil sie die Strümpfe oder den Strumpf ausgezogen hat, 'Pass auf [Kind B], zieh den Strumpf an! Mach es bitte draußen und wenn du fertig bist dann kommst du wieder rein' und dann habe ich mir gedacht im Hinter// im Nachhinein, als ich, das auch aufgeschrieben habe habe ich mir gedacht, ah das bringt ja noch mehr Unruhe eigentlich rein. Das Kind, nimmt seinen Strumpf, geht raus, gruschel gruschel, kommt wieder rein, polter polter, ((lachend)) setzt sich wieder hin, hat sie ja dann im Endeffekt nicht gemacht aber, ähm, (.) fand ich jetzt von mir, der Vorschlag, würde ich jetzt anders machen, würde ich sagen 'Zieh=s jetzt bitte an und dann, [&L: Mhm] ähm setz dich wieder ordentlich hin'. (.) Ja und ansonsten noch mal kurz gucken, ähm ((räuspert sich, sieht in Notizen nach)) (...) Ah ((räuspert sich)), ja okay das, vielleicht noch zum, eigentlich zur Kreisformierung zu sagen, das ähm (.) eigentlich ein paar Lücken waren, das habe ich ähm, wohl auch bemerkt, (.) ich find=s halt auch ein bisschen schwierig wenn man so lange hin, arbeitet, eine ((lachend)) halbe Stunde lang, [&L: Mhm] bis dann irgendwann der korrekte Kreis [&L: Mhm], entsteht, aber es ist wahrscheinlich auch=ne Kunst, das eben genau so zu machen dass es erstens nicht so lange dauert und zweitens dass man sagt 'So du dahin dahin dahin dahin', oder ich hätte vielleicht, (.) weiß nicht ob das gut oder schlecht ist ähm, selbst Hand anlegen sagen, 'So, du rutscht jetzt, du rutscht jetzt und alle jetzt noch mal um, ganz minimal nach hinten', dass jeder auch so ein bisschen, Armbewegung Freiheit hat aber ansonsten keine Lücken entstehen aber das, (.) also hundertprozentig einverstanden war ich mit dem Kreis, nicht heute Morgen [&L: Mhm], die rechts, waren dann doch zu weit nach hinten gerückt und, ähm, und schräg gegenüber, von mir waren Lücken und ähm, (.) hätte man, ok der [Kind H] ist gekommen und der [Kind I] ist gekommen, dann ging das [&L: Mhm] so ein ((lachend)) bisschen besser, [&L: Mhm] aber so viel zum Morgenkreis also da, ähm, (.) war ich mir auch nicht sicher wie, wie weit gehe ich da jetzt noch [&L: Mhm], was ähm, wie ausschlaggebend ist das, wenngleich es natürlich die Basis ist von einem, einer guten Geschichte denke ich mir, also, von einer guten, (.) von einem guten Morgenkreis oder von einem, wenn man=ne Geschichte erzählt alle setzen sich im Kreis, sobald=ne Lücke entsteht entsteht auch da, wahrscheinlich am ehesten, zuerst=ne Unruhe oder, oder man legt sich, kommt mir so//, (muss ich eben versuchen sich in die Lücke zu legen?) oder so, deshalb ist, (.) der, (.) 95-prozentige [&L ((lachend))] Morgen ähm (.) kreis [&L: Mhm] an sich, ganz schön=ne ganz gute Voraussetzung für all das was danach kommt. (.) Also, ((holt tief Luft)) das, habe ich ähm, bemerkt dass es, ja da wirst du dann vielleicht noch was zu sagen ähm was, ob man das dann besser tatsächlich machen soll. [&L: Mhm] Wahrscheinlich wird=s so sein ((beide lachen)). ((lauter sprechend)) Mein Gefühl sagt mir das ja auch, es ist ja logisch auch, (.) ähm so die Frage wie, will man, 'So [Kind J] und jetzt gehst du noch mal und jetzt noch, und [&L: Mhm] dedededede', oder ob man sagt 'So, alle jetzt' oder ich gehe nach hinten sage 'Du rutscht nach da und jetzt zack zack zack', also die Art und Weise wie man das dann, wie man das macht. (.) Genau, Erzählrunde ansonsten war jetzt, war, war kam war jetzt, fand ich, (.) ganz nette Sachen sind da, (.) erzählt worden. Jetzt weiß ich jetzt aber zum Beispiel gar nicht mehr, ((kurz lachend)) (.) irgendjemand hat noch was erzählt was ich auch, ganz spannend fand war das mit dem Weinlaub fand ich irgendwie toll, weil das so mal ganz was anderes war neben Eisessen gehen und, ja die, die [Kind J] hat das toll beschrieben dass sie mit ihren, mit all ihren Schwimmutensilien zum Schwimmen gehen, möchte, ja so jeder für sich hat,=ne gute Sache erzählt wo ich jetzt kei//, zu keiner, Zeit mir gedacht habe 'Mhm ((Luft holend)) (.)', das ist der Fünfte der, Eis essen geht, also da, habe ich mich ganz, (.) wohlgeföhlt, und, fand ich, kamen, ganz,

schöne Sachen. Mhm (.), und dann komme ich eigentlich schon, ((leise murmelnd)) dann kommt jetzt, (.) Lücken im Kreis, (..) ((wieder lauter)) ok dann, genau, komme ich schon zum, zum ((lachend)) Instrumentalteil, also zum [L: Mhm] ähm, da ist mir natürlich sofort aufgefallen dass ich, auf jeden Fall, die Verteilung der Musikinstrumente, anders organisieren muss. (.) Erst habe ich gedacht, wenn die Hölzer aufgeteilt sind dann bringe ich die Stöcke in=s Spiel. Noch während des Austeilens dachte ich mir, dass wird jetzt das, totale Chaos geben, nur weil die natürlich viel leiser sind diese, [L: Mhm] Hölzchen, mhm, also habe ich jedem einen Stock und ein Holz, ein Hölzchen gegeben, so, von draußen. (.) Das ging so, ja (.) genau, also ich hätte mir vorstellen vielleicht hätte ich sie in die Mitte legen, sollen schon und nicht mit dieser lauten Kiste da herum, lärmern, diese Kiste an sich. (.) Mhm (..) keinesfalls in Metalltonne habe ich ge// also das, hat mich selber irgendwie auch gestört [L: Mhm]. Ähm und dann die Position der Kinder noch mal besser, besser, (.) rausarbeiten, also das jedes Kind auch wirklich, irgendwie, (.) diese Position die dann erwünscht ist auch einnimmt dann ändert sich auch noch mal die ganze Aufmerksamkeit und und ähm, [L: Mhm] man man merkt=s, man nimmt wahr da passiert jetzt was und jetzt 'Ah, spannend jetzt setzen wir uns alle hin und jetzt haben wir diese Stöcke und, (.) genau, dass man aus dieser, Erzählposition, aus dem alltäglich Vorkommendem rauskommt und jetzt passiert da irgendwie was tolles, also das, (.) würde ich anders, angehen. Hätte ich, wäre ich anders, hätte ich anders, hätte ich noch mal genauer, ähm darauf achten sollen dass auch wirklich jeder, da so mitmacht. Oder// (K1B6: 43–44)

In dieser sehr langen Ausführung zum Morgenkreis orientiert sich die Praktikantin an ihren direkt im Anschluss an diesen angefertigten Notizen, die bestimmten Themen folgen: Einerseits geht sie auf die Ordnungen des Angebots im Ablauf und im Raum ein; die Formierung eines möglichst runden Sitzkreises, in dem die Kinder idealerweise so sitzen, dass größere Lücken vermieden werden, ist der Praktikantin dabei ein wichtiges Anliegen. Diese Wahl der Aspekte lässt sich auf vorangegangene Anleitungsgespräche zurückführen, da die Anleiterin dies als Kritik an einem Angebot formulierte, das die Praktikantin zuvor durchgeführt hatte. Allerdings ist die Praktikantin hier unsicher, inwieweit dieser Kreis „hundertprozentig perfekt“ sein sollte und wie viel Mühe sie in die richtige Positionierung und die Korrektur der Sitzposition der Kinder investieren sollte; dies formuliert sie gegenüber der Anleiterin auch als Feedbackwunsch. Neben der Formierung des Kreises thematisiert die Praktikantin die Vermeidung von Unruhe der Kinder und Störungen durch diese, was sie auch im Zusammenhang mit der Kreisformierung betrachtet, da für sie ein unförmiger Kreis mit einer größeren Unruhe der Kinder in Verbindung steht. Ein weiteres Thema sind die Erzählungen der Kinder zu deren Freizeitbeschäftigungen; die Praktikantin geht in knapper Form auf die Inhalte ein und nimmt eine Bewertung vor, indem sie die Erzählungen als „nett“, „schön“ und „spannend“ bezeichnet und darauf verweist, dass es wenige Wiederholungen gab. Auffällig ist, dass es für die Praktikantin

relevant ist, dass sich die Berichte der Kinder nicht ständig wiederholen und von abwechslungsreichen Aktivitäten berichtet wird. Sie bezeichnet die Erzählungen in diesem Morgenkreis als „gute Sachen“, mit denen sie sich wohlgeföhlt habe. Daraus lässt sich ableiten, dass es für sie auch Themen der Erzählungen gibt, die dem nicht entsprechen; ein Beispiel dafür nennt sie selbst („das ist der Fünfte, der Eis essen geht“). Hier stellt sich die Frage, warum die Praktikantin eine Wiederholung der Themen als ungünstiger ansieht. Anzunehmen ist, dass damit auch ein Handlungsbedarf der Praktikantin gefordert ist, sie könnte etwa die Kinder dazu auffordern, von anderen Dingen zu erzählen, und sie damit zu mehr Individualität ermutigen. Die Vielfalt der Inhalte der Erzählungen der Kinder, die im beschriebenen Morgenkreis festgestellt wurde, verpflichtet die Praktikantin dagegen nicht zum Handeln bzw. Eingreifen.

Schließlich geht sie auf die Verteilung der Musikinstrumente ein und damit auf die Ordnung des Ablaufes, den sie möglichst ruhig und geräuscharm gestalten wollte. Folgende Äußerung verdeutlicht die Bedeutung der „richtigen“, d. h. vorgesehenen Positionen der Kinder im Raum:

Ähm und dann die Position der Kinder noch mal besser, besser, (.) rausarbeiten, also das jedes Kind auch wirklich, irgendwie, (.) diese Position die dann erwünscht ist auch einnimmt dann ändert sich auch noch mal die ganze Aufmerksamkeit.
(K1B6: 44)

Gegen Ende der Reflexion der Praktikantin wird deutlich, dass sie Selbstkritik und auch entsprechende Verbesserungsvorschläge für die Durchführung dieses Angebotes formuliert. Hier stellt sich die Frage, ob die (Selbst-)Reflexion nicht zwangsläufig Selbstkritik beinhaltet. Die Anleiterin erkundigt sich im Folgenden nach dem konkreten Verbesserungsvorschlag; dieser bestehe, so die Praktikantin, in einer erneuten Änderung der Sitzordnung, was beide schließlich als nicht sinnvoll erachten. Schließlich wird im weiteren Verlauf des Gesprächs auch deutlich, dass die Praktikantin mit der Durchführung des Morgenkreises relativ zufrieden ist. Dies formuliert sie sehr knapp und vorsichtig, indem sie auf das „gute Mitmachen“ der Kinder verweist („also, im Großen und Ganzen war ich total begeistert, wie toll die das gemacht haben“). Sie geht jedoch noch auf weitere Selbstkritikpunkte ein: bspw. habe sie die Geschichte zur Rahmung des Morgenkreises besser auswendig lernen müssen, um die Kinder besser im Blick behalten zu können – die hohe Relevanz des „Sehens“ der Kinder wird hier abermals bestätigt.

Im weiteren Verlauf des Gesprächs gibt die Anleiterin ihre Zurückhaltung auf, und das Gesprächsmuster kehrt sich dahingehend um, dass nun die Anleiterin die größeren Gesprächsanteile hat. Sie geht jeweils auf die von der Praktikantin zuvor formulierten Aspekte ein und berichtet auch von ihren Beobachtungen, die sie sich während des Morgenkreises notiert hatte. Die Rückmeldung bezieht sich zum einen auf die Vermittlung von Wissen im Umgang mit der Formierung des Sitzkreises. In diesem Zusammenhang weist sie die Praktikantin auf einen „Trick“ hin: die Kinder halten einander im Kreis stehend an den Händen und setzen sich dann hin – dadurch entstehe ein „ordentlicher“ Sitzkreis, d. h. ein Kreis ohne größere Lücken. Ein Kritikpunkt ist aus der Sicht der Anleiterin das inkonsequente Handeln der Praktikantin im Hinblick auf ein Kind. Von der Bewertung der Inhalte der Erzählungen der Kinder rät die Anleiterin ab, da für die Kinder auch Themen interessant seien, die die Praktikantin als redundant und damit indirekt als langweilig bezeichnete.

Insgesamt legt die Anleiterin den Fokus auf die Beobachtung der Kinder, die sich für sie v. a. auf die Aufmerksamkeit für die Kinder und die Wahrnehmung von Auffälligkeiten bzw. Störungen bezieht. In diesem Zusammenhang werden einige Praktiken verhandelt, die diese Wahrnehmung fördern, bspw. das Auswendiglernen von Liedern und Texten oder die Formierung eines „richtigen“ Sitzkreises, bei der auf die jeweils richtige Körperposition und -haltung der Kinder geachtet wird. Diese Praktiken fördern die Aufmerksamkeit der Praktikantin sowie auch der Kinder. Damit die Aufmerksamkeit der Kinder nicht von diesem Angebot abschweift, ist es nach der Ansicht der Anleiterin auch wichtig, dass die Kinder eben in der „richtigen“ Körperhaltung im Kreis sitzen (auf dem Hintern, Füße nach vorne) und keine Spielsachen vor sich haben. Diese Praktiken zur Förderung der Ordnung des Ablaufs und im Raum dienen der Erhöhung der Aufmerksamkeit von Kindern und Praktikantin (und auch der anderen Erzieher*innen) und sollen das „Funktionieren“ des Angebotes gewährleisten.

Zu den an diesem Angebot Teilnehmenden kann festgehalten werden, dass hier ein Spannungsverhältnis zwischen Inklusion und Exklusion besteht. Petra Jung beschreibt die Sitzkreise in ihrer ethnografischen Studie bspw. als „Arrangements der Zusammengehörigkeit, die ihre Wirksamkeit in der Wiederholung entfalten“ (Jung 2009: 101). Auch an den Morgenkreisen in der Einrichtung nehmen neben den Kindern sowohl die Erzieher*innen und Praktikant*innen als auch die Forscherin teil. „In der Zelebrierung von Ritualen wird die Einheit der Gruppe gerade dadurch unterstrichen, dass sie unterschiedliche Teilnehmerarten zu-

gleich differenziert und integriert“ (ebd.: 104). Aus der teilnehmenden Beobachtung des Morgenkreises zur Vorübung der Prüfung (Beobachtungsprotokoll K1B6) kann hinsichtlich der Sitzordnung festgehalten werden, dass nicht alle Akteure eingeschlossen werden. So verweist die Anleiterin ausdrücklich darauf, dass die Teilnahme sowohl der Forscherin als auch der Lehrkraft am Kreis für die Kinder ungewohnt sei, und zeigt auf einen Stuhl außerhalb des Kreises, auf dem üblicherweise die Lehrkraft während des Angebotes Platz nimmt. Die räumliche Trennung und die Nichtteilnahme der Lehrkraft am Kreis machen deutlich, dass die Lehrkraft hier als Außenstehende wahrgenommen wird, die eine Sonderfunktion hat. In Kita 2 dagegen wurde die Forscherin gebeten, sich an den Sitzkreisen zu beteiligen. Abgesehen davon, dass in Kita 1 bspw. alle Kinder am Sitzkreis teilnehmen, besteht eine Differenzierung der Kinder und Erzieher*innen darin, dass die Praktikantin hier darüber entscheidet, welches Kind wie lange erzählen darf und welche Kinder sich „richtig“ verhalten bzw. sich räumlich im Kreis befinden oder ihre Körperposition (bspw. Beine nach vorne) verändern sollen. Der Ausschluss eines Kindes aus dem Kreis, das die Ordnung gestört hat, wird jedoch von der Anleiterin nicht gutgeheißen, da das räumliche Ausschließen „noch mehr Unruhe“ verursache als das kurze Ansprechen bzw. Zurechtweisen des Kindes im Kreis.

Interessant ist, dass die Aufrechterhaltung des Ablaufs und der räumlichen Ordnung jedoch auch nicht zu sehr mit Ermahnung und Disziplin verbunden werden darf; nach der Ansicht der Anleiterin sollte die Praktikantin es vermeiden, den Morgenkreis gegenüber den Kindern als eine zu absolvierende Pflicht zu bezeichnen („gleich ist es geschafft“), da dadurch die Attraktivität des Angebotes angegriffen würde. Der Morgenkreis als Angebot steht damit für Anleiterin und Praktikantin zwischen der Herstellung und Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit und Attraktivität einerseits und der Gewährleistung bzw. dem „Funktionieren“ der Durchführung andererseits.

Im Reflexionsgespräch nach dem Besuch der Lehrkraft wird der Morgenkreis im Rahmen der Prüfung kaum mehr thematisiert. Lediglich im Einstieg erwähnt die Praktikantin kurz, froh darüber zu sein, es hinter sich gebracht zu haben. Es ist anzunehmen, dass Anleiterin und Praktikantin direkt nach dem Besuch der Lehrkraft – in der zuvor behandelten Reflexion – schon ausreichend darüber gesprochen haben.

6.2.5. Vom Umgang mit „den Dingen“: Instrumente zur Dokumentation

Der Beobachtungsbogen zur kindlichen Entwicklung

Die Herstellung der Kita als Bildungsort durch diese selbst (vgl. Schulz 2014: 271) bringt auch die Beobachtung der kindlichen Entwicklung von Bildungs- und Lernprozessen mit sich, die als „zentraler Kern des kindheitspädagogischen Professionalisierungsprojektes ausgewiesen [wird]“ (Cloos/Schulz 2011, zit. n. Schulz 2014: 262).

Die große Bedeutung von Beobachtung und Dokumentation in Kindertageseinrichtungen wird im Rahmen von Diskursanalysen auch als „Technologie der Beobachtung“ (Jergus/Koch/Thompson 2013: 753) beschrieben. Im Folgenden soll die Bedeutung des Themas Beobachtung und Dokumentation und insbesondere der Umgang mit Beobachtungsbögen im Mittelpunkt stehen.

Im Folgenden wird ein Gesprächsausschnitt aus Kita 1 zum Verständnis und Einsatz von Beobachtungsbögen vorgestellt. Auf die Nachfrage der Praktikantin (P) erläutert die Anleiterin (L) hier, wie Elterngespräche in der Einrichtung vorbereitet werden und welche Rolle dabei die Beobachtungsbögen spielen:

P: Absolut. Habt ihr da eigentlich ähm, ein, so eine Grundlage, also ich meine wenn man weiß [&L: Für ein Elterngespräch], jetzt findet in vier Wochen oder, ein Elterngespräch statt, ich glaube da gibt=s ja irgendwie so, so ein bestimmtes, ich weiß schon gar nicht mehr wie das hieß. (.) Ähm nach irgendjemandem, der das irgendwie konzipiert ha, ähm Mensch wie hieß das denn. (.) Nach irgendeinem Pädagogen, der halt so einen Bausatz, so einen Grundstock an Fragen und Einschätzungen niedergeschrieben hat//

L: Zu den Kindern oder//

P: Genau, wo man als Erzieher(.)in quasi, ja das Kind nach diesen Punkten beurteilt, um dann so ein// fällt mir gleich ein.

L: Das gibt=s natürlich, (.) da gibt=s ähm//

P: Wahrscheinlich unzählige.

L: Ja, da sind wir wieder ähm, das ist noch ein anderes Thema, das ist halt diese gesetzlich vorgeschriebene Beobachtung [&P mehrmals: Ja] auch, ähm also im Grunde könnte man sich so was anhand, da sind ja alle Bereiche abgedeckt, ob das, also so die körperliche, und die seelische und, Entwicklung und die sprachliche [&P: Mhm], und ähm, könnte man sich schon zur Hand nehmen und sagen 'Ok schauen wir mal, wo steht das Kind da' und so einen Punkt nach dem anderen abhaken, ich muss sagen, dass wir das eigentlich nicht so machen, also wir setzen uns eigentlich hin und bereiten ein Elterngespräch je nach dem vor, also es kommt natürlich darauf an, was ist der Anlass, [&P: Mhm] wollen die Eltern das Gespräch [&P: Ja], wollen wir das Gespräch [&P: Mhm, na klar], weil wir

merken, oh, keine Ahnung da, ähm Kind kommen wir nicht ran, verstehen wir nicht so genau, wollen wir ein bisschen besseres Verständnis dafür haben [&P: Mhm] und wir, also wir bereiten es eigentlich meistens so vor, dass wir natürlich eine Einschätzung von dem Kind, wo steht das Kind, aber mehr, wie du es auch schon erlebt hast, im Team, oder auf so einem Elternabend wo man sich noch mal auseinander//, wie siehst du=s [&P: Genau], wo (.) also das ist man sich ja auch im Team ja immer nicht so ganz einig, weil ähm//

&P: Der eine sieht das so, Wahrnehmung, das haben wir jetzt grade in der Schule, auch Wahrnehmung ist//

&L: Unterschiedlich.

P: Absolut, ähm subjektiv und, und ist einfach unterschiedlich, aber man hat// (K1B3: 101–109)

Im Rahmen der Vorbereitung der Elterngespräche spricht die Praktikantin hier das Thema Beobachtungs- bzw. Entwicklungsbögen bzw. den Umgang der Erzieher*innen mit diesen Bögen in der Einrichtung an, da sie über ein diskursiv – bspw. im Rahmen der schulischen Ausbildung – vermitteltes Vorwissen darüber verfügt, dass die Verwendung dieser Instrumente in einer Kita üblich ist. Dies formuliert sie sehr vorsichtig und vage, vermutlich um nicht allzu direkt fragen zu müssen bzw. zu viel Wissen zu zeigen und um das Rollenverständnis – Praktikantin stellt Fragen, Anleiterin antwortet – nicht zu gefährden. Trotz der vagen und allgemeinen Formulierung wird deutlich, dass sie sich nach Beobachtungsinstrumenten erkundigt, von denen sie annimmt, dass diese in der Einrichtung eingesetzt werden könnten und sich auf ein bestimmtes pädagogisches Konzept beziehen. Erkennbar wird, dass die Praktikantin bereits über Wissen verfügt, das sie zuerst vage formuliert (Konzeption eines Pädagogen) und schließlich konkretisiert („Bausatz“, „Fragen“, „Grundstock“). Sie scheint diesen Aspekt jedoch nicht direkt ansprechen zu wollen – möglicherweise befürchtet sie, die Anleiterin in Verlegenheit zu bringen und einen Wissensvorsprung zu demonstrieren. Die Anleiterin antwortet zunächst nicht auf die indirekt an sie gerichtete Frage – bspw. mit einer Erklärung des Konzeptes –, sondern stellt eine Frage, die als rhetorisch angesehen werden kann. Somit vermeidet sie einerseits eine Antwort und gibt andererseits der Praktikantin die Gelegenheit, ihr Anliegen vollständig vorzubringen.

Die Praktikantin bestätigt schließlich die rhetorische Nachfrage, ob sich das angesprochene Konzept auf die Kinder beziehe, und versucht ihre Erläuterung weiter auszuführen, wobei sie mit dem Verweis darauf, es noch nicht korrekt benennen zu können, schließt. Die Anleiterin wiederum bestätigt das Gesagte,

zögert jedoch kurz und wird schließlich von der Praktikantin unterbrochen, die ihr mit dem Verweis auf „unzählige“ (Beobachtungs-)Verfahren eine Art Hilfestellung zur Vermeidung der Beantwortung der Frage nach dem Konzept leistet und damit auch zeigt, dass es ihr offenbar unangenehm ist, diese Frage gestellt zu haben. Die Anleiterin bestätigt und geht schließlich etwas konkreter darauf ein, wobei sie zunächst eine gewisse Distanz zum Thema Beobachtung und Dokumentation herstellt, indem sie dieses als ein „anderes Thema“ bezeichnet. Ein bestimmtes Konzept wird nicht genannt; dagegen geht sie auf die Gesetzeslage ein und zeigt, dass dies ihr nicht so wichtig erscheint („halt“: abschwächend, banalisierend).

Sie verweist zwar auf die prinzipielle Möglichkeit, Beobachtungen durchzuführen, jedoch deutet sie bereits an, dass diese Möglichkeit nicht genutzt wird. Inhaltlich geht sie kurz auf das Thema der Beobachtung ein, indem sie zunächst sehr allgemein auf die „Abdeckung aller Bereiche“ verweist und dann die körperlichen, seelischen und sprachlichen Entwicklungsbereiche des Kindes, die für sie Gegenstand der Beobachtung sind, einzeln aufführt. Interessant ist, dass hier der sprachliche Bereich als ein gesonderter Aspekt neben den körperlichen und seelischen Befindlichkeiten genannt wird. Dies verweist einerseits auf eine Unterteilung des Kindes in diese Bereiche, andererseits auf den durch bildungspolitische Vorgaben vermittelten Diskurs, in dem der sprachlichen Bildung eine besondere Bedeutung beigemessen wird (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration / Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014: 72).

Die Benutzung der Beobachtungsinstrumente wird zwar erneut als Möglichkeit aufgeführt, aber sofort wieder verworfen; das „Abhaken“ erscheint hier bereits als etwas Negatives. Schließlich gelangt die Anleiterin zur „Auflösung“, nämlich zur Beantwortung der Frage der Praktikantin, wie mit den Beobachtungsbögen in der Einrichtung verfahren wird. Die Einleitung „ich muss sagen“ deutet darauf hin, dass die Anleiterin es für ihre Pflicht hält, diesen Punkt anzusprechen, bzw. auf ein Eingeständnis, dass dies in der Einrichtung nicht idealtypisch umgesetzt wird – womit sie auf die gesetzlich vorgeschriebenen Beobachtungsverfahren rekurriert. Die Wiederholung des Adverbs „eigentlich“ ist hierbei auffällig und verweist auf die Diskrepanz zwischen Vorgabe und einrichtungsinterner Handhabung. Zum Ende dieser Ausführung beschreibt die Anleiterin das Verfahren zur Einschätzung eines Kindes als gemeinschaftliche Aushandlung mit Blick auf die Zielgruppe; es macht für sie einen Unterschied, wer das Gespräch veranlasst:

das Team oder die Eltern. Die Einschätzung wird somit nicht aufgrund eines Beobachtungsinstrumentes vorgenommen, sondern wird von der Anleiterin als intersubjektive Aushandlung bzw. als Austausch der Erzieher*innen untereinander oder mit den Eltern dargestellt. Diese Notwendigkeit der Aushandlung begründet sie schließlich auch mit potenzieller Uneinigkeit unter ihren Kolleg*innen im Team bzgl. der Einschätzung über ein Kind. Die Einschätzung eines Kindes wird damit von der Anleiterin als Produkt intersubjektiver Aushandlung dargestellt. Die Praktikantin reagiert schließlich darauf, indem sie die Anleiterin unterbricht – sie bringt ihr Wissen bzgl. des Themas zum Ausdruck und verweist auf das soeben in der Schule Gelernte, wobei sie den Fokus auf den Begriff „Wahrnehmung“ legt, den sie hier verstärkt verwendet.

Die Anleiterin wiederum veranlasst die Praktikantin daraufhin dazu, ihren Satz abzubrechen bzw. zu Ende zu führen. Die Praktikantin versucht schließlich erneut, auf das Thema Wahrnehmung einzugehen, die Anleiterin fährt jedoch mit ihren Ausführungen zum Umgang mit den Beobachtungsbögen und zur entsprechenden Bewertung fort, was zeigt, dass sie sich nicht weiter mit dem Thema Wahrnehmung beschäftigen möchte. Stattdessen scheint ihr es ein Anliegen zu sein, zum Umgang mit den Beobachtungsbögen Stellung zu beziehen.

Der folgende Abschnitt verdeutlicht die Ansicht der Anleiterin hinsichtlich einer Prioritätensetzung bzw. einer Einstellung, die hier zwar auf den Umgang mit den Bögen bezogen ist, aber gleichzeitig auch ihre grundsätzliche Sichtweise auf die Arbeit mit Kindern widerspiegelt, indem sie ausführt, dass die Selbstsicherheit von Kindern das Hauptziel der pädagogischen Tätigkeit sei.

L: Genau, und dann ist es auch immer ganz gut wenn man ein bisschen Zeitvorauslauf hat, [&P: Mhm] also ich meine, das ist auch immer so, das ist auch vielleicht auch so ein bisschen eine Einstellung, man muss fragen, was so wichtig ist, ja [&P: Ja klar], ich meine ob man jetzt, also in diesen, sage ich jetzt mal, in diesen Beobachtungsbögen, da wird halt viel, werden so Fertigkeiten auch abgefragt. Schafft das ein Kind einen Hampelmann zum Beispiel zu machen, kann ein Kind einen Satz wiederholen sprachlich, den du ihm vorsprichst. Ähm, das mag alles wichtig sein ((lacht)), das ist auch alles wichtig, ich will=s jetzt gar nicht weg ähm tun [&P: Ich verstehe dich total] aber ähm ich sage jetzt mal das, so die Priorität, auch was in unserem Konzept als erstes steht, so diese soziale Kompetenz und so dieses Selbstvertrauen [&P: Ja] zu haben und selbstsicher steht meiner Meinung nach über all dem [&P: Absolut]. Wenn man das nicht hat dann nutzt es einem auch nicht [&P: Ja, absolut] wenn man einen Hampelmann machen kann [&P: Ja] und deshalb ähm gucken wir eher sage ich jetzt mal so auf diese Punkte, so [&P: Super ja] ist es selbstsicher, kann es ja nein sagen, [&P: Mhm, genau] traut es sich auch mal abzulehnen, auch wenn es weiß dass das blöd ist, also es gibt so viele Dinge [&P: Mhm] und ähm und dann gibt=s, also es gibt kein festgeschriebenes Raster für ein Elterngespräch aber es gibt schon Sachen, die sage ich jetzt mal so ein bisschen zum Einmaleins gehören [&P: Mhm] oder wichtig

*sind, dass man nicht mit der Türe ins Haus fällt, sondern zum Beispiel erst mal auch die positiven Dinge sammelt [&P: Richtig].
(K1B3: 110)*

Hier zeigt sich aus der Sicht der Anleiterin ein Spannungsverhältnis zwischen „Fertigkeiten“, wie sie in den Beobachtungsbögen abgefragt werden, und „sozialen Kompetenzen“ wie der von ihr beschriebenen Selbstsicherheit. Erstere bedeuten für sie Kompetenzen im Sinne von überprüfbaren Fertigkeiten, die somit beobachtbar sind, etwa körperliche oder sprachliche Fertigkeiten. Dem stehen die sozialen Kompetenzen gegenüber, allen voran die Selbstsicherheit, die die Anleiterin damit über die zuvor erwähnten körperlichen bzw. sprachlichen Fähigkeiten stellt. Durch die Verwendung des überspitzten Beispiels vom „Hampelmann“ wird die Sinn- und Ernsthaftigkeit der Überprüfung von Fertigkeiten mithilfe der Beobachtungsbögen in Frage gestellt und abgewertet. Das Leitziel, das für die Anleiterin oberste Priorität hat, ist die Selbstsicherheit der Kinder, die sich ihrer Ansicht nach auch auf das Treffen von Entscheidungen bezieht – hier im Sinne von ablehnen, sich behaupten. Dahinter steht auch die Vorstellung, dass die Kinder selbstbewusste, eigenständig denkende Persönlichkeiten sind, die, zugespitzt formuliert, nicht zu „Jasagern“ erzogen werden sollen, sondern in freier Entscheidung und selbstbewusst auch Angebote ablehnen können. Gleichzeitig bezeichnet die Anleiterin diese Selbstsicherheit als soziale Kompetenz; damit knüpft sie an den Diskurs der Kompetenzorientierung an und verweist auf etwas, auf das die Kinder überprüft werden können („kann es nein sagen“, „traut es sich“). Dies setzt sie jedoch nicht in Bezug zu einem typischen Beobachtungsbogen; ihrer Ansicht nach ist das Ermessen der Erzieher*innen – und sind somit die Erzieher*innen selbst – das Beobachtungsinstrument („gucken wir“).

In Kita 2 dagegen wird der Beobachtungsbogen nicht grundsätzlich kritisch gesehen, sondern als Instrument übernommen und auch in die Zusammenarbeit von Anleiterin und Praktikant einbezogen. Wie schon in der Eingangssequenz („Einstieg in das Beobachtungsprotokoll: „Den Bogen ausfüllen“) gezeigt wurde, scheint der Umgang mit dem Instrument alltäglich zu sein. In einem Gespräch wird der Bogen genutzt, um die vergangene Entwicklung des Kindes mit der aktuellen zu vergleichen. Da der Praktikant bisher noch nicht damit gearbeitet hat, beginnt die Bearbeitung mit einführenden Instruktionen durch die Anleiterin; allerdings wird die Praktikabilität des Bogens bereits hier auf den Prüfstand gestellt: Der Praktikanten bemängelt, dass die entsprechenden Zellen in der Tabelle zu klein seien für handschriftliche Einträge von mehr als einer Ziffer.

Dennoch folgt der Praktikant den Anweisungen; eine generelle Ablehnung des Instrumentes ist aufgrund des asymmetrischen Ausbildungsverhältnisses – der Praktikant befindet sich in der Ausbildung, während die Anleiterin bereits ausgebildet ist und über einen Arbeitsvertrag in der Einrichtung verfügt – nicht ohne Weiteres sagbar.

Zu Beginn wird bereits die Kompetenzdimension bzw. Leistungsabfrage des Bogens deutlich, als der Praktikant scherzhaft kommentiert: „*Vielleicht schafft er's nicht mal durch Phase 1.*“ Der Praktikant macht damit deutlich, dass er sich der Leistungsabfrage bewusst ist, und nimmt humorvoll Bezug auf die Kriterien, die durch den Bogen abgefragt werden. Gleichzeitig ist dies eine Anspielung auf die Äußerung der Anleiterin, die eingangs ein Muster vorschlägt, nach welchem die ersten Aspekte einer Phase meist durch das Kind erfüllt werden. Dies führt sie hier zwar nicht zu Ende aus, sie greift dieses Schema im weiteren Verlauf jedoch auf. Dass der unmittelbar folgende Aspekt („macht andere Geräusche“) jedoch nicht zutrifft, nimmt der Praktikant als Anlass für seine scherzhafte Bemerkung darüber, dass das Kind bereits in der ersten Phase scheitern könnte.

Insgesamt zeigt sich in diesem Anleitungsgespräch ein gemeinschaftliches Aushandeln zwischen Anleiterin und Praktikant, das einerseits einem Ratespiel gleicht, da zunächst in der vorgegebenen Reihenfolge ein Aspekt bzw. eine Fähigkeit oder Kompetenz eines Kindes verlesen wird und die beiden Akteure sich dann dazu äußern, ob dies auf das Kind zutrifft oder nicht. Die gemeinsame Aushandlung zeigt sich darin, dass zunächst eine Person von beiden einen Vorschlag einbringt und die andere schließlich zustimmt oder ablehnt. Bei unterschiedlichen Meinungen wird ein Bezug zum Wissen über das Kind oder ein Vergleich mit anderen hergestellt. Werden Wissen oder Vergleiche herangezogen, wird dies als Argument akzeptiert, und die Antwort wird übernommen. Daneben kommt es vor, dass beide die Antwort nicht wissen; dann kann dies laut Anleiterin auch als Nichtwissen (Kategorie „weiß nicht“) in die Tabelle eingetragen werden. Da dies weiter unten in der Tabelle häufiger vorkommt, rät die Anleiterin zu der Möglichkeit, dies nachzuholen:

P: Nee das weiß ich jetzt nicht, da muss ich passen.

L: Ich auch nicht. (.) Also es ist auch so, wenn man ein paar Sachen die man nicht weiß, kann man entweder sage ich mal wenn=s nicht, so viele sind dann, ähm zum Schluss ähm mitabrechnen, oder man geht einfach dann noch mal und ähm testet die Sachen aus.

P: Ja.

L: Also dass man dann schaut wo habe ich jetzt was nicht überprüfen können, und schreibt sich das irgendwie auf [&P: Ja] und kann das dann [&P: Ja] im Nachhinein noch mal [&P: überprüfen] überprüfen. (K2B3: 272–275)

Dass hier das Wissen über das Kind im Vordergrund steht, wenn es um das Beantworten und somit das Ausfüllen des Bogens geht, zeigt auch die Äußerung des Praktikanten über sein Nichtwissen bzgl. eines Aspektes (P: „Nee, das weiß ich jetzt nicht, da muss ich passen“). Hier zeigt sich erneut die Parallele zu einem Ratespiel; andererseits ist es hier möglich, zuzugeben, etwas nicht zu wissen und „passen“ zu müssen. Auch die Anleiterin äußert im Anschluss ihr Nichtwissen („ich auch nicht“). Da dies in den vorherigen Punkten der Tabelle mehrfach vorkommt, schlägt sie die Möglichkeit vor, diese fehlenden Einschätzungen am Ende mit „einzurechnen“ oder jedoch auch im Nachhinein die Beobachtung des Kindes zu wiederholen. Somit wird das „Nichtwissen“ nicht als endgültige Möglichkeit angesehen. Die Verwendung der Verben „überprüfen“, „testen“, „abrechnen“ erscheint im pädagogischen Kontext irritierend und erinnert eher an naturwissenschaftliche Bezüge oder Experimente. Auch das Formulieren und Eintragen der Ziffern könnte auf Außenstehende, die nicht mit dem Instrument vertraut sind, befremdlich wirken. Anleiterin und Praktikant thematisieren den Umgang mit dem Bogen selbst; so wird das von der Anleiterin genannte „Zusammenrechnen“ der Punkte vom Praktikanten mit einem Lachen kommentiert, und die Anleiterin bezeichnet dies als „echte Sisyphusarbeit“ (K1B3: 163) – eine Formulierung, die sich auf Kritik am Sinn des Beobachtungsbogens bezieht und auch auf die mit dem Ausfüllen verbundene Anstrengung. Am Ende vertagt die Anleiterin die weitere Arbeit am Bogen auf das nächste Treffen und spricht davon, dass das Ergebnis ausgerechnet werden müsse. Insgesamt entsteht aus der Sicht von Anleiterin und Praktikant durch die Arbeit mit dem Beobachtungsbogen eine Vermessung des Kindes, die die beiden auch selbst zu Instrumenten macht, da ihr Wissen über das Kind dabei im Vordergrund steht und gleichzeitig durch den Bogen überprüft wird, wodurch sich eine doppelte Prüfung – der Kompetenzen des Kindes und des Wissens der Erzieher*innen – ergibt.

Humorvolle Äußerungen spielen vor allem zu Beginn des Gesprächs eine Rolle; wie bereits erwähnt wurde, wird hier die Bewältigung der genannten Anforderungen durch das Kind scherzhaft in Frage gestellt. Im weiteren Verlauf zeigt sich das Lachen erneut als zum Ausdruck kommt, dass das Kind aus Sicht der Anleiterin und des Praktikanten eine Anforderung nicht erfüllt hat. Das Lachen ist hier

auch Demonstration des Wissens über das Kind: des Wissens darüber, dass das Kind eine Anforderung nicht erfüllt, sodass die Erinnerung an das Verhalten des Kindes den Praktikanten und die Anleiterin zum Lachen bringt, bspw. hinsichtlich der Essenssituation (K1B3: 96–98). Gelacht wird auch an späteren Stellen im Gespräch, wenn – wie schon gezeigt wurde – das Kind bestimmte Anforderungen nicht erfüllt, aber auch, wenn Anforderungen vorgelesen werden, die das Kind schon länger erfüllt und die den beiden daher unpassend bzw. überholt erscheinen. Der Humor zeigt also auch Abweichungen von den genannten Anforderungen an. Auch werden einige Formulierungen belächelt, die nicht angemessen zu sein scheinen – so wundert sich der Praktikant über die Verwendung mancher Begriffe („Postamt‘ – wer sagt das denn?“) oder fragt nach, was konkret mit einem Aspekt gemeint ist. Er äußert also teilweise Kritik an den Formulierungen oder aber auch an der Eindeutigkeit der Ergebnisse und verweist somit auch auf die Kontingenz pädagogischer Situationen. Daneben kommt es vor, dass der Praktikant eine Einschätzung der Anleiterin nicht teilt und durch die Demonstration seines Wissens über das Kind diesem die Kompetenzen, die dem Kind von der Anleiterin gerade abgesprochen wurden, wieder zuschreibt, was einer Verteidigung des Kindes gleichkommt. Gegen Ende der Bearbeitung wird zunehmend deutlich, dass die Bearbeitung des Bogens mühsam ist, was sich bspw. in häufigem Seufzen, anderweitigen Tätigkeiten (Essen, Trinken) oder in dem häufigeren Gebrauch der Kategorie „weiß nicht“ zeigt.

Der Beobachtungsbogen hat hier somit die Funktion, einerseits die Kompetenzen bzw. die Entwicklung des Kindes und andererseits das Wissens der (angehenden) Erzieher*innen zu prüfen. Durch die Verwendung von Ausweichkategorien („weiß nicht“ und „trifft teilweise zu“) ist auch die Sagbarkeit von Nichtwissen möglich; es zeigt sich jedoch, dass dies die Ausnahme ist und durch die Möglichkeit einer nachträglichen Überprüfung relativiert wird.

Darüber hinaus wird deutlich, dass durch Humor oder das Infragestellen von Aspekten die Praktikabilität durchaus kritisiert wird. Grundsätzlich wird der Bogen als Instrument und Basis für darauffolgende Elterngespräche jedoch akzeptiert. Humor und die Verwendung von Ausweichkategorien können somit als Handlungsstrategien zum Umgang der (angehenden) Erzieher*innen mit dem Bogen beschrieben werden, wodurch sie sich diesen aneignen. Als Konsequenz für die Subjektivation kann das Abprüfen des Wissens der Erzieher*innen angesehen werden; zudem werden diese hier zu Expert*innen oder Entscheider*innen bzw. „Richter*innen“, wenn es darum geht, ob das Kind die im Bogen genannten Anforderungen erfüllt.

Der Bogen kann damit selbst als prüfender Akteur bezeichnet werden; gleichzeitig werden seine Praktikabilität und seine Formulierungen jedoch auch durch die (angehenden) Erzieher*innen auf die Probe gestellt.

Der Beurteilungsbogen zur Einschätzung der Praktikantin

Ein weiteres dokumentierendes Instrument, das in den Anleitungsgesprächen genutzt wird, ist ein Beurteilungsbogen, der nicht auf die Entwicklung oder die Kompetenzen eines Kindes abzielt, sondern auf die der Praktikantin bzw. des Praktikanten. Im Gespräch wird deutlich, dass dieser von der Schule bzw. der für die Praxis zuständigen Lehrkraft von der Anleiterin bzw. vom Anleiter eingefordert wird, was wiederum Rückschlüsse auf die institutionalisierten Machtformationen zwischen Schule und Praxiseinrichtung zulässt, wonach die Schule als für die Ausbildung hauptverantwortliche Institution auftritt und in dieser Rolle Arbeitsaufträge von der Praxiseinrichtung – hier: der Kindertageseinrichtung – einfordert.

In Kita 1 wird der Beurteilungsbogen aufgrund eines Hinweises der Praktikantin thematisiert. Die Praktikantin erinnert somit die Praxisanleiterin daran, dass es ihre Aufgabe ist, diesen Beurteilungsbogen auszufüllen, und fordert sie implizit dazu auf. Die Anleiterin ist etwas erschrocken, als sie sich an diese Aufgabe erinnert, die darin besteht, eine Beurteilung über die Praktikantin in Form eines von der Schule vorgegebenen Beurteilungsbogens abzugeben. Dieser Auftrag spiegelt einerseits das Machtverhältnis zwischen Kita und Schule wieder. Andererseits offenbart sich hier auch eine gewisse Widerständigkeit der Kita, da die Praxisanleiterin diesem Auftrag bisher nicht nachgekommen ist – erst durch den beiläufigen Hinweis der Praktikantin kommt er wieder der Anleiterin wieder ins Bewusstsein. Aufgrund des Zeitdrucks schlägt die Anleiterin schließlich vor, den Beurteilungsbogen gemeinsam im Anleitungsgespräch auszufüllen, was im Widerspruch zu dem von der Schule vorgegebenen Umgang mit dem Bogen steht, wonach dieser von der Anleiterin ausgefüllt werden soll.

Auch in diesem Gespräch spielt Humor eine besondere Rolle. Zu Beginn werden die Tatsachen – die Anleiterin hat den Beurteilungsbogen noch nicht ausgefüllt, nun steht man unter Zeitdruck und bearbeitet den Bogen daher gemeinsam – humorvoll aufgenommen. Auch als die Anleiterin ins Büro geht, um den Bogen zu holen, und wieder zurückkehrt, lachen die beiden, was möglicherweise auch die Ernsthaftigkeit der Situation überspielen soll, da es sich bei dem Beurteilungsbogen um eine Art Zeugnis für die Praktikantin handelt, das andere Mitschüler*innen bereits von ihrer Anleiterin bzw. ihrem Anleiter erhalten haben.

Auch hier beginnt die Bearbeitung mit Instruktionen durch die Anleiterin (L); sie wechselt aber bald vom „wir“ zum „du“ und fordert die Praktikantin (P) damit auf, die sie betreffenden Angaben selbst zu nennen:

L: Genau. Also, ((blättert)) dann können wir ja mal also du kannst ja mal überlegen, was deine Auf// welche pädagogischen und hauswirtschaftlichen Aufgaben du, hier im Praktikum übernimmst. (..) Also fangen wir doch mal mit dem Pädagogischen, vielleicht die pädagogischen Aufgaben.

P: Ähm (..).

L: So von, am besten sind immer so von dem, Grundsätzlichen, also wieviel, es mal gut zu, zu denken wie viele Kinder sind hier, ähm also so, [&P: Okay] anzufangen, zu überlegen, genau was, du so täglich hier machst ((lacht)), [&P: Ja] mit wem auch.

P: Also, ich, betreue also 20 Kinder ähm, (.) ähm (..) ähm hmh.

L: Genau, (unverständlich), das ist schon mal gut.

&P ((lacht)) im Alter zwischen drei und sechs Jahren, [&L: Mhm] ähm, (.) weiß ich nicht ob die die, Menge der drei- vier- fünf- wie viele von denen [&PL: Das ist jetzt] denen ähm//

&L: Das ist, dazu ist zu wenig Platz aber [&P: Die dann da sind] das ist zumindest genau die, also du bist, ähm Betreuung, ähm einer Kindergruppe, von zwei insgesamt, sind=s 20 Kinder.

&P: 20 Kindern genau. (...)

L ((notiert und spricht leise mit)) (..) Gruppe von 20, Kindern, (...) ((sehr leise flüsternd, unverständlich)) (Ja, Gott ich brauch da wahrscheinlich Jahre?) [((&P lacht leise))] mit Bleistift schreiben. [&P: Ähm//] Genauso das ist so das ähm, das Grobe und jetzt gehen wir ja so ein bisschen in die, in die, in Einzel-, also wir müssen ja jetzt nicht alles ähm, [&P: Ja] kleinmachen also, alles ganz klein fuselig aber so ein bisschen was, [&P: Ja] was heißt das die Betreuung? (K1B7: 95–103)

Im Unterschied zum Beobachtungsbogen, bei dem entweder Ziffern einzutragen sind oder die „Ausweichkategorien“ „teilweise“ oder „weiß nicht“, müssen hier wörtliche Formulierungen in Form von Stichpunkten oder ganzen Sätzen festgehalten werden. Die Praktikabilität dieses Bogens wird hier von der Anleiterin thematisiert und auch kritisiert, indem sie auf den mangelnden Platz für Eintragungen und die voraussichtlich lange Bearbeitungsdauer hinweist.

Zu Beginn überwiegen die Redebeiträge der Anleiterin, die Formulierungen für die ersten Eintragungen vorschlägt, während sich die Praktikantin zunächst zurückhält, was darin begründet sein kann, dass das Ausfüllen der Beurteilung der Anleiterin obliegt und diese auch über Erfahrungswissen darüber zu verfügen

scheint, was darin – den Erwartungen der Schule entsprechend – einzutragen ist.

Hier zeigt sich eine irritierende Parallele zu dem Gespräch über den Beobachtungsbogen für die kindliche Entwicklung (vgl. vorheriges Kapitel), da auch dieses Gespräch Züge eines Ratespiels trägt. Jedoch wird nicht das Wissen über ein Kind geprüft, sondern die (Selbst-)Einschätzung und das Wissen über die Praktikantin und ihre Aufgaben. Die Anleiterin stellt Fragen zu den Aufgaben der Praktikantin und entsprechenden Formulierungen, die die Anleiterin jedoch nicht immer direkt aus dem Beurteilungsbogen übernimmt. Stattdessen stellt sie eigene Fragen, die die Praktikantin dazu veranlassen sollen, die „richtigen“ Antworten zu geben – diese scheint die Anleiterin schon zu kennen, sie möchte sie jedoch offenbar von der Praktikantin hören, um das Ziel einer gemeinsamen Bearbeitung zu verfolgen. Dass die beiden den Bogen gemeinsam bearbeiten, zeigt einerseits eine Widerständigkeit zum vorgesehenen Gebrauch, die ebenso auf den Zeitdruck zurückzuführen ist, wie sie den Fokus auf Gemeinschaftlichkeit verdeutlicht, dem in dieser Kita große Bedeutung beigemessen wird. Die Anleiterin verweist im späteren Verlauf des Gesprächs auch direkt darauf, dass sie den Bogen lieber gemeinsam mit den Praktikant*innen ausfüllt und deren Selbsteinschätzung miteinbezieht (K1B7: 171–173).

In diesem Anleitungsgespräch zum Umgang mit dem Beurteilungsbogen werden – durch die Fragen und Annahmen der Anleiterin gesteuert und vermittelt – die zentralen Aufgaben der Praktikantin konstruiert und so formuliert, dass es dem pädagogischen Diskurs entspricht. Da das Zeugnis von der Schule angefordert wird, ist die Anleiterin somit dazu angehalten, sich nach der institutionellen Redeweise im pädagogischen Diskurs der Schule zu richten. Dies verdeutlicht die Suche nach adäquaten Formulierungen – bspw. werden das Begleiten und Beobachten der Kinder als „gute Wörter“ bezeichnet:

P: (.) Begleiten Betreuen der Kinder, ähm, (.) beschäftigen ((lacht etwas)), na ja, beobachten, ähm, ((lacht))

&L: Das kommt alles mit rein.

&P: Ähm.

&L: Begleiten beobachten, (.) gute Wörter ((lacht etwas)), [&P: Ähm] Hilfestellung vielleicht noch. (K1B7: 114–117)

Die Suche nach Formulierungen, die dem Diskurs entsprechen, wird wiederholt von Lachen – sowohl der Praktikantin als auch der Anleiterin – begleitet, was

darauf hinweist, dass sich die beiden hier mit Begriffen beschäftigen, die sie in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch nicht verwenden. Für das Formular – das einen Auftrag der Schule darstellt – werden „gute“, d. h. dem pädagogischen bzw. schulischen Diskurs entsprechende Bezeichnungen gewählt. Die Anleiterin verweist im Gespräch immer wieder auf passende Formulierungen; so spricht sie davon, dass man Elterngespräche „immer so Tür-und-Angel-Gespräche“ (K1B7: 111) nenne, wobei das „man“ auf die verallgemeinernde Ebene bzw. den pädagogischen Diskurs hindeutet. Die Anleiterin schlägt im weiteren Verlauf des Gesprächs, nachdem die Praktikantin jeweils einen einzelnen Begriff oder Formulierungsversuch eingeworfen hat, konkrete Ausdrücke vor, die sie dann, nach der jeweiligen Bestätigung der Praktikantin, in das Beurteilungsformular einträgt (z. B.: „L: Gestalten eines gezielten Angebotes? P: „Ja das hört sich gut an“, K1B7: 140). In diesem Vorgehen zeigt sich das Wissen darüber, was seitens der Schule im Rahmen des Formulars an sprachlichen Ausdrücken erwartet wird; die institutionelle Redeweise ist somit bekannt, wird von beiden jedoch im eigenen Arbeitsalltag weniger gebraucht. Dass dieser Anforderung Genüge getan werden soll und man sich mühevoll nach den Vorgaben dieses Zeugnisses – und damit der Schule – richtet, verdeutlicht zum einen die Machtasymmetrie der Lernorte Schule und Praxis. Dennoch werden hier nicht nur „passende“ Formulierungen in den Beurteilungsbogen eingetragen; die Anleiterin nutzt die Bearbeitung auch dazu, die Praktikantin zur Selbstbeschreibung aufzufordern – sie stellt Fragen und führt somit die Praktikantin zu den „richtigen“ Antworten. Die Anleiterin vermeidet es im weiteren Verlauf des Gesprächs zunächst, die Praktikantin selbst einzuschätzen bzw. zu beurteilen. Sie verdeutlicht ihre Ansicht nach einem gemeinsamen Austausch darüber, was als Einschätzung bzw. Beurteilung über die Praktikantin in das Formular eingetragen werden soll. Schließlich fordert die Anleiterin die Praktikantin zu einer Selbsteinschätzung auf, die sich auf die im Beurteilungsbogen genannten Eigenschaften bezieht. Darin wird in Deklarativsätzen ein*e interessierte*r, engagierte*r, leistungsbereite*r und verantwortungsbewusste*r Praktikant*in angerufen (vgl. K1B7: 169). Die Praktikantin übernimmt in ihrer Selbsteinschätzung diese Zuschreibungen, und die Anleiterin stimmt dem anschließend zu. Begleitet wird die Übernahme der im Formular aufgelisteten Subjektpositionen von einem gelegentlichen Lachen der beiden, was darauf hinweist, dass die Situation – Einschätzung bzw. Beurteilung anhand dieser Beschreibungen – für Anleiterin und Praktikantin ungewohnt ist. Die Zuschreibungen des Formulars werden nicht nur als Angebot verstanden, sondern

als automatisch zu übernehmende verpflichtende Beschreibungen – eine Nichtzustimmung wäre nicht hier nicht sagbar, da es sich um ein Zeugnis mit entsprechender Machtwirkung handelt. Nach der knappen Selbsteinschätzung der Praktikantin, die hauptsächlich in der Übernahme der Zuschreibungen aus dem Formular besteht, spricht die Anleiterin etwas länger und gibt der Praktikantin ein durchweg positives Feedback, wobei sie sich hinsichtlich der Verwendung der Begriffe ebenfalls eng an den Subjektpositionen aus dem Formular orientiert. Nach dieser positiven Einschätzung der Anleiterin fährt die Praktikantin ebenfalls mit einer positiven Einschätzung fort – zunächst über sich selbst und schließlich auch über die Anleiterin und anderen Erzieher*innen bzw. die ganze Einrichtung und die Beziehung zu Team, Eltern und Kindern. Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird auch die hohe Bedeutung der Reflexion deutlich, da die Reflexion des pädagogischen Handelns auch im Formular als Subjektposition genannt wird. Interessanterweise wird diese von der Praktikantin als Anforderung dargestellt, den sie noch nicht vollständig erfüllt. Reflexion wird hier somit als ein hohes und schwer zu erreichendes Ziel dargestellt, an dem noch gearbeitet werden könne, d. h. die Praktikantin bezeichnet sich hinsichtlich ihres Reflexionsvermögens als noch nicht vollständig kompetent. Im Gegensatz zu den anderen Aspekten ist die – in der Erwartung der Schule – noch nicht ausreichende Reflexionskompetenz hier sagbar und erscheint damit als hohes Ausbildungsziel bzw. als noch zu erreichende Kompetenz einer pädagogischen Fachkraft, bei der das Eingestehen von Verbesserungsbedarf legitim scheint. Gegen Ende des Anleitungsgesprächs (K1B7: 205–207) greift die Anleiterin das Thema Reflexion erneut auf und schreibt der Praktikantin durchaus eine gewisse Reflexionskompetenz zu, und zwar im Zusammenhang mit den Fähigkeiten Wahrnehmen und Beobachten (*„du merkst schon viel aber du bist auch noch beschäftigt [...] einfach mit dem Ablauf, den so hinzubekommen. [...] also ich finde schon, dass du reflektieren kannst, das hat man gemerkt“* (K1B7: 205)). Auch hier wird Reflexion offenbar als (nachträgliche) Wahrnehmung von pädagogischen Situationen verstanden, was bereits im Abschnitt „Der Morgenkreis“ gezeigt wurde.

In diesem Anleitungsgespräch zeigen sich auch diskursiv vermittelte Vorstellungen von Erziehung in Bezug auf institutionalisierte Redeweise, aber auch in Kontrast zu dieser. So wird in folgender Ausführung der Anleiterin auf die Bedeutung der Verwendung des Verbs „begleiten“ hingewiesen:

&L: Genau, also ich meine das ist ja im Grunde alles bei Begleiten mit drin, da kommen wir danach noch so detaillierter [&P: Ja], dann würde ich jetzt weil wir

*auch nicht so viel Platz haben, [&P: Ja] begleiten, also, es ist ja nicht die klassische, Freispielzeit aber es ist eigentlich auch=ne Freispielzeit, es ist=n bisschen=ne reglementierte [&P: Mhm] Freispielzeit, vor=m Morgenkreis weil natürlich [&P: Ja] noch nicht alles [&P: Ja] möglich ist, aber [&P: Ja] im Grunde ist es auch=ne freie Wahl, der Spiel, -möglichkeit [&P: Mhm], deshalb begleiten würde ich jetzt mal schreiben, begleiten der Freispielzeit, vor dem, Morgenkreis [&P: Genau], ((notiert)).
(K1B7: 119)*

Hier wird auf das Begleiten der Freispielzeit der Kinder als pädagogische Aufgabe der Praktikantin eingegangen und die Verwendung des Verbs „begleiten“ damit begründet, dass der Grad der Einflussnahme bzw. die „Reglementierung“ des Spiels der Kinder geringgehalten und dadurch die freie Wahlmöglichkeit der Kinder gewährleistet wird, die im pädagogischen Diskurs als Selbstständigkeit bzw. „Akteurschaft“ des Kindes betont wird (zum „Agency-Konzept“ vgl. Betz/Eßer 2016). Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs wird pädagogisches Handeln neben „Begleitung“ auch mit den Begriffen „Hilfestellung“ und „Beobachtung“ beschrieben, die sich auch auf eine zurückhaltende Rolle der (angehenden) Erzieher*innen beziehen.

Der Begriff des Begleitens von „Bildungsprozessen“ wird durch das Beurteilungsfeld als pädagogische Aufgabe konstatiert und verweist auf Professionalisierungsdiskurse zum Verständnis der Tätigkeit und Aufgabe der Erzieher*innen als Bildungsarbeit. In einer Aufforderung an die Praktikantin, sich selbst einzuschätzen, verwendet die Anleiterin die im Formular genannten Bezeichnungen „erzieherisches“ bzw. „pädagogisches Handeln“ und auch den Begriff „Bildungsprozesse“ (K1B7: 189) – wobei sie diesen als einen „bisschen blöden Ausdruck“ (ebd.) bezeichnet, was erneut auf die Diskrepanz zwischen der Sprache des Formulars und der Alltagssprache in der Einrichtung verweist. Interessant ist, dass die Praktikantin auf diese Bezeichnungen nicht eingeht, sondern in ihrer Selbstbeschreibung ihre Erfahrung und Rolle als Mutter und das daraus resultierende „Gespür“ bzw. „Empfinden für Situationen“ thematisiert. In ihrem folgenden Redebeitrag greift die Anleiterin dies auf, indem sie einerseits die Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit als wichtige pädagogische Fähigkeit bezeichnet und andererseits davon spricht, dass erzieherisches Handeln „viel mit Intuition“ und „Erfahrungswerten“ zu tun habe (vgl. K1B7: 191). Insgesamt entspricht die Verwendung von Begriffen wie „Intuition“, „Erfahrung“ und „Herz“ – Letzteres interpretiert im Sinne von Emotion, Empathie und Leidenschaft für den Beruf – zur Beschreibung von Voraussetzungen für gelingendes pädagogisches Handeln sowie die Rede von Fähigkeiten, die „man mitbringt“ und die damit nicht erlernbar

sind, nicht dem Professionalisierungsdiskurs zu erlernender fachlicher Kompetenzen für die Bildungsarbeit. Im Diskurs der Kompetenzorientierung werden zwar soziale und personale Kompetenzen durchaus als Anforderungen genannt, jedoch auch fachliche im Sinne des Erwerbs von Wissen. Letzterer wird von Anleiterin und Praktikantin hier nicht angesprochen. Auch die Betonung von Authentizität in der (Selbst-)Einschätzung der Praktikantin (vgl. K1B7: 178) kann eher dem Diskurs der Persönlichkeitsorientierung und der Entwicklung einer bestimmten Haltung in der Ausbildung zugerechnet werden (vgl. 4.3). Anleiterin und Praktikantin sprechen zwar von Authentizität und Intuition im Sinne einer Haltung, jedoch nicht von einer professionellen Haltung (vgl. 4.3). Darüber hinaus kann die Verwendung dieser Bezeichnungen als eigene Ergänzung des Beurteilungsbogens angesehen werden, der diese Bezeichnungen nicht aufführt. Insofern nehmen Anleiterin und Praktikantin zwar überwiegend Bezug auf die in diesem Bogen genannten Anforderungen, erweitern diesen jedoch um eigene Aspekte, die ihnen für die Erfüllung der pädagogischen Aufgaben im Rahmen der Ausbildung bzw. Erzieher*innentätigkeit wichtig erscheinen und die der Orientierung an der Persönlichkeit von Erzieher*innen zuzuordnen sind.

Die Anleiterin formuliert ihre Einschätzung der Praktikantin, wie bereits beschrieben wurde, zunächst als positives Feedback. Im weiteren Verlauf des Gesprächs äußert sie, sehr vorsichtig und abgeschwächt, einen einzigen vagen Kritikpunkt, der darin besteht, dass sich die Praktikantin „ein bisschen mehr Zeit geben“ könne, bspw. wenn es darum gehe, den Kindern etwas zu erklären (vgl. K1B7: 191). In diesem Zusammenhang greift die Anleiterin den Begriff „Bildungsprozesse“ auf, womit sie verdeutlichen will, dem Willen der Kinder zu entsprechen, bspw. wenn es darum geht, eine an die (angehende) Erzieher*innen gerichtete Frage der Kinder adäquat zu beantworten. Hier wird Bildung verstanden als etwas, das dem Interesse der Kinder entspricht; dies versetzt die Erzieher*innen in die Lage, herauszufinden was das Kind will, um seine Frage adäquat beantworten zu können. Die Förderung der Eigenständigkeit der Kinder wird in den Ausführungen der Anleiterin wiederholt betont. Interessant ist hier auch die Bezugnahme auf zeitliche Ressourcen der pädagogischen Tätigkeit, die insgesamt, auch aufgrund des Fachkräftemangels, als knapp bemessen gelten. Insofern kontrastiert die Aufforderung der Anleiterin, die Praktikantin möge sich im Umgang mit dem einzelnen Kind „mehr Zeit geben“, mit Diskursen um Ressourcenknappheit und auch Befürchtungen einer Ökonomisierung des Sozialen.

Einen weiteren interessanten Aspekt dieses Anleitungsgesprächs stellt die interaktive Herstellung des Willens der Praktikantin durch die Bearbeitung des Formulars und die steuernden Fragen der Anleiterin dar. Die Anleiterin (L) stellt hier die Fragen nach dem Ziel des pädagogischen Handelns der Praktikantin (P) solcherart („Was willst du in erster Linie?“), dass die Praktikantin schließlich dazu veranlasst wird, folgenden Satz zu formulieren:

&P: Nein nein genau [&L: Genau] ich will dass die Kinder selbstständig [&L: Genau] ähm also untereinander, die Stärke, (.) ich will sie darin bestärken, ähm, ihre eigenen Bedürfnisse oder ihre eigenen Wünsche zu äußern.

L: Genau und auch dann eben in der Konsequenz zu=ner Problemlösung zu kommen, also du willst sie darin unterstützen, [&P: Genau] dass sie ihre eigenen, also dass sie ihre Bedürfnisse äußern [&P: Ja, ja] in der Konfliktsituation, [&P: Genau] und dadurch auch selber, im optimalen Fall//

&P: Eine, zu einer Lösung kommen.

&L: Zu=ner Problemlösung selber, kommen.

P: Genau.

L: Ja also, ((notiert und flüstert)) Konflikten (...) Kinder stärken und unterstützen (..). (K1B7: 152)

Hier wird die interaktive Herstellung des „Willens“ der Praktikantin deutlich, den diese, veranlasst durch die Vorschläge und damit gesteuert durch die Anleiterin so äußert, als sei es ihr eigener Wille. Außerdem zeigt sich erneut das pädagogische Ziel: Unterstützung bzw. Förderung der eigenen Bedürfnisse und der Eigenständigkeit der Kinder sowie deren eigener Problemlösungskompetenz. Darüber hinaus wird hier eine Art doppelte Didaktik sichtbar, bei der die Anleiterin die Praktikantin zu einer eigenständigen Beantwortung der Fragen nach den Erziehungsaufgaben und -zielen hinführt bzw. sie dabei unterstützt. Hat die Praktikantin nun die „richtige“ institutionelle Redeweise verwendet, die das Formular verlangt, trägt die Anleiterin diese Formulierung in das Formular ein. Somit wird in diesem Gespräch die (pädagogische) Absicht der Praktikantin, gelenkt durch die Anleiterin und nach den diskursiven Vorgaben, hergestellt.

Daraus ergibt sich folgende Konsequenz für die Subjektivation: die Praktikantin wird in diesem Gespräch durch die gemeinsame Bearbeitung und die Vorgabe des Beurteilungsbogens als interessierte und engagierte Praktikantin adressiert und übernimmt dies auch in ihrer Selbstbeschreibung. Ergänzt werden diese Aspekte von Praktikantin und Anleiterin um die Rede von Persönlichkeitsaspekten

bzw. -eigenschaften wie bspw. Intuition, Erfahrung und Authentizität. Mit der Bearbeitung des Bogens erfolgt auch die diskursive Herstellung des pädagogischen Willens der Praktikantin, vermittelt durch die Interaktion zwischen Anleiterin und Praktikantin und die von der materiellen Objektivation des Beurteilungsformulars transportierten pädagogischen Diskurse. Die Monologe von Anleiterin und Praktikantin, die sich auf die Interessen und Eigenschaften der Praktikantin beziehen, sind wesentlich länger als diejenigen zu den pädagogischen Aufgaben in Bezug auf die Kinder, was auch als Indiz für die stärkere Persönlichkeitsorientierung in der Ausbildung in dieser Einrichtung betrachtet werden kann. Zu den Handlungsstrategien ist festzuhalten, dass die gemeinsame Bearbeitung bzw. der Austausch von Anleiterin und Praktikantin im Kontrast zum vorgesehenen Umgang mit dem Beurteilungsbogen steht, wonach die Bearbeitung – und damit auch die Einschätzung der Praktikantin – der Anleiterin obliegt. Diese macht zwar Themenvorschläge und gibt teilweise konkrete Formulierungen vor, jedoch intendiert sie auch eine Selbsteinschätzung der Praktikantin. Letztlich übernimmt die Anleiterin die Bearbeitung, im Sinne des händischen Eintrags in das Formular, selbst und kündigt an, der Praktikantin das finale Dokument zur Durchsicht zu überlassen, bevor es der Lehrkraft zugesendet wird. Der Bogen als materielle Objektivation erfordert einen spezifischen Umgang mit der vorgegebenen Schreibfläche und erzwingt damit eine Beschränkung des Eintrags. Die Praktikantin – und viel mehr noch die Anleiterin, in deren Zuständigkeit der Beurteilungsbogen fällt – fühlt sich verpflichtet, die Einträge in der institutionellen Redeweise des (pädagogischen) Diskurses der Schule zu formulieren. Inhaltlich hält der Bogen diskursiv vermittelte, idealtypische Zuschreibungen für die Aufgaben und die Einschätzung der Praktikantin bereit. Somit können aus der Bearbeitung des Beurteilungsbogens Rückschlüsse auf die institutionellen Redeweisen in Schule und Einrichtung sowie auf die sozialen Machtwirkungen gezogen werden. Demnach zeigt sich hier erneut die Hegemonialmacht der Institution Schule, und zwar darin, dass die Anleiterin den Auftrag hat, den Bogen zu bearbeiten und der Schule zukommen zu lassen. Des Weiteren orientieren sich Anleiterin und Praktikantin hinsichtlich ihres Sprachgebrauchs an den Erwartungen der Schule. Andererseits verfügen die Anleiterin und die Praktikantin – und damit auch die Einrichtung – über eine Deutungsmacht durch das Ausfüllen und den eigenen Gebrauch des Formulars. Das gemeinsame Ausfüllen widerspricht dem vorgesehenen Umgang mit dem Bogen ebenso wie dessen Modifizierung und Ergänzung. Die Anleiterin nutzt die gemeinsame Bearbeitung

zur Anregung der Selbstreflexion der Praktikantin, zur Klärung der Aufgaben sowie zur Herstellung des „Willens“. Insgesamt wird somit durch die Bearbeitung des Bogens ein Wissen über die Aufgaben der Praktikantin transportiert, aber auch über die Ziele der Ausbildung – in Form der Anrufung bestimmter Eigenschaften der (angehenden) Erzieherin – sowie über die Ziele der Arbeit mit den Kindern in der Einrichtung und damit auch über pädagogische Leitlinien der Einrichtung.

6.2.6. Zusammenfassung: Anleitung als Reflexion zwischen Offenheit und Kontrolle

Insgesamt richtet sich der Fokus bei der Analyse der Anleitungsgespräche auf den Arbeitsalltag in den Kindertageseinrichtungen aus der Sicht der Akteure, d. h. der Praktikant*innen und Anleiter*innen. Dabei wird auf den Umgang mit bestimmten Dingen (Objektivationen), auf soziale Beziehungen und Subjektpositionen und Selbstbeschreibungen eingegangen. Zunächst kann hinsichtlich der Ergebnisse der Auswertung der Anleitungsgespräche festgestellt werden, dass sich Teile der Ergebnisse der weiteren Gesprächsverläufe bereits in den Eingangssequenzen zeigen. So lassen sich aus den ersten Eingangssequenzen Rückschlüsse auf die sozialen Beziehungen ziehen: sowohl auf diejenigen in der Einrichtung als auch auf institutionsübergreifende. So wird im Umgang mit Vergegenständlichungen wie einem Schlüssel, einem Arbeitsvertrag oder einem Beobachtungsbogen jeweils ein soziales Beziehungsgefüge sichtbar. Die Beziehung zwischen Anleiterin und Praktikantin wird in Kita 1 als gleichberechtigt dargestellt; v. a. die Anleiterin bemüht sich um die Herstellung einer gemeinsamen Anleitung. Die Anleiterin erscheint in Kita 1 als Informationsvermittlerin, präsentiert sich nicht als idealtypisches Vorbild und weist damit auch auf die Eigenverantwortlichkeit der Praktikantin hin.

Die Anleiterin initiiert den Einstieg in bestimmte Themen und agiert insgesamt als Gesprächsleitende. Die Fragen und Themeneinstiege sind meist sehr offen formuliert; interessant ist jedoch, dass die Praktikantin diese Offenheit nicht nutzt, sondern je nach ihren Erwartungserwartungen viele Themen auf sich selbst bezieht oder gar als Aufforderung oder Prüfung versteht und damit das zunächst sehr offene und gleichberechtigte Verhältnis wieder zu einem asymmetrischen macht, das durch die Ausbildungssituation vorab gegeben ist. Adressiert wird eine eigenverantwortliche und eigenständige Praktikantin, sodass hier von

„institutionell eingeforderter Aktivierung“ (Bühmann/Schneider 2008: 115) gesprochen werden kann. Allerdings sind durchaus Erwartungen der Praktikantin an die Anleiterin hinsichtlich einer Orientierung an Handlungsempfehlungen oder Regeln zu erkennen. Die Institution Schule, repräsentiert durch die für das Praktikum zuständige Lehrkraft, wird hier einerseits in Distanz wahrgenommen und somit als „außenstehend“ betrachtet; andererseits wird versucht, den Erwartungen der Schule zu entsprechen – die teilweise erst einmal ermittelt werden müssen. Insofern kann das Beziehungsgefüge zwischen Kindertageseinrichtung und Schule hier als asymmetrisch beschrieben werden, wobei die Schule eine hegemonale Machtwirkung auf die Kindertageseinrichtung hat. Allerdings zeigen sich hinsichtlich der Vorgaben der Schule auch Spielräume, bspw. im Umgang mit bestimmten Dokumenten, die sich in der Einrichtung durch einen eigenen Gebrauch charakterisieren lassen.

Im Gegensatz dazu bleiben die Themen, die in die Gespräche eingebracht werden können, relativ vage; prinzipiell scheint das Gespräch für alle Themen offen zu sein, die Praktikantin ist jedoch gleichzeitig dazu aufgerufen, aktiv Themenvorschläge einzubringen. Gesprochen werden sollte laut der Anleiterin darüber, „was aufgefallen ist“. Der Fokus auf Irritationen zeigt einerseits eine Offenheit für prinzipiell jede als subjektiv zugeschriebene Auffälligkeit; andererseits zeigt sich in den Gesprächen, dass diese häufig auf Störungen, bspw. im Ablauf eines Angebotes bzw. eines sog. Lehr-Lern-Arrangements für die Kinder, bezogen wird. Darüber hinaus lässt sich hier eine Parallele zum Expert*innendiskurs erkennen, denn auch darin wird kaum thematisiert, welche Themen in den Gesprächen behandelt werden sollen. Die Arbeit mit den Kindern – bzw. die Kinder selbst, die prinzipiell im Zentrum der Arbeit in den Einrichtungen stehen – wird erstaunlicherweise selten genannt, sodass von einer teilweisen Dethematisierung der Arbeit mit Kindern gesprochen werden kann.

Insgesamt kommt die große Bedeutung der „Reflexion“ zum Ausdruck, auch als Anforderung der Schule. Reflexion gilt als Norm und impliziert die Anrufung der Selbstbeobachtung und Berichtspflicht. Eine Klärung des Begriffes Reflexion oder der entsprechenden Inhalte erfolgt nicht; vielmehr wird vorausgesetzt, dass bekannt ist, was darunter zu verstehen ist, und der Begriff als selbsterklärend angesehen. Hinsichtlich der Umsetzung der Berichtspflicht zeigt sich die Vermittlung der Annahme, dass prinzipiell vieles sagbar ist, solange es begründet wird. In den Reflexionspraktiken der Einrichtung zeigt sich auch die Funktion der Eigenkontrolle der Einrichtung; die Praktikantin ist angehalten, sich bei „schwierigen Fällen“ bei Kolleg*innen nach dem angemessenen Vorgehen zu erkundigen

bzw. die jeweilige „Auffälligkeit“ im Arbeitsalltag zu dokumentieren. Dies steht im Widerspruch zur zuvor postulierten Gleichberechtigung von Praktikantin und Anleiterin – von einer solchen Berichtspflicht für die Anleiterin wird nicht gesprochen – und schränkt die Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit der Praktikantin ein. Was die Fokussierung auf „Auffälliges“ und „Irritierendes“ betrifft, kann eine Parallele zu hochschulischen bzw. wissenschaftlichen Diskursen der Fallarbeit gezogen werden – auch im frühpädagogischen Diskurs an Hochschulen wird die Arbeit an sog. „Dilemmasituationen“ (Nentwig-Gesemann et al. 2012: 19) als wichtig zur Förderung von Reflexionskompetenz und damit letztlich von Professionalität angesehen. Allerdings bleiben bei der Fokussierung von Irritationen als Gesprächsthemen die konkreten Inhalte unklar bzw. vage, sodass der Inhalt vorab nicht benannt wird, sondern jeweils in bzw. vielmehr nach der Situation im Gespräch als Auffälligkeit oder Irritation bezeichnet wird. Hier zeigt sich der im pädagogischen Diskurs sehr häufig thematisierte Umgang mit Unvorhersehbarkeit in der Interaktion; Flexibilität gilt hierbei als Norm und Kennzeichen der Arbeit von professionellen Erzieher*innen.

Diese Arbeit mit dem Unvorhersehbaren und damit Unplanbaren wird auch in den Gesprächen in den von der Anleiterin vorgeschlagenen Praktiken der „flexiblen Anpassung“ deutlich, die darin bestehen, sich nach den individuellen Wünschen bzw. Bedürfnissen der Kinder zu richten. Die Aushandlung von Macht im Rahmen von Konflikten mit Kindern konnte als ein Thema identifiziert werden, das die Praktikantin in Gesprächen als Irritation einbrachte. Dies ist insofern interessant, als dieses Thema als eines der wenigen inhaltlichen Themen häufiger in Erscheinung tritt und auch die Kinder betrifft. In den Gesprächen wurde darüber hinaus auch der Aushandlung von Konflikten mit Eltern als Irritation thematisiert. Zum Thema Reflexion ist zudem festzustellen, dass es – auch laut der Akteure in Schule und Einrichtung – ein wiederkehrendes Element in den Anleitungsgesprächen darstellt, dem die Akteure eine hohe Relevanz zuschreiben. Mit Bezug auf den Praxisbesuch der Lehrkraft – die gleichzeitig der Prüfung der Praktikantin darstellt – wird der Reflexion darüber hinaus die höchste Relevanz zugeschrieben. Die Anleitungsgespräche als Reflexionsgespräche können als diskursgenerierte Modellpraktiken angesehen werden, da diese den seitens der Schule, der Fachwissenschaft und der Politik gestellten Forderung nach einer – wie auch immer ausgestalteten – Reflexion nachkommen. Konkret definiert werden Inhalte und Vorgehensweisen in diesen diskursiven Vorgaben nicht. Daher kann festgehalten werden, dass die Inhalte der Gespräche von der Einrichtung relativ frei gestaltet werden können und diese Möglichkeit von den Akteuren in

der Einrichtung auch genutzt wird – mit Ausnahme der Gespräche, bei denen die Lehrkraft anwesend ist, da hier zumindest die Vorgehensweise durch die Vorgabe der Schule vorab festgelegt ist. Die Praktikantin gibt die Bestandteile der Reflexion nach den Vorgaben der Schule wieder und vermittelt diese damit auch an die Anleiterin. Die „Reflexion“ besteht demnach aus einem Bericht der Praktikantin über ihre Gefühle sowie über das „Funktionieren“ von Angeboten, das sich in der Teilnahme und Aufmerksamkeit der Kinder zeigen sollte. Darüber hinaus kann festgestellt werden, dass die Reflexion oder Selbstreflexion für die Praktikantin Eigenkritik impliziert bzw. die Erwartungserwartung, über Mängel, Defizite und das „Nichtfunktionieren“ der Angebote zu sprechen. Auch das Ausfüllen der Beurteilungs- und Beobachtungsbögen weist auf einen Diskurs hin bzw. ist durch die Vorgaben der Schule darüber hinaus mit einer Machtwirkung verbunden. So zeigt sich im Umgang mit bestimmten Objektivationen sowohl die Bedeutung der Dinge für die Akteure als auch das darüber vermittelte diskursive Wissen und der diskursiv vermittelte Umgang damit sowie der tatsächliche Gebrauch. Mit der Übergabe des Hausschlüssels der Einrichtung wird bspw. ein Wissen über das Beziehungsgefüge in der Einrichtung vermittelt und auch die Bedeutung weiterer materieller „Dinge“ wie bspw. einer Haftpflichtversicherung, aufgerufen. Hier wird der Praktikantin Eigenverantwortung übertragen – auch weil die Anleiterin sich als Informationsvermittlerin präsentiert, ohne sich hinsichtlich ihres Handelns als Vorbild darzustellen, wodurch die Zuschreibung von Eigenständigkeit noch verstärkt wird. In ähnlicher Weise wird durch den Umgang mit dem Ausbildungsplan die Eigenverantwortlichkeit der Praktikantin hergestellt. Auch hier tritt die Anleiterin als Informationsvermittlerin in Erscheinung, indem sie die von der Schule gestellte Aufgabe an die Praktikantin weitergibt. In einem Anleitungsgespräch steht sie der Praktikantin beim Lesen bzw. Bearbeiten des Planes begleitend zur Seite; als Fazit wird jedoch ausdrücklich betont, dass der weitere Gebrauch bzw. das „Führen“ des Planes sowie das Einbringen von Themen daraus in die Anleitungsgespräche in den Verantwortungsbereich der Praktikantin fällt. Grundsätzlich wird auch hier wieder die hegemoniale Stellung des Lernortes Schule sichtbar – die hier die Aufgabe vorgibt –, wobei interessanterweise die konkrete Aufgabe bzw. der Umgang mit dem Plan nach Vorgabe der Schule erst noch ermittelt werden muss. Auch der Verweis auf das Dokument des Arbeitsvertrages im Rahmen der Klärung der Arbeitsstunden offenbart ein Beziehungsnetz und das Verhältnis der Lernorte aus der Sicht von Anleiterin und Praktikantin. Im Rahmen der Korrektur des Arbeitsvertrages bzgl.

der Stunden zeigt sich, dass die Anleiterin sich für das in der Einrichtung verbleibende Exemplar zuständig fühlt und die Praktikantin für ihr Exemplar sowie das der Schule zuständig ist, was die Verantwortlichkeit der Praktikantin für beide Lernorte betont. Ein weiteres Dokument mit Bedeutung für die Akteure – zumindest in den ersten Gesprächen – ist der Bildungsplan des zuständigen Ministeriums. In Kita 1 verweist die Anleiterin auf diesen Plan und betont die Wichtigkeit und Sinnhaftigkeit der fachlichen Inhalte; direkt gebraucht wird das Dokument im Rahmen der Gespräche allerdings nicht. Der Bildungsplan scheint hier eine Art Folie zu sein, um dessen hohe Relevanz durch die Vorgabe des Ministeriums die Anleiterin weiß – was sie auch der Praktikantin vermittelt –, der jedoch, zumindest im Rahmen des Zeitraums der teilnehmenden Beobachtungen, nicht verwendet wird. Der Bedeutung des Bildungsplanes und der weiteren bisher in Erscheinung getretenen Objektivationen wird im Folgenden auch in den Interviews nachgegangen. Eine größere Rolle im alltäglichen Gebrauch in der Einrichtung spielen dagegen Dokumentationsbögen. Es geht zum einen um den Umgang mit Beobachtungs- und Dokumentationsbögen zur Einschätzung der Entwicklung eines Kindes (Kitas 1 und 2) zum anderen um den Umgang mit einem Beurteilungsbogen zur Bewertung und Einschätzung der Entwicklung der Praktikantin (Kita 1). Die Verwendung von Ersteren wird in Kita 1 grundsätzlich kritisch gesehen und abgelehnt; stattdessen werden persönliche Gespräche mit den Eltern vorgezogen. Die Anleiterin stellt damit gewissermaßen die Erzieher*innen selbst als Instrumente dar und misst deren Beobachtungen eine größere Bedeutung bei als den durch die Bögen gesteuerten. In Kita 2 wird in einem Anleitungsgespräch mit einem solchen Bogen gearbeitet; hier zeigt sich eine Vermessung und Einteilung der Kompetenzen des Kindes, es erfolgt aber auch eine Prüfung des Wissens der (angehenden) Erzieher*innen über das Kind. In allen beobachteten Verwendungen der Bögen wird die große Bedeutung von intersubjektiver Aushandlung deutlich. Außerdem werden die Bögen in beiden Einrichtungen auf eine Weise gebraucht, die Vergleiche mit einem Quiz nahelegen, da die Akteure davon ausgehen, dass es die eine richtige Lösung bzw. die eine richtige, adäquate institutionelle Rede- bzw. Schreibweise gibt. Insofern verweisen diese Bögen auf einen diskursiv vermittelten Umgang: im Fall des Beobachtungsbogens zur kindlichen Entwicklung auf die Diskursformationen frühpädagogischer und auch fachpolitischer Diskurse, wonach die Verwendung dieser Dokumente vorgegeben ist, sowie im Fall des Beurteilungsbogens zur Entwicklung der Praktikantin auf die Diskursformation der Schule, für die der

ausgefüllte Bogen bestimmt ist. Insofern kann das Ausfüllen der Bögen als diskursgenerierte Modellpraktik bezeichnet werden. Gleichzeitig bestehen beim Gebrauch der Bögen auch Spielräume, die Anleiterin und Praktikantin nutzen – so nimmt die Anleiterin den Bogen auch zum Anlass der Selbstreflexion und Bewertung der Praktikantin sowie auch für die Aufgabenbeschreibung, die zwar von der Praktikantin formuliert, jedoch von der Anleiterin inhaltlich und sprachlich gelenkt wird. Im Umgang mit dem Beobachtungsbogen zur kindlichen Entwicklung werden Ausweichkategorien verwendet, falls die Antwort zur Einschätzung des Kindes nicht möglich ist oder nicht eindeutig ausfällt. In beiden Bögen werden auch Schwierigkeiten hinsichtlich der Praktikabilität des Bogens sichtbar, insbesondere dann, wenn zu wenig Platz für Eintragungen vorhanden ist. Dass die institutionelle Redeweise, die in den Bögen verwendet wird, nicht gänzlich mit derjenigen der Einrichtung übereinstimmt, wird deutlich, wenn Anleiterin und Praktikant*in sich über bestimmte Formulierungen wundern oder auch lustig machen. Gleichwohl versuchen die Akteure im Fall des Beurteilungsbogens der Praktikantin, der Redeweise der Institution Schule zu entsprechen, was hier auch die Machtwirkung der Schule zeigt. Die Eintragungen im Bogen zur kindlichen Entwicklung bestehen hauptsächlich aus Zahlen, sodass dies – auch im Sprachgebrauch der Anleiterin – mit einer Vermessung und Testung der Kinder verglichen werden kann, was ein technisches Verständnis implizieren würde. Insgesamt werden die Einschätzungen der (angehenden) Erzieher*innen durch die Beobachtungsbögen erfasst, aber auch in dem Sinne gelenkt, dass nicht alles dort beschrieben werden kann, sondern die Einschätzungen an eine bestimmte Form (Zahlen, vorgegebene Formulierungen) gebunden sind. Zudem müssen sich Anleiter*in und Praktikant*in auf eine Antwort einigen, da nur eine einzige „richtige“ Antwort eingetragen werden kann.

Zu den in den Gesprächen vermittelten Subjektpositionen, die als diskursiv vermittelte Angebote für Subjektpositionen bzw. Anrufungen der Praktikant*innen und Anleiter*innen und Zuschreibungen an diese verstanden werden, kann festgehalten werden, dass sich auch hier bereits in den Eröffnungssequenzen Subjektpositionen und Selbstbeschreibungen zeigen, die sich dann auch in den folgenden Gesprächsverläufen finden. Dies betrifft die Anrufung einer eigenverantwortlichen und im Team der pädagogischen Mitarbeiter*innen gleichberechtigten Praktikantin in Kita 1; allerdings wird diese eingeschränkt durch die Empfehlung, sich bei „schwierigen“ Situationen an Kolleg*innen zu wenden und die Situation zu dokumentieren. Die Praktikantin übernimmt diese Position und beschreibt sich als selbstständig, eigenverantwortlich und kreativ. Andererseits

ist auch erkennbar, dass sie sich von der Anleiterin Orientierung im Sinne von Vorgaben und Regeln wünscht („Toleranzgrenze“ (K1B3: 77)). Die Praxisanleiterin stellt sich als Informationsvermittlerin ohne Vorbildfunktion im Umgang mit bestimmten Dingen dar und betont, dass Anleiterin und Praktikantin im Anleitungsverhältnis gleichberechtigt seien. Mit der Gemeinschaftlichkeit geht auch eine Orientierung an gemeinsamen Entscheidungen und Absprachen einher, wodurch die Eigenständigkeit der Praktikantin wieder eingeschränkt wird. Neben dem Wissen, das durch Objektivationen transportiert und hervorgebracht wird, zeigt sich in den Gesprächen ein vermitteltes Wissen für die Arbeit mit den Kindern. Obwohl diese den Kern der pädagogischen Arbeit in der Kindertageseinrichtung betrifft, nimmt sie in den Anleitungsgesprächen weniger Raum ein als bspw. das Sprechen über die Praktikantin, schulische Vorgaben oder die Arbeit mit Eltern und Kolleg*innen. Als typisiertes Wissen, verdichtet in Ratschlägen, die die Anleiterin der Praktikantin gibt, zeigt sich dabei die Relevanz der Beobachtung in Form des „Sehens“ der Kinder. Hier kann erneut auf die unterschiedlichen Beobachtungsebenen verwiesen werden: nicht nur die Kinder werden beobachtet und beobachten ihrerseits auch die Fachkräfte, auch die Praktikantin wird beobachtet und beobachtet wiederum die Erzieher*innen bei der von ihr erwähnten Suche nach Orientierung für ihr Handeln. In Kita 2 zeigt sich, dass teilweise auch die Leitung anwesend ist und ein Kind – und damit implizit auch die Fachkräfte – beobachtet. Schließlich stellt die Anwesenheit der Forscherin ebenfalls eine Beobachtungssituation her.

Das „Sehen“ bzw. Beobachten der Kinder hat hier die Funktion, die Ordnung der Kinder im zeitlichen Ablauf und Raum zu überprüfen, um sie aufrechtzuerhalten – ein Beispiel ist das Formieren der Kinder im Raum, das das „Funktionieren“ des Morgenkreises gewährleisten soll. Die Gespräche zeigen, dass die Erzieher*innen Schwierigkeit haben, die pädagogischen Tätigkeiten auszuüben; hier besteht ein Spannungsverhältnis zwischen dem Versuch, diese Ordnung zu gewährleisten, und dem Versuch, gleichzeitig auf die Wertschätzung und die individuellen Bedürfnisse der Kinder zu achten. Das Wissen um die pädagogischen Ziele – Begleiten der Kinder und Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse – zeigt sich auch in den angesprochenen Praktiken der Hilfestellung für die Kinder, die in der Herstellung von Kommunikation und zunächst auch im Erzeugen von Aufmerksamkeit bestehen. Schließlich werden in den Gesprächen auch pädagogische Grundsätze der Einrichtung und damit auch der Anleiterin erkennbar, die auch über Diskursformationen vermittelte pädagogische Konzepte widerspiegeln. Daraus ergeben sich die Eigenständigkeit und das selbstgesteuerte Lernen

von Kindern – und damit auch der Praktikantin – sowie die Förderung von Selbstsicherheit und Kritikfähigkeit der Kinder als zentrale Kategorien. Dazu zählt auch die Reflexionsfähigkeit, die in einem Spannungsverhältnis zwischen Selbstbeobachtung, Selbstkritik und Berichtspflicht steht. Die Einbettung der Ergebnisse wird im Rahmen der Dispositivanalyse an späterer Stelle diskutiert (vgl. 7). Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviews mit den Anleiterinnen und Praktikantinnen aus den beiden Einrichtungen dargestellt.

6.3. Selbstführung und Persönlichkeit als Leitbild in den Interviews

6.3.1. Interviews mit Praktikant*innen

In der Ergebnisdarstellung der Interviewauswertung wird zunächst auf die Interviews mit den Praktikant*innen eingegangen. Dabei geht es u. a. um ihre Selbstbeschreibungen als angehende Erzieher*innen, ihre Rolle im Team der Einrichtung, ihr Anleitungsverständnis und ihre Sichtweisen auf die Anleiter*innen sowie bspw. weitere Akteure wie Lehrkräfte, Kinder und Eltern. Wie in der Analyse der Anleitungsgespräche wurden auch hier zunächst die Einstiegssequenzen der Interviews ausgewertet. Diese beinhalten bei beiden Praktikant*innen eine – jeweils unterschiedlich ausführliche – Beschreibung, die verdeutlichen, warum sie sich für ihre Ausbildung entschieden haben.

Kreativität, unternehmerische Lebensführung und autonome Entscheidung

Juliane Peters

Juliane Peters, Praktikantin in Kita 1, begründet ihre Entscheidung für eine Ausbildung bzw. einen Beruf im Bereich Kindertageseinrichtungen zunächst mit ihrem bisherigen Lebenslauf und geht dabei insbesondere auf ihre Berufsbiografie ein. Ihre Beschreibung ist chronologisch; im ersten Absatz des Interviews findet sich jedoch noch keine Begründung für die Entscheidung für eine Ausbildung bzw. den Beruf im Bereich Kindertageseinrichtungen; vielmehr stellen diese ersten Ausführungen zur Berufsbiografie einen Prolog dar, der für sie relevante und auch mitteilbare Aspekte enthält. Dabei zeigt ihre Selbstbeschreibung und -präsentation einen Fokus auf Selbstständigkeit hinsichtlich der Lebensführung. Dieses Muster der Selbst- bzw. Eigenständigkeit kehrt in der Einstiegssequenz und

auch im weiteren Verlauf des Interviews wieder. Im ersten Absatz betont sie, dass sie früher selbständige Handwerkerin war und verweist – was einen Einschub darstellt – bereits auf die Geburt ihres Kindes, wobei sie darauf vorerst nicht weiter eingeht. Stattdessen spricht sie zunächst über ihre „ursprüngliche“ Ausbildung und ihren Beruf, den sie als Handwerk bezeichnet. Diesbezüglich nennt sie auch verschiedene Bereiche, in denen sie gearbeitet hat und die sie interessiert haben. Diese Eingangssequenz verweist auf die Selbstbeschreibung einer selbstständigen, am Beruf und der Tätigkeit des Handwerks interessierten und kreativen Person, enthält allerdings noch keine Begründung für das Beginnen der derzeitigen Ausbildung. Vielmehr lässt sich hier sogar ein Statement einer „Quereinsteigenden“ in den Bereich der Kindertageseinrichtung erkennen, da sie explizit auf ihr Selbstverständnis als „Handwerkerin“ verweist und sich ausdrücklich auf andere als sozial- oder frühpädagogische Vorerfahrungen bezieht. Insofern erscheint es ihr sagbar, nicht unmittelbar auf einschlägige bzw. dem sozialpädagogischen Bereich zugeordnete und damit „geeignete“ Vorerfahrungen einzugehen, sondern bewusst auf Erfahrungen in anderen Bereichen zu verweisen. Im Folgenden spricht sie schließlich die Veränderung an und geht auf die Entscheidung für die Ausbildung im Bereich Kindertageseinrichtungen ein:

Na ja, und dann, ist mein [Kind] geboren und dann habe ich ähm, meine Werkstatt gehabt und, ja habe schon auch Kundschaft gehabt und habe viele Projekte in Kooperationen begonnen und auch geführt bis zum Schluss und, [...] gemacht und getan aber, großes Aber, es war ein Leben von der Hand in den Mund und irgendwie macht das so unzufrieden und mein [Kind] wurde größer und die Selbstständigkeit wächst ja dann auch, also die werden ja schon mit, wenn sie in die Schule kommen auch einfach ähm, wieder einen Schritt, größer und ähm verantwortungsbewusster und da habe ich mir dann gedacht, ich muss ich brauche irgendwas ähm, das war eigentlich nie so mein Ziel, das ich mich unterordne sondern ich wollte irgendwie immer [Berufsbezeichnung Handwerk] und mich selber bestimmen [&I: Mhm], aber dann irgendwann das sieht man dann doch ein nach vielen Jahren ((lacht kurz)) dass es nicht so einfach ist. Und da habe ich überlegt, ich brauche jetzt irgendwas, was mir Spaß macht wo ich kreativ sein kann, wo ich// Natürlich habe ich dann auch (.) die Arbeit mit Kindern schätzen gelernt, also nicht dass ich sie vorher nicht geschätzt hätte aber, wenn man ein eigenes Kind hat und dann, sie ist auch in einer [Eltern-Kind-Initiative], dann ist man auch mehr involviert in so=nen, (.) Kindergartenalltag ähm als jetzt in einem [Träger A] Kindergarten, und habe einfach gemerkt, die Kinder mögen dich total gerne und ich finde es super. (K1_B8_Interview Praktikantin: 6)

Der Einstieg in die Begründung erfolgt hier chronologisch in kurzen Ausschnitten mit Blick auf ihr eigenes Kind und ihre Berufsbiografie und im Kontext dieses Interviews relativ kurz, mit den für sie relevanten Informationen für ihre Beschreibung. Dass ihr Kind geboren wurde, während sie ihr eigenes Unternehmen

führte, stellt sie dabei als Schwierigkeit dar, wobei sie ihre damalige Tätigkeit zunächst als Leistung beschreibt, die für sie mit viel Einsatz, Anstrengung und Mühe verbunden war. Diese Tätigkeit bezeichnet sie nicht explizit als erfolglos, sondern beschreibt sie mit der Metapher des „Lebens von der Hand in den Mund“, die besagt, dass sie das Verdiente sofort ausgegeben hat und Ersparnisse nicht vorhanden waren. Diese Aspekte werden jedoch nicht explizit genannt, sondern werden nur durch ihre Unzufriedenheit angedeutet. Interessant ist, dass sie in ihrer chronologischen Beschreibung auch das Älterwerden ihres Kindes und dessen Selbstständigkeit und Verantwortungsbewusstsein erwähnt. Eher wäre zu erwarten, dass sie sich selbst diese Eigenschaften attestiert; dagegen schreibt sie diese auch ihrem Kind zu und zieht dies auch als Begründung für die Notwendigkeit heran, ihre bisherige Tätigkeit als selbstbestimmte, unabhängige Handwerkerin zugunsten einer Anstellung, die sie mit einer „Unterordnung“ im Arbeitsverhältnis verbindet, aufzugeben. In diesem Zusammenhang verweist sie darauf, diese Einstellung, die sie lange Jahre verfolgt hat, aufzugeben zu haben. Die Motivation für die neue Tätigkeit verbindet sie mit den Voraussetzungen dafür, die für sie Spaß und Kreativität bedeuten.

Die Arbeit mit Kindern stellt sie dabei als Selbstverständlichkeit dar und verweist auf ihre eigenen Erfahrungen in der pädagogischen Einrichtung ihres Kindes. Gegen Ende der Einstiegssequenz beschreibt sie, dass die Kinder Sympathie für sie empfinden, was zusammen mit ihrem – nicht näher ausgeführten – Gefallen an der neuen Tätigkeit („ich finde es super“) als Begründung für ihre Entscheidung für eine Ausbildung in diesem Bereich angesehen werden kann.

In dieser Passage beinhaltet J. Peters' Selbstbeschreibung somit eine Spannung zwischen Selbstständigkeit – d. h. ihrer Identifikation mit der Rolle der selbstständigen, unternehmerischen und unabhängigen Handwerkerin – und der Notwendigkeit, aufgrund ihrer Rolle als Mutter und ihrer finanziellen Lage eine neue Tätigkeit auszuüben, die finanzielle Sicherheit, jedoch auch eine Unter- bzw. Einordnung in ein Anstellungsverhältnis mit sich bringt. Den Bezug zur Arbeit mit Kindern begründet sie mit dieser Notwendigkeit sowie mit dem Bezug zu ihrem eigenen Kind. Die Kriterien Spaß und Kreativität, die die neue Tätigkeit mit sich bringen sollte, sind erfüllt worden. Diese Aspekte der Selbstbeschreibung können als Selbstdarstellung verstanden werden und scheinen für sie in diesem Interview sagbar zu sein. Offenbar nicht sagbar sind dagegen die Aspekte des zuvor nicht ausreichenden finanziellen Einkommens, die mit der Metapher des „Lebens von der Hand in den Mund“ umschrieben werden. Die Entscheidung für die Aufnahme der Erzieher*innenausbildung wird zunächst damit begründet,

dass es sich um eine sichere Anstellung handelt, die ihr Freude bereitet und in der sie sich kreativ einbringen kann.

Im weiteren Verlauf des Interviews geht J. Peters schließlich auf den konkreten Auslöser für den Beginn ihrer Ausbildung ein: das Gesetz zum Anspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung für Kinder unter drei Jahren. Aufgrund des daraus resultierenden Bedarf an Erzieher*innen sieht sie einen „guten Zeitpunkt“ zum Einstieg in diesen Bereich:

P: (.) Genau, und dann (.), das war=mal so, die erste, (.) wo ich mir dachte "Hm, könnte ich mir vorstellen" und dann nachdem natürlich irgendwie das mit, mit dem Gesetz ab 1. August ähm, hat jeder Anspruch auf=nen Krippenplatz wo sind die Erzieherinnen und Erzieher, dachte ich mir so, (.) das ist glaube ich ein guter Zeitpunkt einzusteigen in den Bereich und so ist es dazu gekommen. (K1_B8_Interview Praktikantin: 7)

In diesem Zitat zeigt sich, dass sowohl das erwähnte Gesetz als auch der Bedarf an Erzieher*innen – hier weist sie auf dessen interdiskursive Vermittlung hin – ihre Entscheidung, die entsprechende Ausbildung zu beginnen, beeinflusst haben. Die als Frage formulierte Feststellung, dass ein Mangel an Erzieher*innen herrscht, den sie direkt im Anschluss an den Rechtsanspruch nennt, erscheint damit im Zusammenhang wie eine automatische Wiedergabe einer Selbstverständlichkeit aus öffentlichen bzw. medial vermittelten Diskursen zum Bedarf an Erzieher*innen. Als Kriterien für die Entscheidung für die Kindertageseinrichtung nennt sie die räumliche Nähe zu ihrem Wohnort sowie die Tatsache, dass in dieser Einrichtung Kinder über drei Jahren betreut werden, da sie mit diesen aufgrund von deren Entwicklung eine andere, höhere „Kommunikationsebene“ verbindet als mit Kindern im Krippenbereich. In diesem Zusammenhang hebt sie lobend den Umgang des Teams mit den Kindern hervor, was auch in den Anleitungsgesprächen deutlich wurde.

Jan Berger

Jan Berger, der Praktikant aus Kita 2, beschreibt in der Einstiegssequenz des Interviews die Gründe für den Beginn einer Ausbildung im Bereich Kindertageseinrichtungen deutlich weniger ausführlich als J. Peters; jedoch hat er ebenfalls Vorerfahrungen in einem anderen Bereich als der Kindertageseinrichtung. Er formuliert die Entscheidung in Abgrenzung zu einem anderen Bereich, in dem er zunächst ein Praktikum absolvierte:

Ja, schwere Frage. Also ich wollte eigentlich immer was im sozialen Bereich machen [&I: Mhm], das war, für mich eigentlich immer klar [&I: Ja], ähm, dann habe ich, mir erst [Sozialer Bereich A] angeschaut, weil ich das eigentlich ursprünglich

machen wollte [&I: Mhm] habe aber festgestellt dass das überhaupt nicht meines ist, [&I: Mhm], dass ich dann mit den [Klienten Sozialer Bereich A] Leuten einfach überhaupt nicht klargekommen bin, und, habe dann beschlo// oder habe dann ein Praktikum noch mal im Kindergarten gemacht [&I: Mhm], habe festgestellt dass, das mir einfach mehr liegt, und dann habe ich mich einfach für diese Ausbildung entschieden. (K2B4_Interview_Praktikant: 6)

J. Berger bezeichnet die Frage nach der Begründung der Aufnahme der Ausbildung als schwierige Frage. Er geht sehr allgemein auf den „sozialen Bereich“ ein, der für ihn ein bereits länger feststehendes Berufsziel darstellt, was er nicht näher begründet, sondern als seine Entscheidung präsentiert, die für ihn seit jeher festzustehen und zu der es keine Alternative zu geben scheint. Er nennt schließlich einen anderen sozialen Bereich, für den er sich zunächst entschieden hatte und in dem er, was er später anspricht, im Rahmen eines Praktikums hospitierte. Die dort gemachte Erfahrung habe jedoch eindeutig nicht seinen Interessen entsprochen, bzw. dieser Bereich habe nicht zu ihm gepasst. Weiterhin führt er knapp aus, dass er mit den Klienten nicht zurechtgekommen sei. Auch dies stellt eine Parallele zu J. Peters dar, die ebenfalls die Bezugspersonen in der Tätigkeit als Begründung für ihre Entscheidung für den Bereich der Kindertageseinrichtung nennt. J. Berger führt weiter aus, dass er ein weiteres Praktikum – im Bereich Kindertageseinrichtungen – gemacht und daraufhin festgestellt habe, dass ihm dies „mehr liege“, also eher seinen Fähigkeiten, Interessen, Einstellungen etc. entspreche und er sich daher „einfach“ für diese Ausbildung entschieden habe. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass J. Berger die Entscheidung für die Ausbildung sehr allgemein und im Vergleich zu J. Peters auch wesentlich knapper beschreibt. Er begründet seine Entscheidung mit seinem schon länger bestehenden Interesse am „sozialen Bereich“ im Allgemeinen, der Entscheidung gegen ein anderes Arbeitsfeld und der der Tatsache, dass das Arbeitsfeld zu seinen Einstellungen oder Interessen passt, was er ebenfalls sehr allgemein beschreibt. Eine Parallele zu J. Peters' Beschreibung zeigt sich auch insofern, als die inhaltliche Begründung der Entscheidung für die Ausbildung mit Bezug auf die Arbeit mit Kindern relativ kurz gehalten und auf persönliche Neigung bzw. individuelles Interesse zurückgeführt wird. Dies ist für ihn als Begründung offenbar ausreichend und nicht hinterfragbar. Im Gegensatz zu J. Peters geht J. Berger jedoch nicht direkt auf die Tätigkeit mit den Kindern ein.

Das Anleitungsverständnis: Zwischen Selbstmanagement und Kontrolle

Für J. Berger ist einerseits die Anleiterin seine Hauptansprechpartnerin, mit der er die Leitungsgespräche führt und die auch für die Kooperation mit der Schule zuständig ist, bspw. im Rahmen der Abschlussprüfung. Andererseits ist für ihn Anleitung auch Teamaufgabe, da er aus seiner Sicht prinzipiell von jeder Kollegin bzw. jedem Kollegen angesprochen werden kann. Dieses „Ansprechen“ stellt für ihn ein zentrales Thema dar, das gleich zu Beginn des Interviews deutlich wird. Aufgrund der teilnehmenden Beobachtungen in der Kita kann vermutet werden, dass sich dies möglicherweise auch auf einen aktuellen Anlass bezieht, da J. Berger vor dem Interview mit einer pädagogischen Mitarbeiterin im Gespräch war und augenscheinlich mit dieser diskutierte. Unter „Ansprechen“ versteht er die jederzeit gegebene Möglichkeit, dass Kolleg*innen ihn sowohl auf sein Verhalten als auch auf andere Dinge, die offensichtlich nicht ihrer Erwartung entsprechen und somit „falsch“ sind, hinweisen:

Mhm, ähm (...) Anleitung, ((lacht etwas)), also es ist, letztendlich ja so, dass mich, nicht nur, weil das Haus [pädagogisches Konzept A], ja nicht nur, in erster Linie meine, Anleiterin immer um mich habe, sondern auch die anderen Kolleginnen, und letztendlich ist es meistens so, wenn einer Kollegin in meinem Verhalten, oder wie auch immer was auffällt, spricht sie mich darauf an, und sagt mir, das wäre halt, die unter Umständen bessere Alternative dazu. Genau, [&I: Mhm] und dann richtige ich mich normalerweise danach. [&I: Mhm] Wenn es mir jetzt, auf Antrieb schlüssig erscheint. [&I: Mhm] Also es, ist meine [&I: Ja] also es ist, da bin ich der Meinung das ist, meine Pädagogik, ich habe auch=ne gewisse Kompetenz, [&I: Ja] und wenn ich sage ich halte das jetzt für nicht richtig, dann entscheide ich auch selber, dass ich das nicht mache, [&I: Ja] anders mache. (K2B4_Interview_Praktikant: 24–26)

J. Berger lacht vermutlich deshalb, weil der Begriff Anleitung ihm realitätsfern oder zu „theoretisch“ erscheint. Im weiteren Verlauf des Interviews spricht er ein für ihn existentes Spannungsverhältnis zwischen „Forderungen von Theoretikern“ – womit er sich offensichtlich auf Lehrkräfte bezieht – und der praktischen Umsetzung dieser Forderungen an, die er aufgrund seiner Ressourcen als seine jeweilige Entscheidung für bestimmte Aspekte beschreibt. In dieser Sequenz offenbart sich einerseits ein Anleitungsverständnis, das mit Korrektur – im Sinne dieses Ansprechens – verbunden ist; andererseits zeigt sich auch deutlich, dass J. Berger sich als pädagogisch eigenständig und kompetent Handelnder sieht. Allerdings spiegelt sich in seiner Äußerung auch wider, dass er sich „normalerweise“ danach richtet, d. h. die Empfehlungen der Kolleg*innen zur Korrektur seines Handelns in der Regel annimmt und zukünftig umsetzt; jedoch sieht er diese Umsetzung als seine eigene Entscheidung an. Auch im weiteren Verlauf

des Interviews wird deutlich, dass er ein einmaliges Ansprechen akzeptiert, bei wiederholtem Ansprechen desselben Sachverhaltes jedoch eine Diskussion anstrebt.

Obwohl er von „seiner Pädagogik“ spricht, sind seiner Ansicht nach bisher noch keine Differenzen mit der Pädagogik der Einrichtung aufgetreten. Interessant ist darüber hinaus, dass er das „Ansprechen“ in erster Linie auf sein Verhalten und somit auf sich selbst, nicht primär auf das pädagogische Handeln bezieht. Im weiteren Verlauf des Interviews nennt er Themen, um die es hauptsächlich in den Anleitungsgesprächen ging, etwa eine persönliche Krankheitsdiagnose, die auch Thema in den Gesprächen war, sowie die Elterngespräche. Da er nun kurz vor Abschluss seiner Ausbildung stehe, gebe es derzeit „nicht mehr so viel anzusprechen“, da das meiste für ihn bereits geklärt sei. Durch die Thematisierung seiner Krankheitsdiagnose in den Anleitungsgesprächen wird deutlich, dass das Thema Persönlichkeitsbildung in der Anleitung relevant ist. Diese stellt etwas für ihn dar, was er „in den Griff“, d. h. unter Kontrolle bekommen möchte und was auch in den Anleitungsgesprächen zu „normieren“ und „normalisieren“ sei. Das Reflexionsverständnis von zeigt sich bei J. Berger darüber hinaus dadurch, dass er mit Reflexion auch das „Ansprechen“ und Kritik verbindet. Dies wird auch am Ende des Interviews bzgl. der Frage nach seinen Erwartungen im Hinblick auf die restliche Ausbildungszeit deutlich:

Mhm, ähm, (.) was ich erwarte? ((lacht leise)) Na ja es ist letztendlich so, dass ich, jetzt immer mehr eigentlich wie der volle Erzieher eingesetzt werde [&I: Mhm], es ist, gibt nicht mehr viel was angesprochen wird was, kritisiert wird oder, halt eben reflektiert werden muss [...]. (K2B4_Interview_Praktikant: 91)

Hier zeigt sich, dass J. Berger sich nun als vollwertig eingesetzte Fachkraft betrachtet, was für ihn in einem Zusammenhang mit dem Rückgang des Ansprechens, Kritisierens und Reflektierens steht. Reflexion scheint für ihn eine Verpflichtung zum Ansprechen von Aspekten darzustellen, die berichtigt werden müssen. Dass er die Reflexion eher im Kontext des dyadischen Anleitungsgesprächs verortet, zeigt der folgende Interviewausschnitt:

Ähm dafür wenn, irgendwas wie=s in der Praxis läuft würde ich das in Anleitergesprächen ansprechen also wenn ich da mit einer, Kollegin reflektieren wollen würde, klar manchmal frage ich auch schlicht und ergreifend Kolleginnen 'Wie fandest du das?' [&I: Mhm] oder 'Hättest du das anders gemacht?' oder irgendwie so. Aber das Normale ist wenn es jetzt nicht=ne, unmittelbaren Bezug dazu// oder jemand der es tatsächlich gesehen hat oder irgendwie sowas, ähm würde ich grundsätzlich einfach das im Anleitersgespräch ansprechen. (K2B4_Interview_Praktikant: 83)

Dieses Zitat verdeutlicht erneut, dass der Praktikant mit der Reflexion auch eine Einordnung und Bewertung seines Handelns oder Verhaltens verbindet. Daneben zeigt sich, dass das „Ansprechen“ nicht nur von Kolleg*innen oder der Anleiterin ausgehen kann, sondern auch von ihm selbst, im Sinne eines Wunsches nach Orientierung. Dies zeigt ein Spannungsverhältnis zwischen Kontrolle – und somit auch Disziplinierung – von außen durch die anderen Fachkräfte sowie Selbstführung und Management, das bis zum „Managen“ bzw. Suchen der „richtigen“ Pädagogik reicht.

J. Peters hat ihr Anleitungsverständnis in einem Anleitungsgespräch erläutert; sie bezog sich dabei auf die dyadische Interaktion im Rahmen der Anleitungsgespräche und auf die Beobachtungs- und Beratungsfunktion der Anleiterin, insbesondere zum Umgang mit Konfliktsituationen. Hier wurde der Wunsch der Praktikantin nach der Ausrichtung ihres Handelns an den institutionsinternen Umgangsweisen deutlich.

Die Rolle im Team: Zwischen Gleichberechtigung und Optimierung

Zur Rolle im Team ist festzuhalten, dass sich J. Peters „auf Augenhöhe“ mit ihren Kolleg*innen und damit als gleichberechtigtes Mitglied des Teams sieht. Dies begründet sie insbesondere mit ihrem Alter – das höher ist als das der meisten anderen Praktikant*innen –, der Verantwortung, die sich daraus ergibt, dass sie eine eigene Familie hat sowie ihrem daraus resultierenden Blick für ein aktives Handeln in der Einrichtung und ihrer Eigenständigkeit. Darüber hinaus nennt sie auch die Bereitschaft ihrer Anleiterin und der Kolleg*innen, ihr dieses eigenständige und aktive Handeln zu gewähren.

Ihre persönliche Stärke liegt ihrer Ansicht nach in der Kreativität, die sie in die Arbeit mit den Kindern einbringen möchte und die sie an mehreren Stellen im Interview und in den Anleitungsgesprächen erwähnt. Auch Gleichberechtigung und Gemeinsamkeit betont sie in den Anleitungsgesprächen. Trotz dieser Gemeinsamkeit schreibt sie sich selbst und ihren Kolleg*innen jeweils persönliche Stärken bzw. Tätigkeitsschwerpunkte zu:

Also absolut, gleichgestellt, also das ist wirklich, ich meine, es gibt natürlich immer Dinge die, das wäre jetzt auch unnormal wenn=s, wenn=s nicht so wäre, wo, wo die [Kollegin A] und die [Name L] einfach so ganz [&I: Klar, ja], ganz klare, ähm, (.) ähm, ja wie soll ich sagen ähm (.), wo jeder so seinen Bereich hat, den er, so durchführt wie, wie er das, wie er das kann oder, jeder hat so ein bisschen auch sein Steckenpferd, [&I: Mhm] also die eine ist so, (.) krea, in einer Art kreativ, und schöpft so aus dem Nichts und die andere ist da eher, muss das, muss erst die Materialien alle so daliegen haben und dann geht=s los, also das ist, ähm (.) und ich guck mir von beiden was ab und bringe aber meinen eigenen Schatz an,

an Kreativität mit, was, was wirklich ganz toll miteinander harmoniert [&l: Mhm], also das ist echt ähm, (.) ja es ist ein tolles Miteinander und Augenhöhe wie gesagt, auf Augenhöhe und jeder schätzt den anderen sehr und das merke ich auch und das ist ähm, sehr sehr, schön [&l: Toll] ((lacht)). (K1_B8_Interview Praktikantin: 28)

Sie betrachtet die Situation im Team ihrer Einrichtung – nach eigener Aussage anders als viele Mitschüler*innen in ihrer Klasse – als sehr harmonisch und wertschätzend im Umgang miteinander. Einschränkungen scheint es zwar zu geben, diese werden jedoch nur indirekt angesprochen und nicht als Nachteil dargestellt:

[...] ich fühle mich rundherum einfach wohl hier, es ist echt, und das ist vom ersten Tag an gewesen und das ist, manchmal schleicht sich da vielleicht auch mal was ein wo man sich so denkt, 'Oh jetzt, also so ein bisschen anstrengend ist die ja schon mit ihrer Art oder so', aber, es ist ähm (.), ich kann nichts Negatives sagen, also wirklich ähm, es ist, (.) macht einfach nur Spaß. (K1_B8_Interview Praktikantin: 40)

J. Berger sieht sich in der Rolle als Berufspraktikant und daraus resultierend – im Vergleich zu Praktikant*innen in anderen Ausbildungen – mit einem höheren Maß an Verantwortung in der Arbeit mit den Kindern. Dennoch betrachtet er sich nicht als gleichberechtigt, sondern sieht insofern Hierarchien, als ihn Kolleg*innen aufgrund seines Praktikantenstatus auf „Fehler“ oder sein „Verhalten“ ansprechen; dies tue er umgekehrt aber nicht:

Also es ist definitiv, es ist mit Berufspraktikant am besten einfach zu beschreiben [&l: Mhm], es ist einfach, ähm, man hat schon, wesentlich mehr Know-How als=n [...] Praktikant [im Vorpraktikum], man darf einfach wesentlich mehr, man darf, mit=ner größeren Gruppe von Kindern einfach alleine sein, und dennoch, ähm ist es so, dass man eher auf seine Fehler oder auf seinen, auf=n Verhalten angesprochen wird, dass, unter Umständen zu optimieren ist als eine Kollegin, also wenn ich, ähnliches Verhalten, also, so denke ich persönlich darüber, [&l: Ja] bei Kolleginnen seh// tendiere ich jetzt nicht sofort dazu, es anzusprechen. Ähm, bei mir ist es glaube ich sodass man noch eher auf mich zukommt, weil ich einfach der Berufspraktikant bin [&l: Mhm] und ich eben letztendlich noch angeleitet werde, und es für die anderen auch glaube ich=ne geringere Hemmschwelle ist. (K2B4_Interview_Praktikant: 38)

Seinen Status als Praktikant und die daraus resultierende Notwendigkeit der Anleitung betrachtet er als Anlässe für die anderen Kolleg*innen, ihn zu „berichten“. Hier zeigt sich erneut, dass er das „Ansprechen“ im Sinne der Korrektur seines Fehlverhaltens versteht; diesbezüglich verwendet er auch den Begriff „optimieren“, was auf die Verbesserung von Handeln und Verhalten schließen lässt. Interessant ist auch, dass er hier für das (pädagogische) Wissen den Begriff

„Know-how“ gebraucht, der eher dem technischen Bereich zuzuordnen wäre. Gleichwohl zeigen sich hier Machtverhältnisse, da er auch seinen Kolleg*innen potenzielles Fehlverhalten unterstellt, das für ihn jedoch wiederum nicht ansprechbar ist.

Die Unterschiede bzgl. der Rolle im Team zwischen J. Peters und J. Berger lassen sich vermutlich auch auf die Altersunterschiede der Praktikant*innen sowie auf die Kommunikationskultur und das Anleitungsverständnis in der jeweiligen Einrichtung oder auch die Größe und das pädagogische Leitbild der Einrichtung zurückführen. Hinsichtlich der inhaltlichen Aufgaben zeigen sich Unterschiede zwischen den Praktikant*innen auch hinsichtlich des Ausbildungsstandes; während J. Berger sich am Ende seiner Ausbildung befindet und bereits alleine Kindergruppen betreuen bzw. begleiten darf, berichtet J. Peters, die sich noch am Beginn ihres (Vor-)Praktikums befindet, im Interview verstärkt von organisatorischen Aufgaben, die den Tagesablauf strukturieren, wie dem „Frühdienst“, und Tätigkeiten, die die Sauberkeit betreffen, bspw. Spül- oder Waschmaschine ein- und ausräumen, Regale aufräumen etc.; die pädagogische Arbeit mit den Kindern erwähnt sie dagegen weniger.

Bedeutung von bildungspolitischen Vorgaben und Aushandlung mit Kindern

Hinsichtlich des Ausbildungsplanes, der auch in den Anleitungsgesprächen thematisiert wurde, verweist J. Berger darauf, dass der Plan individuell an ihn angepasst wurde und aus seiner Sicht darin nur bestimmte Dinge relevant sind, da die Arbeit mit Kindern eine Selbstverständlichkeit bedeute:

Ähm, also da, meiner Meinung nach wäre unter Umständen da kein Ausbildungsplan notwendig, es gab damals so [...] Punkte die ich gesagt, die möchte ich auf jeden Fall drin haben die möchte ich in diesem Plan drinhaben [&I: Mhm], und das sind so ne ganze Menge Sachen zum Beispiel in der Anfangsphase drin, Praktikant beschäftigt sich mit den Kindern, lernt die Kinder kennen und so weiter [&I: Okay, ja. Mhm], wo ich halt sage, ja es ist einfach logisch, ist selbstverständlich [...]. (K2B4_Interview_Praktikant: 63)

Im weiteren Verlauf des Interviews geht der Praktikant darauf ein, dass für ihn im Rahmen des Ausbildungsplanes bei der Anleitung der Umgang mit seiner Krankheit sowie die Bereiche Beobachtung, Dokumentation und Elterngespräche wichtig seien. Dies zeigt einerseits der Einbezug persönlicher Aspekte in den Plan, die in der Anleitung bearbeitet werden sollen; andererseits spielen für

ihn auch die Bereiche Beobachtung und Dokumentation sowie die Elterngespräche eine Rolle – diese sind auch für die Praktikantin in Kita 1 von Bedeutung. Somit stellt der Ausbildungsplan also durchaus eine Vorgabe seitens der Schule dar, allerdings wurde er hier individuell auf den Praktikanten zugeschnitten; es handelt sich folglich um eine Selektion dar, die auf den Entscheidungen von Praktikant und Anleiterin beruht. Allerdings wird auch deutlich, dass aus der Sicht des Praktikanten gar kein Ausbildungsplan notwendig ist und er das (erste) Kennenlernen und die Arbeit mit den Kindern als Selbstverständlichkeit wahrnimmt, sodass dies seiner Ansicht nach nicht explizit aufgeführt werden müsste. Was die Orientierung betrifft, spielt für ihn der Bildungsplan – den er als Vorgabe für die Pädagogik betrachtet – eine bedeutendere Rolle. Gefragt nach seiner Ansicht über die Ziele der Ausbildung, nennt er als zentrales Ziel die Entwicklung einer Haltung, sowohl gegenüber den Kindern als auch den Eltern. Er verweist dabei auf das „Bild vom Kind“, das von der pädagogischen Sichtweise bestimmt wird, die für ihn dem Bildungsplan zu entnehmen ist. Insofern stellt dieser Bildungsplan – der vom jeweiligen Kultusministerium eines Bundeslandes vorgegeben wird (vgl. 4.4) – für ihn eine Vorgabe dar. Aus diesem Plan bzw. dem daraus abzuleitenden „Bild vom Kind“ könne er alles Weitere, d. h. den Umgang bzw. die Arbeit mit den Kindern, ableiten:

P: Mhm, ((lacht etwas)). (...) Also das, eines der allerwichtigsten Sachen ist denke ich dass man eine gewisse Haltung entwickelt, eine Haltung gegenüber dem Kind, eine Haltung gegenüber den Eltern, ähm, sich selbst ein Bild vom Kind macht, also, jede Pädagogik basiert ja, da wissen Sie ja wahrscheinlich oder, wissen Sie natürlich, auf dem Bild vom Kind was man hat und dass man dementsprechend sich ein, Bild vom Kind macht das, der Pädagogik die in Deutschland letztendlich gefordert ist aufgrund des [...] [Bildungsplanes, Anm. KS] entspricht [&I: Mhm] und, die es ermöglicht dass man diese Pädagogik eben, durchführt oder macht das (ist denke ich?) dieses Bild vom Kind und alles andere, folgt fast mehr oder weniger direkt daraus wenn man motiviert ist [&I: Mhm], darauf baut sich dann auf dass man lernt wie man Angebote macht und so weiter ich glaube das ist für mich das Allerwichtigste.

I: Mhm. Und wie bist du damit zurechtgekommen, diese Haltung zu, entwickeln, auszubilden?

P: ((lacht)) Ähm, ich glaube dass es bei mir eine Sache war, die absolut unbewusst passiert ist, im Nachhinein muss ich sagen dass es das Wichtigste gewesen was mir beigebracht wurde. [&I: Mhm] Ich hätte am Anfang nicht gedacht dass ich das jemals sagen würde für mich war am Anfang eher wichtig zu lernen, wie gehe ich mit den Kindern um, ähm, wie (.) vermeide ich Machtkämpfe und so weiter oder unsinnige Machtkämpfe und so weiter [&I: Mhm], also viel mehr dieses, grundlegende Verhalten lernen, wo ich sagen muss aber letztendlich, was was da, was zuerst passiert ist, dass ich meine Meinung, oder mein, Bild vom

Kind entwickelt habe und daraufhin dann gelernt habe, okay dieses Bild habe ich, also handle ich diesem Bild entsprechend. (K2B4_Interview_Praktikant: 65–67)

In diesem Interviewausschnitt zeigt sich seine Auffassung von der eigenen Entwicklung einer Haltung bzgl. des „Bildes vom Kind“, das der vorgegebenen Pädagogik entsprechen sollte. Dieses „Bild vom Kind“ stellt für ihn einen Ausgangspunkt dar, dem die Pädagogik und somit der Umgang mit den Kindern folgt. Die Entwicklung der Haltung bzw. des „Bildes vom Kind“ ging seiner Ansicht nach unbewusst vor sich und wurde ihm erst im späteren Verlauf der Ausbildung deutlich. Somit besteht das Lernen für ihn auch aus dem Bewusstmachen des „Bildes vom Kind“ und dem daraus abzuleitenden Handeln. Dieser Schritt ist für ihn bedeutender als der Umgang mit den Kindern, bspw. bei Konflikten in Form von „Machtkämpfen“.

Bezüglich der genannten Haltung spielt in diesem Zusammenhang die „Professionalität“ im Sinne einer professionellen Haltung (vgl. 4.3) insofern keine Rolle, als sie nicht genannt wird; grundsätzlich beschreibt J. Berger jedoch Ansätze dieser geforderten Entwicklung einer Haltung, allerdings ohne sich dabei als „professionell“ zu bezeichnen. Auf die Nachfrage, was er unter den „Machtkämpfen“ versteht, die er angesprochen hat, wird deutlich, dass er sich mit seiner Biografie, in diesem Fall mit seiner eigenen Erziehung, auseinandergesetzt hat. Er grenzt sich von dieser in Bezug auf die Erziehung der Kinder ab, was durchaus der diskursiv geforderten professionellen Haltung entspricht (vgl. 4.3):

Ähm, es geht dabei auch schon um Kinder, [&l: Mhm] also man hat=s, zum Beispiel [&l: Stimmt ja] also ganz am Anfang hatte ich einfach dieses, ganz stark in mir drin, also es war halt das erste Halbjahr, weiß nicht mehr, [...] wo ich einfach immer sehr darauf bedacht war, aufgrund meiner Erziehung, jetzt muss aber ich recht haben, [&l: Mhm] und jetzt muss ich recht haben, [&l: Mhm] aber das ist letztendlich einfach gar nicht der Fall, es geht einfach viel mehr darum ähm das Kind zu erziehen, ob das Kind jetzt diesen blöden Machtkampf gewinnt oder nicht ist erstmal zweitrangig, unter Umständen kann ich die ganze Sache auch so lenken, dass wir beide bekommen was wir wollen [&l: Ja], also unter Umständen, also das meine ich mit unsinnige Machtkämpfe vermeiden einfach, manchmal geht=s einfach dass, das beide ihren Willen bekommen und nicht ich unbedingt meinen Willen durchsetzen muss was einfach totaler, Humbug ist. (K2B4_Interview_Praktikant: 73)

Diese Machtkämpfe im Umgang mit den Kindern scheinen für ihn, zumindest zu Beginn der Ausbildung, eine große Rolle gespielt zu haben. Die Aushandlung von Macht in der Arbeit mit den Kindern spielt auch in den Anleitungsgesprächen eine Rolle. In Bezug auf die institutionalisierten Beziehungen ist somit nicht nur

die Beziehung zwischen Anleiter*in und Praktikant*in hinsichtlich der Aushandlung von Positionen relevant, sondern auch die Beziehung zwischen Praktikant*in und Kindern.

Bedeutung von Schule und Lehrkräften: Management der eigenen Pädagogik und Umgang mit den Vorgaben

Für J. Berger scheinen die Dozent*innen in der Schule eine prägendere Rolle gespielt zu haben als die Anleitungen. Letztere erwähnt er zwar auch, jedoch berichtet er bzgl. seiner Entwicklung der „Haltung“ im Umgang mit den Kindern von Ansichten von Lehrkräften und Diskussionen mit diesen:

P: [...] es passiert einfach durch viele verschiedene Menschen die einem während der Ausbildung begegnen. [&l: Mhm] Und die einem gewisse, Ansichten einfach beibringen [&l: Ja]. (.)

I: Und, ja wie hast du dann rausgefunden was dann dein, also deine Sichtweise die du am, am besten findest?

P: (.) Ähm, ich hab// ich persönlich hab=mich sehr viel mit, mit manchen Dozenten habe ich sehr viel diskutiert, habe darüber mein, meine Sicht entwickelt, hab sehr viel über ihre Argumente nachgedacht, halte ich sie für schlüssig, halte ich sie für nicht schlüssig, was ich für nicht schlüssig gehalten habe ähm ist hinten raus gefallen was ich für schlüssig gehalten habe hab ich übernommen, [&l: Mhm] unter Umständen haben auch Dozenten noch mal mir=ne völlig andere Sicht auf etwas eröffnet, und ich habe Sachen, die ich vorher in meinem Bild vom Kind drin hatte, wieder, ähm umdenken müssen, (.) [&l: Mhm, ja finde ich total interessant] genau ja. (K2B4_Interview_Praktikant: 69–71)

P: Teilweise muss ich aber wirklich sagen, was, war sehr gut dass ich es gelernt habe, auch wie wie da gesagt sehr vieles was mir meine Dozenten so nebenher beigebracht haben dieses Bild vom Kind, [&l: Mhm] ähm, war für mich, sehr wichtig [&l: Mhm], also da war, in dem Punkt waren es weniger die praktischen oder die theoretischen Inhalte, sondern mehr, das was mir, zwischen den Zeilen einfach vermittelt wurde, [&l: Mhm] für mich persönlich wichtig, es kann für jeden anders sein, [&l: Ja] aber für mich war das wichtig, [&l: Mhm]. (K2B4_Interview_Praktikant: 77)

Interessant ist, dass J. Berger sich hier erneut, wie zu Beginn des Interviews, als eigenständig beschreibt; hier nun was die Auswahl von schulischen Inhalten bzw. Argumenten der Lehrkräfte betrifft. Welche Inhalte und Argumente er übernimmt und welche nicht, präsentiert er als seine Entscheidung. Als Kriterium für diese Entscheidung nennt er die „Schlüssigkeit“ der Argumente, d. h. seine Strategie besteht in einem Prozess des Entscheidens über die Plausibilität bzw. die Übernahme der Argumente. Diese Entwicklung sei jedoch angestoßen worden durch die interaktive Aushandlung und Diskussion mit seinen Dozent*innen. J.

Berger betrachtet diesen Erwerb seiner Einstellungen als ein „Nebenher“ und ein „zwischen den Zeilen“, woraus sich schließen lässt, dass er damit nicht die theoretischen oder praktischen Inhalte meint, sondern vielmehr die Diskussionen mit den Lehrkräften und damit seine Auseinandersetzung mit den Inhalten innerhalb der Diskussion und sein „Nachdenken“ darüber außerhalb der Diskussion. Insofern stellt er die Entwicklung seiner pädagogischen Haltung als eigenständige Entscheidung dar, ausgelöst durch die Diskussion mit den Lehrkräften.

Hinsichtlich der Entwicklung einer Haltung o. Ä. hat sich J. Peters im Interview nicht geäußert; jedoch zeigte sich in den Anleitungsgesprächen ihr Verständnis vom Umgangs mit Kindern.

Bezüglich der Reflexion der Praxiserfahrungen im Unterricht berichtet J. Peters:

[...] ich habe immer nichts zu sagen weil ich immer irgendwie, ich frag ((lacht etwas)) höchstens mal was ähm, weiß ich nicht, aus=ner Situation heraus oder wo ich mir denke, jetzt mag ich gerne hören was die Frau [Name Lehrkraft] dazu zu sagen hat oder so aber, ich bin eigentlich immer nur Zuhörerin und mir, mich, mir sträuben sich die Nackenhaare wenn ich irgendwie so, höre was in den anderen Einrichtungen so, (.) passiert. (K1_B8_Interview Praktikantin: 40)

Hier zeigt sich, dass sie daran interessiert ist, wie die Lehrkraft bestimmte Aspekte einschätzt. In der Klasse erlebt sie sich selbst jedoch mehr als passive Zuhörerin, da sie – wie zuvor erwähnt wurde – im Gegensatz zu vielen anderen Schüler*innen keine negativen Erfahrungen schildern kann. Sie betrachtet sich somit selbst als Ausnahme und in diesem Rahmen auch die pädagogische Arbeit in der Kindertageseinrichtung als wertvoll. Hinsichtlich des Besuches der Lehrkraft im Rahmen der ersten Prüfung in der Einrichtung geht J. Peters auf die Durchführung des Morgenkreises ein:

I: Das war dann auch der Morgenkreis.

&P: Richtig, sie kam um die Uhrzeit, also, war klar, ich mache was im Morgenkreis, oder ich moderiere den Morgenkreis und mache da eben=ne Aktivität. Dass ich jetzt=ne Klanggeschichte ausgesucht die man normalerweise mit fünf sechs Kindern macht mit 20 Kindern zu machen, da habe ich mir schon echt=n ganz schönes, ganz schöne Last auferlegt. Aber ich hab=s, durchgezogen und bin, ziemlich ruhig geblieben und ähm, es war auch hat auch irgendwie, (.) funktioniert und ähm, aber ich war zu lange es war zu viel zu komplex. Aber ich hab=ne Zwei bekommen habe aber im, [Name des Faches] [...] nennt sich das Fach als solches, zusammen eben, die Praxisprüfung und der Praxisbesuch, und eine, schriftliche Aufzeichnung, die wir schon, so über das Haus und so mit allem drum und dran, so Fragen zu beantworten, =ne Eins bekommen also ich habe in dem Fach [...] eine Eins bekommen, also insgesamt. Ich habe auch bei der Reflexion, glaube ich, wahnsinnig lange gesprochen und habe aber, tatsächlich auch die Dinge wahrgenommen die, (.) die es wahrzunehmen galt [&I: Mhm], wo auch die [Name L] schon gesagt hat, 'Ich habe gedacht, ((lauter und höher sprechend))

ich war so froh wie du das dann gesagt hast ((lachend)) bei der Reflexion, ich dachte du bist so in deinem Rausch drin', aber ich hab=s gespürt ja und habe dann irgendwie, ja das ist natürlich immer gut wenn man [&l : Ja] dann auch, (.) selber trotzdem dass man da weiter macht aber auch wahrnimmt was so, mhm rechts und links von einem [&l: Mhm] passiert. Ne ich war total auch nach der Prüfung ähm, ((holt Luft)) zufrieden mit mir (.). Dann habe ich mir gedacht ich habe jetzt das, ich hab=s best, aus der Situation entsprechend, mit den vielen Kindern, ähm, mit dieser Komplexität die mir während ich das gemacht habe überhaupt erst auch richtig bewusst worden, geworden ist [&l: Mhm], (.) war ich total zufrieden, gedacht 'Wow!', (.) ((atmet betont erleichternd aus)), das war echt gar nicht schlecht dafür ((lachend)) dass das irgendwie so ein Mammutpaket war [&l: Ja]. Und ich war über die Zwei total happy, also, (.) ne. (.) Das war völlig in Ordnung für mich ((räuspert sich)). (K1_B8_Interview Praktikantin: 63–64)

In dieser Textpassage zeigt sich einerseits, dass sich die Praktikantin als erfolgreiche Prüfungsabsolventin sieht – erfolgreich angesichts des hohen Anspruchs bzw. der hohen Last hinsichtlich des Umgangs mit der Komplexität des geplanten Angebots. Sie zeigt sich zufrieden mit dem Verlauf der Prüfung und der Note, wobei sie Wert darauf legt, zu erwähnen, dass sie in dem Fach insgesamt eine gute Note bekommen hat. Andererseits zeigt sich im Rahmen der Prüfung auch ihr Verständnis von Reflexion; diese beinhaltet für sie nicht einfach einen Austausch bzw. ihre Darstellung des Erlebten, sondern richtet sich nach bestimmten Aspekten, die es dann zu erwähnen gilt („habe aber tatsächlich auch die Dinge wahrgenommen, die es wahrzunehmen galt“). Diese Reflexion impliziert für sie das Einhalten bzw. Beachten von hegemonialen Prüfungsvorstellungen im Sinne eines „Ansprechens der richtigen Aspekte“. Wie sich in den Anleitungsgesprächen zeigte, kann sich dies darauf beziehen, dass sie die Reaktionen aller Kinder im Blick behält und somit nicht nur auf ihr eigenes Handeln bzgl. der Durchführung der Aktivität fokussiert ist, sondern die gesamte Anordnung der Kinder im Raum überblickt (vgl. Reflexion in der Vorübung zur Prüfung).

Ihre Erleichterung über das erfolgreiche Absolvieren der Prüfung offenbart jedoch auch ihre Prüfungsangst, die sie kurz darauf erwähnt. Zum Thema Benotung zeigt sich, dass sie sich von der Beurteilung „über den Menschen als solches“ mehr verspricht als von der Aussagekraft von Noten, mit denen die erzieherische Eignung einer Person bewertet wird:

[...] zum Glück (.) ist das nicht in allen Einrichtungen, (.) [&l: Mhm] also die ist, gucken nicht in allen Einrichtungen die, die das Team auf die Noten sondern da geht=s auch ganz arg um die Beurteilung und über den Menschen als solches, wo ich mir auch denke das, müsste noch viel häufiger der Fall sein weil, es kann doch jemand ne Eins haben und mit nur Einsen und Zweien im Zeugnis und ähm, ist erzieherisch ein totaler, (.) ja, kann überhaupt nicht mit Kindern umgehen, aber, tja. (K1_B8_Interview Praktikantin: 66)

In diesem Zitat wird ein Verständnis ausgedrückt, das die ganze Person in die Beurteilung einschließt. Welche Aspekte konkret gemeint sind, lässt sich daraus zwar nicht ableiten, jedoch kann vermutet werden, dass sich dies auch auf die Persönlichkeit der pädagogischen Fachkraft bezieht.

Weiterqualifizierung

Gefragt nach ihren Plänen für die Zukunft, erwähnen beide Praktikant*innen die Überlegung, eine weiterführende Ausbildung bzw. ein Studium zu beginnen. Für J. Peters ist dies die Erzieher*innenausbildung, die sie aufgrund ihres „Mutters-eins“ gerne berufsbegleitend in der Abendschule absolvieren möchte. Die Identifikation mit der Rolle als Mutter führt sie hier nicht näher aus; allerdings hat dies für sie einen Einfluss darauf, in welcher Organisationsform sie die Ausbildung absolvieren möchte („da kommt nämlich noch mal das Muttersein zum Tragen“). Eine weitere Option, über die sich noch weiterführend informieren möchte, ist für sie die Weiter- bzw. Ausbildung zur Pädagogin mit Schwerpunkt im Bereich Handwerk, mit dem entsprechenden Abschluss könnte sie dann wiederum in der Ausbildung von Erzieher*innen als Lehrkraft arbeiten könnte.

J. Berger plant, als Erzieher im Bereich Kindertageseinrichtungen zu arbeiten, zunächst in dieser Einrichtung (Kita 2); jedoch interessiert er sich auch sehr für die Arbeit in einem „sozialen Brennpunkt“ sowie für die Aufnahme eines kindheits- oder sozialpädagogischen Studiums. Letzteres möchte er jedoch berufsbegleitend absolvieren, um nicht mehr Student sein zu müssen, womit er sich auf seine finanzielle Eigenständigkeit bezieht.

6.3.2. Interviews mit Anleiter*innen

Die Übernahme der Anleitungstätigkeit und das Anleitungsverständnis

Die Anleiterin C. Arndt in Kita 2 beschreibt die Übernahme der Anleitung des Praktikanten J. Berger mit zwei Metaphern:

Mehr oder weniger ja dadurch, dass die [Name frühere Anleiterin] schwanger geworden ist, und ich war davor eigentlich immer [Name der Ausbildung]-Anleitung, also ich habe die Vorpraktikanten oder die Jahresvorpraktikanten gemacht, das heißt nicht die die wo einmal in der Woche kommen, sondern wirklich die Woche bei uns sind, [&I: Mhm] und dann einmal in der Woche in die Schule gehen [&I: Mhm], von der [Name Schule] meistens eigentlich waren die, und nachdem sonst kein anderer da war, der wo sage ich mal Erzieherin war, Vollzeit war, und ähm, schon mal Praktikanten hatte, habe ich das dann übernommen, ((lachend)) an der [Name frühere Anleiterin] ihrer Stelle, [&I: Okay] also eigentlich so wie die Jungfrau zum Kinde, aus heiterem Himmel. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 4)

Mit den Metaphern „Wie die Jungfrau zum Kinde“ und „aus heiterem Himmel“ verdeutlicht sie, dass die Aufgabe, J. Berger anzuleiten für sie unerwartet kam, ihr keine Zeit zur Vorbereitung ließ und nicht auf ihren Wunsch erfolgte. Unge-sagt bleibt dabei jedoch, ob sie von der Leitung zur Anleiterin bestimmt wurde oder sich dazu bereit erklärte, die Anleitung zu übernehmen. Dass es eine Über-gabe seitens der Leitung für C. Arndt gab, wird später im Interview klar. Ihre Ausführungen in diesem Zitat verdeutlichen jedoch, dass für diese Aufgabenver-teilung eine Notsituation ursächlich war, da die bisherige Anleiterin aufgrund von Elternzeit nicht zur Verfügung stand und ansonsten niemand die entsprechenden Kriterien für die Anleitungstätigkeit erfüllte. Diese sind laut C. Arndt eine abge-schlossene Erzieher*innenausbildung, eine Anstellung in Vollzeit sowie Erfah-rung mit der Anleitung von Praktikant*innen. C. Arndt erfüllt diese Bedingungen; insofern beschreibt sie sich als durchaus kompetent für die Anleitung. Auch mit der Beschreibung ihrer früheren Anleitungstätigkeit stellt sie sich als qualifiziert dar; bei dieser leitete sie Praktikant*innen an, die, wie sie betont, längerfristig in der Einrichtung arbeiten, womit sie den Leitungsaufwand und -anspruch ver-deutlicht.

In Kita 2 leitet K. Laske als Einrichtungsleitung aufgrund der Einrichtungsgröße bzw. des kleinen Teams die Praktikant*innen selbst an. Das folgende Zitat ver-deutlicht, dass K. Laske unter dem Begriff Anleitung ein einmal wöchentlich statt-findendes Gespräch versteht, in dem v. a. die Reflexion der Praxiserfahrungen, die schulischen Vorgaben und somit die Theorie-Praxis-Verzahnung thematisiert werden:

Ja, genau ja also ich leite ja die [Name der Ausbildung] Praktikanten an und oder eben die Jahrespraktikantin nenn ich´s jetzt mal so weil es ist ja immer unter-schiedlich ((lacht)), [...] Und ähm das ist immer einmal in der Woche quasi ne Anleitung ein Leitungsgespräch haben wir einen festen Termin und, ähm küm-mern uns, [...] ansonsten arbeiten wir quasi auch diesen, ähm // nach diesem schulischen Plan von // schauen dass wir halt immer da, auch sind wo sie in der Schule sind und gucken wo das, die Praxis ähm also wo das, quasi die Theorie die sie in der Schule lernt, ähm, ihre Praxis hier bei uns // dass das einfach zu-sammeneht und wo da die Schwierigkeiten sind sodass sie da, ähm, sich gut re- // also eigentlich reflektieren wir sehr viel in der // das ist so hauptsächlich eigentlich // die Anleitung besteht ganz viel aus Reflexion vom, vom Arbeitsalltag. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 89)

K. Laskes Anleitungsverständnis bezieht sich in diesem Interviewausschnitt auf die dyadische Interaktion im Rahmen des wöchentlichen Gesprächs. Zunächst erwähnt sie den von der Schule vorgegebenen Ausbildungsplan; dieser sei Aus-

gangspunkt und Instrument zum Abgleich der schulischen Inhalte mit deren Umsetzung bzw. Entsprechung in der Einrichtung. Damit wird hier ein Verständnis von Theorie und Praxis sichtbar, bei dem die schulischen Inhalte mit der „Theorie“ verbunden werden und die Umsetzung dieser Inhalte in der Kindertageseinrichtung mit der „Praxis“. Die Reflexion der Erfahrungen der Praktikant*innen im „Arbeitsalltag“ nennt sie zwar erst gegen Ende, allerdings betrachtet sie diese als Hauptbestandteil der Gespräche. Dass K. Laske zunächst die Schule bzw. den schulischen Ausbildungsplan als Ausgangspunkt anspricht, zeigt, dass sie von einer gewissen „Ausbildungshoheit“ der Schule ausgeht.

Die Bedeutung von Reflexion wird auch im Interview mit C. Arndt zu Beginn des Interviews deutlich und bezieht sich auf die Reflexion des Rollenverständnisses von Praktikant J. Berger. Anleitung beinhaltet aus der Sicht von C. Arndt sowohl die dyadischen Anleitungsgespräche als auch die Interaktion mit den weiteren Kolleg*innen:

Also ich sage mal Ansprechpartner für ihn wenn was ist, bin primär ich aber eigentlich, leiten wir mehr oder weniger alle gemeinsam an, also alle Kollegen, also beschäftigen sich mit ihm, oder reden mit ihm oder erklären ihm Sachen und ähm, sind sage ich mal auch so seine Vorbilder, und wir reflektieren das halt dann immer, mehr oder weniger in den Anleitungstreff// Anleitertreffs [&I: Ja] dann wie, sieht er die Rollen von den anderen und, seine eigene und, genau also so in dem, aber sonst arbeiten eigentlich alle gut mit und ich frage auch ab und zu mal die Kolleginnen 'Gibt=s was, was ich vielleicht mit ihm besprechen muss, [&I: Mhm] in den Anleitertreffs und dann, versuchen wir das so, rauszuarbeiten. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 6)

C. Arndt sieht sich damit als Ansprechperson in bestimmten Fällen („wenn was ist“); um welche Anlässe es sich dabei konkret handelt, zeigt sich im späteren Verlauf des Interviews. Als Beispiele für mögliche Inhalte der Anleitungsgespräche nennt sie neben dem Ausbildungsplan, schulischen Aufgaben, den Befindlichkeiten und der Rolle des Praktikanten „Situationen“, die dieser nicht alleine klären konnte, weshalb er die Anleiterin um Rat fragt. Diese Situationen beziehen sich dabei eher auf Konfliktfälle. Darüber hinaus nennt C. Arndt auch die Themen Elterngespräche und Arbeit mit Beobachtungsmethoden, die auch in einem aufgezeichneten Gespräch thematisiert wurden. Das vorangehende Zitat zeigt zudem, dass aus C. Arndts Sicht prinzipiell alle Kolleg*innen in die Anleitung einbezogen sind und als Vorbilder für den Praktikanten gelten. Zu ihrem Leitungsverständnis zählen auch das „Sich-Beschäftigen“, das „Sprechen“ mit dem Praktikanten und das „Erklären“ bestimmter Sachverhalte, was zeigt, dass schon die bloße Interaktion hier als Anleitung betrachtet wird. Jedoch sieht C. Arndt die

Anleitungsgespräche als exklusiven Rahmen der dyadischen Interaktion zwischen ihr und dem Praktikanten an, in dem bestimmte Aspekte „herausgearbeitet“ werden. C. Arndt erkundigt sich bei den Kolleg*innen nach zu besprechenden Themen. Dass auch der Praktikant J. Berger selbst Themen einbringen kann, erwähnt sie an dieser Stelle nicht; das beiderseitige Einbringen von Themen bzw. Anlässen wird jedoch später im Interview erwähnt („Wie wollen wir das heute ablaufen lassen? Was hast du, was habe ich?“). In diesem Interviewausschnitt zeigen sich in den Leitungs- und damit auch Beobachtungsbeugnissen der Kolleg*innen und der Leiterin auch die Machtverhältnisse der institutionalisierten Beziehungen. Da alle Kolleg*innen prinzipiell in die Anleitung einbezogen sind und laut C. Arndt auch Aspekte in die Anleitungsgespräche einbringen können, steht der Praktikant somit unter ständiger Beobachtung. Diese Anleitungsfunktion aller Kolleg*innen kann laut C. Arndt auch zu Schwierigkeiten führen, wenn die Ansichten von Kolleg*innen von ihren bzw. den „Standards“ abweichen. So äußert sich C. Arndt zur Rolle der Kolleg*innen bzgl. des Einhaltens von „Standards“:

Es ist zwar auch manchmal anstrengend dann für einen selber weil wenn man ihm was erklärt hat und die anderen sagen dann 'Nein nein also ich mache das so und so', ähm, (.) ist das halt ein bisschen schwierig manchmal dann, ihm zu sagen 'Nein also eigentlich sind schon, die Standards so und so' und dann wenn Kolleginnen dabei sind die natürlich das auch nicht ausführen dann, hat man da öfter mal Gespräche, aber eigentlich funktioniert das ganz gut. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 10)

In diesem Interviewausschnitt zeigt sich, dass durch die Anleitung eine Diskussion der Leiterin mit ihren Kolleg*innen über bestimmte Standards angestoßen werden kann und die Leiterin somit sogar in die Situation kommt, ihre Kolleg*innen auf diese Standards hinzuweisen. Damit hat sie auch für diese eine Anleitungsfunktion inne. Wie im weiteren Verlauf des Interviews deutlich wird, bezieht sich dies auf pädagogische und bzw. oder pflegerische Tätigkeiten, die aus der Sicht der Leiterin auf eine „richtige“ Art und Weise – die auch den „Standards“ der Einrichtung entspricht – durchgeführt werden sollten. Als Beispiele dafür erwähnt sie die „Qualitätsstandards“ beim Wickeln von Kindern. Kolleg*innen, die diese Praktiken auf andere Weise ausführen bzw. davon berichten, unterlaufen so diese Standards und implizit auch die Leitungsautorität von C. Arndt, die es als ihre Aufgabe betrachtet, dem Praktikanten diese Standards und die „richtigen“ Praktiken zu vermitteln. Mit dem Hinweis auf den Ablauf und die Durchführung von pädagogischen oder pflegerischen Tätigkeiten

nach bestimmten „Qualitätsstandards“ spricht sie nicht nur die Tätigkeiten an sich an, sondern auch die Einhaltung bzw. Beachtung von Standards der Einrichtung („bei uns“) und stellt somit eine entsprechende Qualität der Einrichtung heraus. Im Zuge der Diskussionen um die Qualität in Kindertageseinrichtungen scheint es wichtig zu sein, auf Standards und damit auf eine entsprechende Qualität und Kompetenz hinzuweisen, was jedoch auch eine Reaktion auf die Unterstellung – etwa in öffentlichen Diskussionen – von mangelnder Qualität oder auch Professionalität darstellt.

Das Anleitungsverständnis von C. Arndt zeigt sich darüber hinaus auch darin, dass sie „bei allen neuen Sachen“ („alle neuen Sachen, da bin ich schon das erste Mal immer mit dabei gewesen“), denen der Praktikant in seiner Tätigkeit begegnet, anwesend ist, um ihr Wissen bzgl. der Durchführung zu vermitteln. In diesem Zusammenhang nennt sie regelmäßige, den Alltag strukturierende Praktiken, wie bspw. den Ablauf der Mittagszeit, des Wickelns oder der Schlafenszeit der Kinder.

Das Ziel der Anleitung sieht C. Arndt darin, einen „fertigen“ Praktikanten auszubilden; darunter versteht sie das selbstständige Handeln und den Einsatz des Praktikanten als vollwertige, tatkräftige Fachkraft:

[...] ich muss sagen Gott sei Dank ist er sage ich mal ein guter, ((lachend)) Berufspraktikant, wo man nicht so allzu viel dran arbeiten muss. Weil sonst ist das natürlich schwierig, also so sehe ich das dann auch, klar ich möchte dann halt auch, wirklich Vorbild sein, möchte möglichst viel mit ihm zusammen sein, und möchte ihm halt wirklich// Mein Ziel ist es halt jemanden so auszubilden, dass er wirklich, ähm sagen kann wenn=ne andere Kollegin den dann als Kollegen bekommt, zu sagen super, dass ist es, also ähm, so einen brauch ich, dass er wirklich fertig ist, Sachen in die Hand nimmt, eigenständig wird und, also quasi ihm das Laufen beizubringen und, ja, das ist halt manchmal ein bisschen schwierig, aber, ich denke noch ist er nicht unzufrieden, hat er ((lachend)) auf jeden Fall nicht gesagt ((lacht)). (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 12)

Mit dieser Beschreibung vermittelt C. Arndt auch die Subjektposition des eigenständigen, engagierten und aktiven Praktikanten, der wenig Anleitungsbedarf bzw. „Bearbeitungsbedarf“ („dran arbeiten“) hat. Dies formuliert sie aus allgemeiner Perspektive („man“). Dieses Arbeiten an Praktikant*innen zeigt, dass sie die Anleitung als ein Formen und Disziplinieren „von außen“ versteht, d. h. durch die Person der Anleitung, das im Foucault’schen Sinne als Regierung bezeichnet werden kann. Der Wunsch der Anleiterin bezieht sich jedoch auf eine*n Praktikant*in, der bzw. die sich selbst regiert und somit den Anleitungsbedarf möglichst geringhält. Das vorangehende Zitat verdeutlicht zudem, dass insbesondere in Zeiten des Mangels an Erzieher*innen die Forderung nach eigenständigen,

schnell einsatzbereiten angehenden Fachkräften laut wird. Darüber hinaus verdeutlicht das Zitat erneut die institutionalisierte asymmetrische Beziehung zwischen „neuen“ und „alten“ Mitarbeiter*innen. C. Arndts Formulierung, eine neue Kollegin (hier wird eine Kollegin genannt bzw. davon ausgegangen, dass es sich um eine Kollegin handelt) „bekomme“ den Praktikanten nach dem Abschluss seiner Ausbildung als Kollegen, zeigt zwar die Annahme des zukünftigen Status als Kollege, jedoch wird die Notwendigkeit des Einsatzes des neuen Kollegen thematisiert („so einen brauch ich“), wodurch die Dringlichkeit der Unterstützung verdeutlicht wird. Die Metapher des Laufens steht diesbezüglich ebenfalls für die Selbstständigkeit des Praktikanten und verweist auf die Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung, die häufig von Erzieher*innen mit dem Bild des „Unterwegsseins“ in der Einrichtung verbunden wird (vgl. Milbradt/Göbel 2016: 61ff). Zudem spricht C. Arndt davon, dass sie selbst ein „gutes Gefühl“ haben möchte und den Praktikanten den Kolleg*innen „übergeben“ möchte, so dass dieser auch von diesen als „vollwertiger Kollege“ gesehen wird und nicht „irgendwie schief beäugt wird“. Darin zeigt sich, dass C. Arndt es auch als ihren Verdienst betrachtet, wenn der Praktikant „fertig“ ausgebildet ist, und dass sie die Anleitung erfolgreich abschließen möchte, auch im Hinblick auf die Meinung der Kolleg*innen. So kann hier auch von einer einrichtungsinternen Kontrollfunktion durch die Kolleg*innen gesprochen werden, da nicht nur der Praktikant beurteilt werden kann, sondern indirekt auch die Anleitungsleistung der Anleiterin.

Auch im folgenden Interviewausschnitt werden die Relevanz der Eigenständigkeit und des Engagements des Praktikanten sowie weitere Eigenschaften, die die Anleiterin schätzt, betont:

Okay, also ich würde jetzt erst mal sagen, er hat halt wahnsinnig viel Eigeninitiative, und er möchte, lernen, also er möchte// er fragt auch hinterfragt viel, zeigt sich wirklich engagiert, bringt eigene Ideen ein, sieht auch schon einfach Situationen, wo=s vielleicht auch mal ein bisschen, brenzlich wird und greift dann da mit ein, und unterstützt die Kolleginnen, ist wirklich hilfsbereit, springt auch, dienstmäßig für andere Kolleginnen schon ein, also er zeigt wirklich, ähm wahnsinnig viel, Elan für diesen Beruf, also man sieht er möchte das machen und er möchte einfach zum Team gehören und er möchte einfach, gleichgestellt werden und anerkannt werden, auch für seine Leistungen und deshalb, also ich hatte schon andere, die haben sich halt zurückgezogen und haben gar nichts gemacht und wollten nie was wissen und, ähm, haben halt einfach hier ihre Zeit abgesehen und das ist bei ihm einfach nicht so. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 16)

In diesem Zitat werden die Eigenständigkeit und das Engagement des Praktikanten in konzentrierter Form beschrieben. Die Eigenschaften Engagement, Aktivität, Interesse, Unterstützung der Kolleg*innen sowie Hilfs- und

Leistungsbereitschaft verdeutlichen die Subjektpositionen für den Praktikanten. Interessant ist, dass hier auch der Wille bzw. die Motivation des Praktikanten und dessen Wunsch nach Inklusion bzw. Gleichstellung im Team und Anerkennung thematisiert werden – was darauf schließen lässt, dass dieser Wunsch noch nicht erfüllt wurde bzw. dass es dafür eines bestimmten Aufwandes, einer Leistung bedarf. Als Kontrast beschreibt C. Arndt ein typisches Gegenbild von Praktikant*innen; mit diesem Gegenbild sind die Eigenschaften Passivität, Rückzug und Desinteresse verbunden.

Der Praktikant J. Berger bekräftigt im Interview das „Bild vom Kind“ und seine daraus resultierende Haltung. C. Arndt nennt den „Blick für das Kind“ als relevante Einstellung, deren Beachtung sie dem Praktikanten vermitteln möchte. Auf Nachfrage beschreibt sie, dass sie darunter die individuelle Förderung der Kinder und die Beachtung ihrer Bedürfnisse versteht. Dabei zeigt sich ihr Verständnis einer ko-konstruktiven Beziehungsgestaltung, bei der es darum geht, mit dem Kind zusammenzuarbeiten und dessen (Lern-)Entwicklung gemeinsam zu gestalten bzw. das Kind durch die Berücksichtigung seiner individuellen Bedürfnisse zu unterstützen:

Ja einfach die Bedürfnisse der unterschiedlichen Altersstufen wahrnehmen, klar dass kleine Kinder Krippenkinder andere Bedürfnisse haben als ähm ein fünf-sechs-jähriges, dann eben auf diese Bedürfnisse für=s Kind eingehen, auch sprachlich auf Kinderebene mit den Kindern sprechen und nicht von oben herab, ähm, (.) ja einfach auch am Kind sein mit den Kindern zusammen spielen, den Kindern Impulse geben, sich aber auch wieder zurückziehen können, alles so, so wirklich, direktes Arbeiten am Kind mit dem Kind mit dem Kind gemeinsam sage ich mal die Entwicklung zu gestalten, aber auch wirklich individuell, also weil jedes Kind ist ja, ähm anders, das heißt auch da zu schauen was brauchen die einzelnen Kinder, und das halt dann auch sage ich mal auf die Arbeit hin, ähm umzuwandeln weil, stellenweise haben wir sage ich mal Kinder die, extrem viele Mädchen haben wir dann und dann wollen die vielleicht, mehr Rollenspiele machen dass man dann dahin schaut und, dann haben wir vielleicht wieder Jahrgänge da ist es ganz anders, da haben wir viele Jungs da brauchen wir vielleicht bewegungstechnisch mehr einfach so diesen Blick bewahren, was sind gerade, was ist gerade angesagt, was sind die Bedürfnisse wie ist jeder Einzelne und, genau. [&l: Ja] Also so, stelle ich mir das vor für den Blick, für=s Kind ((lacht etwas)). (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 26)

Neben diesem ko-konstruktivistischen Bildungsverständnis geht es C. Arndt besonders um die individuelle Förderung der Kinder und die Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse, die sich ihrer Ansicht nach bspw. nach Alter oder Geschlecht unterscheiden und handlungsleitend für die pädagogische Arbeit sein sollten.

Die Anleiterin in Kita 1, K. Laske, betont die Persönlichkeit von (angehenden) Erzieher*innen:

[...] also ich meine, das ist halt so ein Beruf, Erzieher oder Pädagogik insgesamt wo, halt viel Persönlichkeit auch mit reinspielt deswegen, ist alleine die Theorie und ähm, sag ich mal // hilft noch nicht so viel wenn man so die persönliche, ähm, Struktur irgendwie noch nicht so drauf hat ((lacht)) wenn man das noch nicht so mitbringt grad so=ne Wertschätzung zum Beispiel ja oder Kinder wirklich, wahrnehmen das ist schon also, kann man lernen, aber es ist schon auch=n Stück ähm, Persönlichkeit die man mitbringt find ich oft das merk ich also, schon dass das bei manchen (...) einfach mehr angelegt ist als bei anderen, auch ((lacht)). (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 91–93)

In diesem Interviewausschnitt wird deutlich, dass K. Laske den „theoretischen“ Inhalt der Ausbildung bzw. das Wissen vom Umgang und von der Arbeit mit den Kindern nicht als bedeutendsten Aspekt erachtet, sondern vielmehr die Persönlichkeit der (angehenden) Erzieher*innen in den Vordergrund stellt. Dabei verweist sie auf die prinzipielle Erlernbarkeit der Tätigkeit, jedoch sieht sie die Wahrnehmung und Wertschätzung der Kinder als zentral an; für diese setzt sie eine bestimmte Eignung oder Begabung voraus, die die (angehenden) Erzieher*innen mitbringen bzw. über die sie bereits verfügen („angelegt“). Darin zeigt sich, dass K. Laske von einer „naturgemäßen“ Eignung für den Beruf der Erzieher*innen ausgeht, die sich in der „Persönlichkeit“ niederschlägt. Demgegenüber wird die Bedeutung des Wissens und Könnens, das im Rahmen der Ausbildung und Tätigkeit erlernt werden kann, eher abgeschwächt.

Ja und die ähm, und ich finde nach wie vor ist die Ausbildung [...] sehr angebotsorientiert was ich, ähm, ein bisschen schade finde. Also, das ist zumindest nicht das Bild das äh, das, woraus // oder wo ich die Qualitäten // es ist toll wenn man tolle Angebote machen kann aber, das sind für mich nicht die Basis-Qualitäten ner Erzieherin dass man toll basteln kann, ähm, oder toll Buch vorlesen oder was auch immer. Das, gibts andere, viel wichtigere Dinge und das versuch ich auch immer meinen Praktikanten, zu sagen also ich find das toll wenn die in ner // also find ich gehört auch dazu aber, wenn man nicht mit // also wenn man Kindern nicht zuhören kann und wenn man da nicht, ähm, // und nicht wertschätzend ähm, die behandeln kann oder sie nicht wahrnehmen kann dann, kann man auch nicht basteln. Das geht auch nicht ((lachend)). Also das, seh ich halt so und da, versuchen wir halt eher so, so Grundsätzliches versuch ich immer denen, auch mitzugeben. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 97)

Im Gegensatz zu C. Arndt betont K. Laske nicht das Wissen und das Beherrschen bestimmter Abläufe oder Tätigkeiten – hier bspw. das Basteln oder Vorlesen –, sondern die „grundsätzliche“ Einstellung bzw. Haltung gegenüber den Kindern. Hier wird erneut deutlich, dass sie die Wahrnehmung und Wertschät-

zung der Kinder als zentral erachtet. Während C. Arndt die individuelle Förderung und Ko-Konstruktion in den Mittelpunkt stellt, betont K. Laske eine allgemeine Wertschätzung und Wahrnehmung aller Kinder. Dementsprechend kritisiert sie die Erstausbildung auf Berufsfachschulebene als zu „angebotsorientiert“, da sie das „bloße“ Wissen und Können hinsichtlich der Durchführung von Angeboten für die Kinder bzw. mit den Kindern als eher nebensächlich erachtet. Was das Anleitungsverständnis betrifft, wird auch hier deutlich, dass in Zeiten des Fachkräftemangels Ansprüche an Praktikant*innen formuliert werden, die deren Selbstständigkeit und Persönlichkeit betreffen.

Die eigene Rolle und Herausforderungen: Steuerung und selbstständiges Arbeiten

Die Selbstbeschreibung von K. Laske bezieht sich auf ihre Rolle als Leitung in der Kindertageseinrichtung. Danach gefragt, mit welchem Bild sie ihre Leitungsrolle beschreiben würde, nennt sie die Steuerung eines Schiffes:

Puh ((lacht)). Hm, ähm (...) mit welchem Bild. (...) Ähm, das ist schwierig keine Ahnung da fällt mir jetzt gar nicht so ist auch ein bisschen ein schwieriges, ähm, eben nicht so=ne einfache Frage bei uns weil wir halt so=n kleines Team sind. //I: Ja// Also ich würde, vielleicht so=n bisschen, also=n bisschen, ähm als (...) vielleicht am Steuerrad von so=nem Schiff, ähm, so=n bisschen den Kurs an- // also vielleicht den Kurs steuern, so würd ich das vielleicht am ehesten sehen. //I: Ja// Also mit meinem mit meiner Mannschaft zusammen, ähm, also so den (...) in der Besprechung guckt man vielleicht welchen Kurs man einschlägt aber so die Grundsätze so von den dass es nicht gefährlich wird und nicht irgendwie in die Abgründe geht den, würd ich jetzt mal sagen den hab ich so=n bisschen ähm, da steh ich so=n bisschen am Steuer ((lacht)) Steuerrad des Schiffes hm. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 7)

Mit dieser Metapher, dem Steuerrad eines Schiffes, verdeutlicht sie, dass ein gemeinsames Ziel bzw. die Verständigung auf grundsätzliche Prinzipien notwendig ist, von denen keine*r der Mitarbeiter*innen abweicht. Jedoch machen die Relativierungen und Pausen in diesem Einstieg des Interviews bereits deutlich, dass sie sich bei der Beschreibung der Leitungsrolle unbehaglich bzw. unsicher fühlt; sie scheint es zu vermeiden, vom Vorgeben oder Bestimmen des „Kurses“ zu sprechen, und verwendet stattdessen den Begriff Steuerung, womit nicht so sehr die Vorgabe, sondern vielmehr ein Austarieren und Beibehalten des Kurses gemeint ist. Im weiteren Verlauf des Interviews spricht K. Laske diese Schwierigkeit des Umgangs mit der Leitungsrolle direkt an; sie verweist auf ihre*n Vorgesetzte*n und gibt an, sie befinde sich noch in der „Findungsphase“ in Bezug

auf die Leitungsrolle. Sie macht die gleichberechtigte Beziehung der Mitarbeiter*innen in Bezug auf die Tätigkeiten deutlich. Sie beschreibt sich selbst jedoch damit, mehr Aufgaben als diese zu übernehmen und die Einrichtung durch ihre langjährige Tätigkeit geprägt zu haben. Sie erwähnt „Kursänderungen“, die durch Kolleg*innen oder Praktikant*innen veranlasst wurden, jedoch sieht sie es als ihre Aufgabe an, für die Ein- bzw. Beibehaltung grundsätzlicher Prinzipien und Leitlinien zu sorgen. Bezogen auf einrichtungsinterne Strukturen sieht sich selbst mehr als Managerin und Moderatorin, bezogen auf die pädagogische Arbeit als gleichberechtigte Pädagogin im Team.

Diese Prägung des „Kurses“ durch Kolleg*innen oder Praktikant*innen verbindet sie mit deren unterschiedlichen Persönlichkeiten; so könnten unter diesem Kurs verschiedene pädagogische Inhalte oder Schwerpunkt verstanden werden. Im Interview zeigt sich, dass K. Laske die Persönlichkeit der in Kindertageseinrichtungen Tätigen als wichtig erachtet; auch für die Rolle der Leitung betont sie deren Bedeutung und nennt diesbezüglich auch die Eigenschaften Abgrenzung, Offenheit, Kompromissbereitschaft, Selbstständigkeit und Selbstmanagement:

[...] also man braucht=ne gesunde Portion, ähm (...) Selbstbewusstsein auf alle Fälle ///: Mhm// als, als Persönlichkeit, und eben auch die Fähigkeit sich abzugrenzen, ähm (...) Offenheit auch also, Offenheit sich auf andere Menschen einzulassen und ähm, Kompromisse zu schließen. Ne gewisse Struktur auch also, die ähm // so die Anforderungen die, auch zu bewältigen also dass man nicht so im Chaos versinkt ((lacht)). Das braucht man bestimmt auch. Und ähm, Selbstständigkeit definitiv also man braucht halt einfach so selbständiges Arbeiten jemand der, also, ich glaub es kann niemand leiten wenn jemand immer gesagt kriegen muss was er zu tun hat sondern er muss sich selber irgendwie gut organisieren können. Ja. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 43–45)

Auch mit diesem scheinbaren Widerspruch in der Beschreibung von Abgrenzung und Offenheit zeigt sich, dass die Persönlichkeitsentwicklung ihrer Ansicht nach stark ausgeprägt sein sollte, jedoch auch Offenheit gegenüber anderen Menschen ermöglichen sollte.

Das Spannungsverhältnis zwischen Hierarchie und Gleichberechtigung, in dem sich K. Laske als Leitung und auch Anleiterin befindet, zeigt sich sehr deutlich in folgendem Interviewausschnitt:

Aber das ist eben, was ich vorhin schon=n bisschen geschildert hab bei uns so, das ist glaub ich auch so mein Problem mit diesem // mit dieser Leitungsrolle dass, wir halt viel schon viel so sehr gleichberechtigt machen ((spricht sehr gedehnt)) ///: Ja// und auch immer so=n bisschen ja wir sind ja so gar nicht hierarchisch ähm, das war so lang so=n bisschen der Tenor auch [...]. [...] aber sich das auch so=n bisschen verändert hat im Laufe der Zeit auch ja wo ich dann schon merk ich muss da=n bisschen auch zu meiner, zu meiner Leitungsrolle, stehen ich

glaub es ist einfacher halt in Einrichtungen, wo die Verhältnisse=n bisschen klarer sind wo man mehrere Gruppen hat //I: Ja//, wo Leitungen freigestellt sind oder wo, jetzt auch Kolleginnen mit, ner [Qualifikation Berufsfachschule A] wo dann so blöde hierarchische, Abstufungen in der, in der Ausbildung sind ja. Aber gut. Ja. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 55–57)

Es wird deutlich, dass sich K. Laske in ihrer Leitungsrolle herausgefordert fühlt bzw. insofern von der Gleichberechtigung abweicht, als sie sich ihrer Leitungsrolle stärker bewusst werden möchte. Hier zieht sie den Vergleich zu Einrichtungen, in denen die Leitung für ihre Tätigkeit von der Arbeit mit den Kindern freigestellt ist oder in denen es eine Hierarchie der Ausbildungsstufen gibt. Letztere erachtet sie selbst jedoch nicht als sinnvoll, somit schließt sie an die bereits thematisierte „Egalitätsthese“, die die Gleichheit der Mitarbeiter*innen postuliert, an (vgl. Altermann et al. 2015: 36). Da K. Laske selbst nicht freigestellt ist, sieht sie sich in der pädagogischen Arbeit ihren Kolleg*innen gleichgestellt. Besonders herausgefordert fühlt sich K. Laske als Leitung hinsichtlich der Anforderungen durch Eltern bzw. des gestiegenen Leistungsdrucks und der gestiegenen Bedeutung der Bildung in der Gesellschaft:

Ansonsten ist für mich, ähm, schon als Leitung, auch immer wieder die Elternarbeit ne Herausforderung wieder immer so, ein bisschen diesen Spagat zwischen, ähm (...) den Eltern einfach, zu vermitteln, ähm // also es ist ja // das ist jetzt auch ein bisschen ne persönliche Meinung es ist halt immer neuerdings ja sodass immer mehr erwartet wird von, den Kindern dass ja Bildung //I: Ja// also Bildung ist // ich hab überhaupt nichts gegen Bildung aber, ist immer die Frage wie Bildung passiert, dass das ja immer, ähm // dass die Eltern ja oft so von der Gesellschaft den Druck kriegen bloß nichts verpassen und möglichst früh müssen wir damit anfangen und, ähm das ist schon also für mich als Leitung immer wieder=ne Herausforderung denen, quasi unser Konzept auch ähm, verständlich zu machen und sie=n bisschen von diesem, ähm, von diesem Druck zu befreien, ähm, dass // dass man alles mitnehmen muss damit // um die Kinder halt irgendwie // also was eigentlich so wichtig ist, so in meinen Augen wichtig ist, ja, das ist jedes Jahr wieder=ne neue Herausforderung. Ansonsten würd ich gerne, mich mehr noch, ähm, dem entziehen was mir so aufgebürdet wird das kann ich halt leider nicht also ich würde gerne nicht // ich würde gerne mal=n Beobachtungsbogen machen der Sinn macht und nicht so blöde, ähm, Fragen ausfüllen ((lacht)), die sich irgendjemand ausgedacht hat, ähm, die // das wär=ne Herausforderung ich weiß nicht aber nicht da // die ist mir eigentlich zu hoch ja, aber mich ärgert´s eigentlich jedes Mal dass ich für so unsinnige Dinge, so viel Zeit aufwenden muss. Ich fänd´s toll da wär // würde mal jemand der, ein bisschen mehr Ahnung von der Praxis hätte sich mit solchen Sachen beschäftigen, hm (...) ja, doch (...) und ich mein das sind jetzt, ähm, so die Leitungsherausforderungen ich mein sind die Herausforderungen mit den Kindern die // da kann sich find ich immer wieder neue Herausforderungen stellen, auch zu gucken was brauchen die, so, um sich wohlfühlen. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 41)

Hier beschreibt K. Laske, dass sowohl die Elternarbeit als auch die gestiegenen Anforderungen im Rahmen der Bildungsarbeit eine Herausforderung darstellen. Zudem hinterfragt sie den Sinn bestimmter Instrumente wie etwa der Beobachtungsbögen, die sie als zusätzliche Last empfindet, da zeitliche Ressourcen in Anspruch genommen werden. Diese thematisiert sie an dieser Stelle nicht als „lerntheoretisch fundiertes Instrumentarium“ (Schulz 2014: 263) für professionelle Fachkräfte; stattdessen kritisiert sie die in den Bögen enthaltenen Fragen sowie die angebliche Praxisferne der Verfasser. Den Zwang, die Beobachtungsbögen zu verwenden, betrachtet sie als Herausforderung für sich selbst als Leitung. Sie unterscheidet diese Herausforderung hier von Herausforderungen durch Kinder, auf die sie nicht ausführlicher eingeht; stattdessen erwähnt sie die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Kinder. Gegen Ende des Interviews geht K. Laske erneut darauf ein und formuliert dies als Anliegen:

Ja also ich denk auch ich glaub das ist wirklich, ähm (...) also (...) ich mein mir wär einfach // ähm ich find das ist einfach ein Anliegen // es wär mir ein Anliegen ((lacht)) dass alle Leitungen, ähm, einfach (...) befähigt sind wirklich mit ähm // Kinder gut zu begleiten und Teams gut zu begleiten also ich denk das ist so die wichtigste, ähm, Herausforderung sowieso einfach die die ähm, ist zu machen gut also in // dass das einfach tolle Erwachsene werden die sind ja, eh schon tolle Kinder irgendwie aber dass man die nicht so // dass man die nicht so verbiegt und in wo so hineinpresst wo sie eigentlich, noch nicht hin wollen und dass Leitungen, ähm // glaub ich die Kinder Kind also auch kindgemäß ohne sie // ohne ihnen irgendwie jetzt zu viel Druck in, das das überträgt ja auch immer alles. Also ich glaube wenn Leitungen ihr Team, irgendwohin pressen, äh wo sie nicht hin wollen dann werden die Erzieherinnen auch nicht // also es ist halt immer so ein Miteinander so ein Insgesamtes. Und es wär schön wenn, wenn´s mehr ähm, ja weiß ich auch nicht ((lacht)) mehr Zufriedenheit insgesamt gäbe, gäbe, ähm, und ich glaub da muss man die // wahrscheinlich Leitungen einfach, persönlich, stärken oder vielleicht auch die richtigen Leute auswählen die da, auf Leitungsstellen sitzen. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 41)

K. Laske beschreibt die Begleitung der Kinder und des Teams als Herausforderung für die Leitung und geht erneut auf den Leistungsdruck ein, der auf den Kindern lastet und den sie bereits zuvor angesprochen hat. Ausgangspunkt ist dabei ihr Anliegen, die Kinder nicht diesem Druck auszusetzen und sie nicht gegen ihren Willen zu verändern. Sie geht davon aus, sich an den Wünschen und der jeweiligen Persönlichkeit der Kinder zu orientieren. Dies überträgt sie auch auf die Beziehung zwischen Leitung und Team; auch hier solle die Leitung nicht versuchen, die Mitarbeiter*innen gegen deren Willen zu verändern. K. Laske spricht sich stattdessen für Gemeinschaftlichkeit und Zufriedenheit aus. Um dies

zu erreichen, hält sie die Stärkung der Persönlichkeit der Leitungen sowie auch die Auswahl von geeigneten Leitungen für wichtig.

Weitere Anliegen bezogen auf die Anleitung sind für K. Laske zum einen die bessere Bezahlung der Praktikant*innen und zum anderen eine stärkere Teilhabe der Praktikant*innen. Bezüglich Letzterem kritisiert sie die hierarchische Stufung der Praktikant*innengruppen je nach Praktikumsart und die damit verbundene Vergabe der Aufgaben in anderen Einrichtungen. Bspw. müssten im Gegensatz zu den Praktikant*innen in der Erzieher*innenausbildung einige Vorpraktikant*innen hauptsächlich Tische abwischen. Dies hält K. Laske nicht für sinnvoll; stattdessen beabsichtigt sie, die Praktikant*innen an allen Bereichen der Tätigkeit in der Kindertageseinrichtung teilhaben zu lassen.

Darüber hinaus wünscht sich K. Laske für sich selbst etwas mehr Anerkennung und Wertschätzung des Trägers der Einrichtung. Dies begründet K. Laske auch damit, dass der Beruf der pädagogischen Fachkräfte generell „schlecht bezahlt“ sei. Abgesehen davon, dass der Träger inhaltlich nicht viel von der pädagogischen Arbeit verstehe – worin sie auch den Zusammenhang mit der Anerkennung sieht –, beschreibt sie die Zusammenarbeit mit dem Träger jedoch als positiv.

C. Arndt sieht sich, wie bereits zuvor erwähnt wurde, als Vorbild für den Praktikanten. Sie spricht jedoch an einigen Stellen im Interview die Problematik an, diesen unter schwierigen Rahmenbedingungen – insbesondere bezogen auf Personalmangel – anleiten zu müssen. Da ihr viele Aufgaben übertragen worden seien, stehe sie unter Zeitdruck; damit werde die Anleitung des Praktikanten zur parallel laufenden Aufgabe, obwohl sie gerne mehr Zeit für die Anleitung zur Verfügung hätte. Dies nennt sie auch im Hinblick auf das Ziel, „noch mehr sehen“ zu können, was darauf schließen lässt, dass sie das Handeln der Praktikant*innen beobachtet und bewertet:

Ja, zur Zeit ist es einfach ein bisschen schwierig, würde ich mal sagen, [&I: Ok] also aber rahmenbedingungs­mäßig [&I: Mhm], weil, einfach so viele Aufgaben auf mir selbst liegen, dass ähm, dass manchmal echt zu kurz kommt wo ich ihm einfach gerne viel mehr Aufmerksamkeit und Zeit schenken würde, ähm, auch wie gesagt einfach mehr mit ihm auch im Alltag verbringen würde, damit ich einfach noch mehr sehen kann, aber dadurch dass ich ja sage ich mal, die [Stelle] stellvertretend übernommen habe, und dann einfach hier im Haus so viele fehlen, wo man immer mal wieder (rolliert?) und springt und ähm, genau, und er halt dann auch so parallel läuft [...]. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 12)

Während C. Arndt die für sie unerwartete Übernahme der Anleitungstätigkeit zu Beginn des Interviews mit Metaphern beschreibt, thematisiert sie gegen Ende

des Interviews erneut die Schwierigkeiten zu Beginn der Anleitung im Zusammenhang mit ihrer bislang nicht vorhandenen Erfahrung mit der Anleitung von Berufspraktikant*innen. Zukünftig, d. h. bei der nächsten Anleitung, wolle sie sich mehr für die Anleitungszeit einsetzen:

[...] weiß einfach jetzt auch für mich wenn ich das reflektiere was ich sicherlich im nächsten Jahr schon anders mache weil ich werde nächstes Jahr wieder eine Berufspraktikantin bekommen ((lacht)) [&I ((lachend)): Ah], und ähm weiß wie man da ganz anders einsteigt und, das ganz anders von Anfang an begleitet, ähm, und dass ich mir mehr Rechte noch rausnehmen werde was so, die, Anleiterzeiten, ähm betrifft [&I: Ah] und solche Sachen [&I: Mhm] also, und ich denke mal dass wenn wir mehr Personal haben, dass ich das dann auch locker durchbringen werde, aber, ja, es war einfach wirklich, wir hatten viele Hochs und Tiefs in diesem Haus dieses Jahr wo er jetzt dabei war, sehr turbulent, aber, er hat wirklich, (.) also mein Gefühl ist, dass wir jetzt=ne gute Zusammenarbeit haben [...]. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 70)

C. Arndt reflektiert ihre eigene Anleitungstätigkeit und auch die damit verbundenen Schwierigkeiten. Zu Beginn dieser Ausführungen verweist sie auch nochmals auf den „holperigen“ Einstieg dieser Anleitung und beschreibt, wie sie die Unterstützung der Leitung in Form von Informationen benötigte, was auf einen Anleitungsbedarf der Anleitung schließen lässt und somit hier neben der Beobachtungsebene durch die Leitung auch eine übergeordnete Ebene im Hinblick auf die Anleitung aufzeigt.

Bedeutung von Schule und Lehrkräften: Distanz und Erfüllung der Vorgaben

Hinsichtlich der Themen, die in den Anleitungsgesprächen behandelt werden, hat C. Arndt auf den Ausbildungsplan und schulische Inhalte hingewiesen (s. o.). Den Kontakt zu der Schule des Praktikanten beschreibt sie mit den Adjektiven „interessant“ und „spannend“, womit sie auf die Abweichung von ihren Erfahrungen hinsichtlich der Kooperation mit einer Schule anspielt, mit der sie bisher zusammengearbeitet hat und deren Erwartungen sie gut kennt. Sie beschreibt sich selbst in Bezug auf die Kooperation als „erfahren“ im Umgang mit anderen Schulen, jedoch orientierungslos im Umgang mit der Schule des Praktikanten, da diese sehr „frei“ arbeite, d. h. auch keine konkreten Vorgaben für die Beurteilung des Praktikanten durch die Anleiterin gemacht habe:

[...] und dann sollte man selber eine Bewertung über ihn schriftlich abgeben aber überhaupt keine Vorgaben in welche Richtung, wie lange, wie intensiv, was da so stattfinden sollte, und andere Schulen geben halt dann schon ein bisschen was vor von sage ich mal sie wollen die Zusammenarbeit mit dem Team sehen, sie wollen die Arbeit zum Kind sehen, sie wollen die Arbeit mit den Eltern sehen,

ähm, und da halt immer so Stichpunkte gegeben haben dass man sich halt ein bisschen orientieren kann, das andere war total, frei also, wollen sie das jetzt wissen oder wollen sie=s nicht wissen, ja, wenn man=s halt lang genug gemacht hat dann weiß man was die Schulen ungefähr so hören wollen, aber das ist halt auch spannend gewesen, ja ((lacht etwas)). (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 42)

Hier zeigt sich, ähnlich auch wie in einem Anleitungsgespräch in Kita 1, wie die Anleiterin versucht, den „Willen“ der Lehrkraft bzw. die Vorgaben der Schule zu ermitteln. Dies scheint ihr wichtig zu sein, da sie dadurch eine Orientierungshilfe erhält, wenn es um die Bewertung des Praktikanten geht und darum, zu erfahren, „was die Schulen ungefähr so hören wollen“. Offenbar versucht die Anleiterin, sich nach den Erwartungen der Schule zu richten und diese auch zu erfüllen. Im Hinblick auf den Praxisbesuch der Lehrkraft erläutert C. Arndt, dass die Schule stark auf das selbstgesteuerte Lernen der Schüler*innen setze:

[...] da war ich dann mit der mal,=ne Viertelstunde zusammengesessen und habe einfach mit ihr=n bisschen über ihn geredet und, wie die Ausbildung an der Schule so aussieht, und die halt gesagt haben die Schule ist sehr viel eigenverantwortliches Lernen und Arbeiten, also die geben kaum was vor, sondern die wollen dass wirklich alles vom Schüler selber kommt, (.) [...]. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 42)

Die Ausbildung an dieser Schule ist laut C. Arndt vollständig am eigenständigen Lernen der Schüler*innen ausgerichtet. Die Anleiterin bezeichnet dies als zu sehr „laissez faire“ im Vergleich mit anderen Schulen; im Vergleich mit der Lehrkraft beschreibt sie ihre eigenen Erwartungen an den Praktikanten, hier im Rahmen der Prüfung, als anspruchsvoller, wie der folgende Interviewausschnitt zum Praxisbesuch der Lehrkraft zeigt:

Ja eigentlich als, ganz locker also es gibt ja viele sage ich mal, strenge Lehrkräfte, die da wirklich genau nachschauen und dann erst mal=ne Hausführung haben wollen, oder so richtig ihr, ihr Konstrukt haben, das hier so abgearbeitet werden muss aber das ist ((in leicht spöttischem Ton:)) bei der Schule auch nicht so, sondern die hat sich gleich dazu gesetzt, und 'Ja mach mal [Name P], ich schaue einfach zu', [&l: Mhm] und danach, ähm hat sie auch wirklich so im Tagesablauf auch gar nicht wirklich viel gefragt und nach der Stunde hatten wir dann diese Reflexionsrunde wo sie nur gesagt hat, 'Na ja hat mir ganz gut gefallen, ähm scheint dir ja hier gut zu gehen' und ((etwas lachend)) das war=s mehr oder weniger. (.) Also ich fand das schon nicht so, (.) ja, ein bisschen, die Erwartungen von mir waren höher als die Erwartungen von der Lehrerin ((beide lachen)). Ich hab ihm davor sage ich mal mehr oder weniger schon ein bisschen, gedrillt uns gesagt 'Pass auf auf das auf und mach=s so und so und bitte so und so nicht' und die Lehrerin war da ziemlich locker, [&l: Mhm] und, fand das irgendwie, ja, es muss hier, muss nichts muss alles kann. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 44)

Kontrastierend zu den Erwartungen und den Fragen der Lehrkraft beschreibt C. Arndt ihre hohen Erwartungen und den instruktiven vorbereitenden Kontakt zu J. Berger. Die Äußerungen der Lehrkraft im Reflexionsgespräch, das an die Praxisprüfung angeschlossen, kommentiert sie nicht direkt, jedoch legen ihre Ausführungen nahe, dass sie diese nicht als ausreichend anspruchsvoll und zu „locker“ betrachtet. Insofern kann ihr Selbstbild als anspruchsvoll und dem der Lehrkraft qualitativ überlegen betrachtet werden.

Im analysierten Spezialdiskurs konnten die zahlreichen Erwartungen der Lehrkräfte an die Anleitungen festgestellt werden; hier wird nun deutlich, dass auch die Anleiter*innen bestimmte Erwartungen an die Schule haben. Auch in C. Arndts Beschreibung des sog. Anleitertreffens an der Schule kommt zum Ausdruck, dass dieses nicht ihren Ansprüchen entsprach. Insgesamt betrachtet sie die Zusammenarbeit mit dieser Schule als nicht besonders intensiv und ihre Erwartungen bezogen auf die Qualität der Prüfung und des Besuchs der Lehrkraft in der Einrichtung als anspruchsvoller.

Wie zuvor gezeigt wurde, orientiert sich auch die Anleiterin in Kita 1, K. Laske, im Rahmen der Anleitungsgespräche an dem jeweiligen schulischen Ausbildungsplan der Praktikantin bzw. des Praktikanten. Den Kontakt zu den Schulen beschreibt K. Laske ebenfalls als eher distanziert, zudem sei die Intensität des Kontakts von der jeweiligen Persönlichkeit der Lehrkraft abhängig:

Ja also, ist halt auch sehr persönlich ((lacht)) unterschiedlich ja. Es gibt da // gab's ganz ganz tolle Lehrer, ähm, die wirklich ähm, mit denen die Zusammenarbeit super war und dann gibt's immer wieder Lehrerinnen wo man sich denkt so, ähm, also die Hände überm Kopf zusammenschlägt und denkt und das ist=ne Lehrerin die dann irgendwie zuschaut bei uns, im Morgenkreis und jetzt die ganze Zeit dazwischen quatscht z.B., ja, also so // das gibt's auch immer wo man denkt, mhm also ((lacht)) komisch aber generell muss man sagen dass es eigentlich ganz gut funktioniert also, so die kommen // die kommen jetzt // ja ist auch nicht so wahnsinnig intensiv die kommen zwei Mal im Jahr und da gibt's zwei Mal, äh, ein Anleitertreffen wo man dann in die Schule geht und noch mal, ähm, schaut was die Anforderungen an die Praktikanten sind und // wobei ich die auch // also diese Treffen auch manchmal furchtbar find, muss ich auch sagen weil das dann oft so ausartet in ein Geläster über, die Praktikanten von den Anleiterinnen wo ich dann denk so, dafür ist man ja auch nicht da dass man sich jetzt hier zusammen rottet, und sich beschwert, die hat aber nicht gescheit den Tisch abgeputzt ((spricht mit hoher Stimme, lacht)). Aber ähm, ja, insgesamt also kann ich mich // beschwer ich mich jetzt mal nicht es ist eigentlich ganz gut. //I: Okay// Auch mit den // die [Berufliche Schule A] die wollt ich jetzt nicht // bemüht sich sehr um=ne gute Zusammenarbeit da gibt's immer Weihnachtskarten und ((lacht)) nein sind auch durchaus // ich mein die können ja auch nichts dafür für ihren // die haben sich auch schon verändert also, da ist jetzt nicht sodass die Zeit stehen geblieben ist aber da würd ich mir doch noch=n bisschen mehr, ähm, ja äh ein bisschen

mehr weg von diesen, von diesen inhaltlichen // von dieser wahnsinnigen Präsenz auf, ähm ich muss mal geschnitten und mal erzählt und mal Sport und mal (...) das gemacht haben. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 103)

Hier zeigt sich, dass für K. Laske auch die Persönlichkeit der jeweiligen Lehrkraft eine Rolle spielt. Ausgehend davon unterscheidet sie zwischen Lehrkräften, mit denen die Zusammenarbeit gut funktioniert, und Lehrkräften, die sich bspw. im Rahmen des Praxisbesuchs ihrer Ansicht nach unangemessen verhalten. Diesbezüglich und auch hinsichtlich ihrer Meinung über die zu stark an Angeboten ausgerichtete Ausbildung an der Berufsfachschule zeigt sich, dass K. Laske bestimmte Vorstellungen und Erwartungen im Hinblick auf die Schule und die Lehrkräfte hat. Da es lediglich zwei Besuche pro Jahr gebe, sei der Kontakt wenig intensiv, insgesamt scheint dies jedoch für sie ausreichend zu sein. Die Beziehung zur Schule schildert K. Laske zuweilen mit einem ironischen Unterton, etwa wenn sie lachend darauf verweist, dass ein guter Kontakt bestehe, da sie von der Schule Weihnachtskarten bekomme, womit sie auf ironische Weise auf das von ihr zuvor als distanziert beschriebene Verhältnis zu dieser Schule abhebt. Andererseits möchte sie die Schule nicht zu sehr kritisieren und betont die Bemühungen der Schule um gute Zusammenarbeit. Sie verweist erneut auf die ihrer Ansicht nach zu starke inhaltliche Ausrichtung der Ausbildung an der Durchführung der Angebote. Interessant ist hierbei, dass sie der Schule keine Schuld daran gibt, sondern dies vermutlich auf die vorgegebenen Inhalte des Lehrplans zurückführt. Im Hinblick auf die „Anleitertreffen“ an der Schule konstatiert sie, ähnlich wie C. Arndt, dass diese nicht ihren Vorstellungen entsprächen, da bei der Zusammenkunft der Anleiter*innen übermäßig über die Praktikant*innen gelästert werde. Während C. Arndt die Fokussierung auf die eigenen Belastungen der Anleiter*innen als nicht zielführend für diese Treffen erachtet, hält K. Laske die Schilderungen der Anleiter*innen von Fehlern der Praktikant*innen für nicht angebracht. Insofern ergreift K. Laske hier Partei für die Praktikant*innen, die bei den Treffen nicht anwesend sind. Indirekt formuliert sie damit auch Kritik an der Sinnhaftigkeit der Leitungsgespräche.

Fort- und Weiterbildung: Wissenserwerb und Selbstreflexion

Sowohl im Spezialdiskurs, der im Rahmen der vorliegenden Arbeit analysiert wurde, als auch in den fachwissenschaftlichen Diskursen zum Thema Anleitung spielt die Fort- und Weiterbildung bzw. die Qualifikation der Anleiter*innen eine große Rolle und wird als eine Strategie für die Professionalisierung im Bereich

Kindertageseinrichtungen angesehen. Die Expert*innen in den Gruppendiskussionen betonen dabei die Notwendigkeit, eine Fort- oder Weiterbildungsveranstaltung zum Thema Anleitung zu besuchen.

Die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung für die Anleiter*innen selbst wurde auch in den Interviews thematisiert. Allerdings lässt sich feststellen, dass diese Bedeutung für die Anleiter*innen nicht so herausragend ist wie für die Expert*innen.

C. Arndt hat keine Fort- oder Weiterbildung zum Thema Praxisanleitung absolviert; sie berichtet, dass sie von der Leitung über die Anleitung von Berufspraktikant*innen informiert wurde (s. o.), wodurch sie auch selbst zur Angeleiteten wurde. Sie nahm jedoch an einem Programm für Berufseinsteiger*innen teil, das sie positiv bewertet, da ihr durch die anderen Teilnehmer*innen ein „Blick von außen“ vermittelt wurde, den sie als hilfreich empfand:

[...] aber es ist halt ganz interessant weil einfach wirklich querbeet da alle Menschen drinnen sitzen, die einen die wirklich schon, eigentlich kurz vor der Rente, stehen aber das noch mal neu für sich entdeckt haben, oder dann wirklich die, blutjungen Anfänger, die gerade von der Schule gekommen sind, und, ja das ist dann einfach ganz spannend diese Treffen, [&l: Mhm] und das ist, eigentlich bei uns im Haus hier geht, jeder, [...] und das ist einfach schon sodass man sich einfach mit anderen, Einrichtungen da gut, einfach mal, unterhalten kann wie funktioniert=s bei anderen, und das ist dann schon spannend und deshalb, also das wird der [J. Berger] auch, machen dann ab [Monat] [&l: Ja]. (K2B4_Interview_Praxisanleiterin: 62)

Aus der Sicht der Anleiterin sind die beruflichen Hintergründe der Teilnehmer*innen dieses Programms sehr vielfältig und die Altersspanne groß. C. Arndt begründet ihre Teilnahme an dem Programm auch mit dem Argument, dass in der Einrichtung jede*r Mitarbeiter*in – auch der Praktikant J. Berger – nach dem Abschluss der Ausbildung daran teilnehme. Insofern kann hier weniger von einer klassischen Fort- oder Weiterbildung gesprochen werden; dieses Programm für Berufseinsteiger*innen stellt selbst eine Art Anleitung und insbesondere einen Austausch der Teilnehmer*innen dar, die sich noch eher am Anfang ihrer Berufstätigkeit in einer Kindertageseinrichtung befinden. C. Arndt beschreibt die Teilnahme daran zunächst positiv im Hinblick auf den Blick „von außen“. Auf die Frage, was das Wichtigste sei, das sie aus dem Programm mitgenommen habe, geht sie zunächst jedoch auf ihre anfängliche Unzufriedenheit mit dem „Jammern“ der Teilnehmer*innen über deren Unbehagen in ihrer jeweiligen Einrichtung ein. Sie selbst sei dagegen sehr zufrieden und fühle sich in ihrer Einrichtung wohl. Des Weiteren sieht sie sich als Informationsgeberin und Beraterin, da sie

den Teilnehmer*innen viele Informationen und Ratschläge geben könne. Am Ende ihrer Ausführungen geht sie auch darauf ein, dass auch sie selbst von wertvollen Informationen des Programms profitiert hat, doch nennt sie in diesem Zusammenhang nicht in erster Linie die anderen Teilnehmer*innen, sondern die Leitung des Kurses oder weitere Expert*innen, die zu diesem Kurs eingeladen wurden und über bestimmte fachliche Themen referierten. Diese Themen könne sie wiederum dem Team ihrer Einrichtung mitteilen, wofür ihr das Team dankbar sei. Insgesamt sieht sich C. Arndt also als Beraterin und den anderen Teilnehmer*innen des Programms „überlegen“ an. Sie stellt die eigene Einrichtung positiver als die der anderen Teilnehmer*innen dar, da es sich um eine „offene“ und „transparente“ Einrichtung handele, womit sie vermutlich auf eine positive Kommunikationskultur der Mitarbeiter*innen hinweisen möchte. Was die Kritik am „Jammern“ der anderen Teilnehmer*innen über ihre Situation in den Praxiseinrichtungen betrifft, lässt sich eine Gemeinsamkeit mit C. Arndts und auch K. Laskes Einschätzung der Anleiter*innentreffen erkennen, bei denen sie Klagen über die Einrichtungssituation oder die Praktikant*innen ebenfalls als nicht zielführend bewerten.

K. Laske beschreibt ihren Werdegang als Leitung als eher unvorbereitet, da sie direkt nach dem Abschluss ihrer Ausbildung die Leitungstätigkeit übernommen habe („in die Leitung gestolpert“). In diesem Zusammenhang greift sie die Frage der Vorbereitung im Rahmen der Ausbildung sowohl für die Aufgabe als Leitung als auch für die Arbeit mit Eltern auf:

Ja also ich mein ich glaube da ähm, da gibt's bestimmt noch Entwicklungsbedarf also, ist ja immer so die, ähm // also in der Ausbildung da müsste man ja früh anfangen ich mein ne Erzieherin kann ja nach=n paar Berufsjahren schon // also mittlerweile, ähm, weiß ich gar nicht ob die überhaupt noch ob das noch so gilt dass man, noch paar Jahre Berufserfahrung braucht um Leitung zu werden, weil der Mangel ja so groß ist ((lacht)) Aber, früher war's ja sodass man nach zwei Berufsjahren im Grunde schon Leitung sein konnte und // also wenn ich jetzt mal // ich bin damals, ähm als ich Berufsanfängerin war, ähm, vom // vom Berufspraktikum quasi in die Leitung gestolpert auch von=ner ganz kleinen, Einrichtung //: Mhm//. Und ähm, womit ich total überfordert war war mit Elternarbeit //: Ja//. Also Elternarbeit war was wo ich echt gemerkt hab ein Defizit in meiner Ausbildung das hat mir niemand // das hab ich einfach nicht gelernt, also ich hab // fühlte mich nicht wirklich befähigt dazu ähm, wirklich mit diesen, ja eben diesen, diesen vielen Ansprüchen und Forderungen und ähm, gleichzeitig ähm, eben dieses äh, vom Kind gesehen und von den Eltern den Wünschen also das war, ganz schön anstrengend und, da hab ich erst mal viel gelernt durch, durch // ins kalte Wasser Erfahrung eben. Aber ich finde da sollte man, ähm // also und grad Leitungen, ja auch bestimmt von so großen Einrichtungen stehen ja noch viel mehr in so=nem, ähm, in so=nem Schussfeld von Eltern auch. Also ich glaub da, kann man nicht

genug, ähm, so Persönlichkeits- // also eigentlich geht's da ja auch um Persönlichkeitsstärkung auch, ähm, und auch so seine Rolle als, ähm, als Leitung. Also ich glaub da // also ich hab da natürlich auch so=n paar Fortbildungen dann irgendwann mal gemacht und so also das hat dann schon auch, geholfen und ich find da könnte man, ähm, frühzeitig // in der Ausbildung sollte man da find ich auch // das sag ich auch meinen Praktikanten also ich schlepp die auch immer mit zu allen Elterngesprächen, damit die da viel mitkriegen. Weil ähm, das kann einem schon passieren dass man da, schnell selber als Gruppenleitung dann auch drinsteckt. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 47)

In dieser Äußerung verweist K. Laske zum einen auf den Fachkräftemangel – sie vermutet, dass die damalige Berufserfahrung als Voraussetzung für die Leitungstätigkeit aufgrund des Mangels nun gekürzt wurde und die Absolvent*innen übergangslos Leitungsaufgaben übernehmen können. Die Metapher des „Hineinstolperns“ in die Tätigkeit verdeutlicht das Fehlen eines Übergangs und K. Laskes mangelnde Vorbereitung auf die Tätigkeit als Leitung. Mit dem schnellen Einsatz und der fehlenden Vorbereitung im Rahmen der Ausbildung begründet sie ihre Überforderung, insbesondere hinsichtlich der Arbeit mit Eltern. Sie beschreibt hier deutlich ihre Belastung durch die Ansprüche und Forderungen der Eltern, die sie kritisch betrachtet. Dies deutet sie lediglich an, jedoch scheint sich in der Äußerung ihr Wunsch widerzuspiegeln, die Kinder vor einer Überforderung durch die Ansprüche der Eltern bzgl. einer Überbewertung der Bildung zu beschützen (s. o.). Gleichwohl beschreibt sie ihren Einstieg in die Leitungstätigkeit als intensiven Lernprozess und betont die Erfahrung, die sie damit zwangsläufig erworben hat. Was die Bewältigung dieser Anforderungen betrifft, erachtet sie die Stärkung der Persönlichkeit als wichtige Unterstützung; diese sollte im Rahmen von Aus- oder Fortbildung geleistet werden, damit man für dieses „Schussfeld“ der Eltern gewappnet sei. Leitungen von größeren Einrichtungen sieht sie aufgrund der höheren Anzahl der Eltern einer größeren Belastung ausgesetzt. Sie berichtet in diesem Zusammenhang nun von dem eigenen Besuch von Fortbildungen, deren Anzahl und Zeitpunkte sie jedoch vage formuliert („so'n paar Fortbildungen dann irgendwann mal gemacht“). Sie bezeichnet diese Fortbildungen zwar als hilfreich, weist jedoch direkt daran anschließend auf die „frühzeitige“ Vorbereitung hin, die ihrer Ansicht nach bereits in der Ausbildung gewährleistet werden sollte. Mit dieser Argumentation bezieht sie sich schließlich auf ihre eigene Anleitungspraxis, bei der sie auf die Einladung zur Teilnahme der Praktikant*innen an „allen“ Elterngesprächen hinweist. Diese Vorbereitung, die ihrer Ansicht nach auch der Stärkung der Persönlichkeit dient, erachtet sie auch

als Notwendigkeit und Absicherung für den Fall, dass unerwartet eine Leitungsaufgabe übertragen wird, sowohl in Bezug auf die Gesamtleitung einer Einrichtung als auch auf die Leitung einer Gruppe von Kindern in der Einrichtung.

Wenig später im Interview geht K. Laske auf konkrete Fortbildungen ein. Im Hinblick auf die Vorbereitung und Unterstützung ihrer Tätigkeit als Leitung thematisiert sie die Unterstützung auch als Holschuld („also, nee, ich denk, [...] die [Unterstützung, Anm. KS] muss man sich halt auch holen“). Damit schreibt sie es sich als ihre eigene Aufgabe zu, sich bei Bedarf, bspw. im Rahmen einer Fortbildung, Hilfe zu holen. Als Beispiel nennt sie ein Onlinerogramm für ein Abrechnungsverfahren, zu dessen Handhabung sie sich durch eine Fortbildungsveranstaltung unterstützen ließ. Auf eine Fortbildung zum Thema Leitung geht sie auf Nachfrage der Interviewerin ein; hier nennt sie eine Fortbildung zum Thema Gespräche und Krisengespräche mit Mitarbeiter*innen und Eltern. Diese Fortbildung beschreibt sie, ebenfalls auf Nachfrage, als hilfreich für die Reflexion der eigenen Wirkung auf andere:

Ja doch das war super hilfreich total also das, ich denk sowas ist schon sehr wichtig um sich selber auch mal wieder zu spiegeln, wie man so, wirkt und was man so, ähm, weil man ja immer denkt man macht das schon ganz gut man viel Erfahrung aber einfach noch mal zu // mitzukriegen, ähm was man da einfach noch an Kleinigkeiten verbessern kann damit so die Kommunikation besser funktioniert. Also da, ähm, da hängt man ja schon manchmal. Also im Grunde hab, muss ich sagen hab ich // haben wir jetzt hier wenig Probleme weil, das so=n kleiner, überschaubarer Haufen ist. Auch an Eltern und ähm, und es ja auch vom // von der von der Struktur von der gesellschaftlichen Struktur nicht so, nicht so=n Brennpunkt ist wie in anderen Einrichtungen. Trotzdem, ähm, sind so Fortbildungen wo man find ich sich selber noch mal genauer anschaut, total, ähm, hilfreich oder wo man einfach auch noch mal so=n bisschen, Hintergrundwissen, kriegt zu, wie funktioniert das also ja wie // grad Kommunikation find ich ist ja so=n spannendes Thema, das macht man ja in unserem, sag ich mal // als Leitung auch viel. Also man redet ja eigentlich die ganze Zeit ((lacht)) mit irgendwelchen Menschen ja. Ob das jetzt nach unten oder nach oben ist ja. (K1B0_Interview_Praxisanleiterin: 47)

Sie betrachtet die Fortbildung auch als notwendig, da sie allgemein die Annahme der Zufriedenheit mit der eigenen Kompetenz aufgrund von Berufserfahrung unterstellt; durch Fortbildungen kann ihrer Auffassung nach die Einsicht gewonnen werden, dass Verbesserungsbedarf besteht, wobei sie hier, bezogen auf die Verbesserung der Kommunikation, eher von „Kleinigkeiten“ ausgeht. Im Hinblick auf ihre eigene Einrichtung beschreibt sie die Kommunikation, v. a. mit den Eltern, als wenig problematisch, da es sich um eine kleine Einrichtung handle, die nicht in einem sozialen Brennpunkt liege. Generell betont sie jedoch die Wichtigkeit

von Fortbildungen für die Selbstreflexion („wo man, find ich, sich selber noch mal genauer anschaut“) oder den Erwerb von Wissen. Diesbezüglich nennt sie erneut das Thema Kommunikation mit der Begründung, dass dieses ständig präsent sei für Leitungen. Der Zusatz, dass diese Kommunikation mit Menschen „nach unten oder nach oben“ verlaufe, lässt sich auf verschiedene Weise interpretieren. Zum einen kann darunter die Hierarchie der Mitarbeiter*innen verstanden werden, im Hinblick auf das Verhältnis zu ihren Vorgesetzten oder Erzieher*innen und Praktikant*innen, jedoch auch zu den Eltern und Kindern. Es ist anzunehmen, dass sie dies auf ihre Mitarbeiter*innen und Vorgesetzte bezieht. Darüber hinaus wirkt es jedoch auch irritierend, da K. Laske in den Anleitungsgesprächen und im Interview des Öfteren die Gleichberechtigung aller Mitarbeiter*innen betont, sich allerdings auch selbst in der Rolle als Leitung beschreibt und diese Rolle stärker wahrnehmen möchte (s. o.).

Bezogen auf die Anleitung der Praktikant*innen wünscht sich K. Laske, diese auch zu Fortbildungen mitnehmen zu können und sie somit auch an diesen teilhaben lassen zu können. Jedoch könne das Team dies in der Einrichtung nicht umsetzen könne, da eine solche Teilnahme nicht finanziert werden könne.

6.3.3. Zusammenfassung: Selbstführung und Persönlichkeit als geforderte und dargestellte Kompetenzen

Das Ziel der Auswertung der Interviews mit den Praktikant*innen und Anleiter*innen in den beiden Kindertageseinrichtungen besteht im Rahmen der Dispositivanalyse zum einen darin, deren jeweiliges Selbstverständnis und jeweilige berufsalltagspraktische Subjektivierungsweise zu rekonstruieren sowie die Frage zu klären, welche Konsequenzen die eingangs erwähnten Veränderungsprozesse für die Subjekte haben. Andererseits sollen auch die Subjektpositionen ermittelt werden, d. h. die Erwartungen und Idealvorstellungen der Interviewten, die sie für die jeweils anderen Akteure formulieren.

Zu den Selbstverständnissen der beiden Anleiterinnen ist zunächst bzgl. deren Selbstbild festzuhalten, dass sich bei beiden hinsichtlich des Einstieges als Anleitung bzw. Leitung Beschreibungen von Improvisation und Überraschung zeigen. C. Arndt beschreibt sich zwar als erfahren, was die Anleitung von Praktikant*innen anderer Ausbildungen betrifft, die sich im Berufsbildungssystem unterhalb der Erzieher*innenausbildung befinden. Jedoch weist sie darauf hin, dass sie bisher noch keine Praktikant*innen im Berufspraktikum, dem letzten Jahr der Erzieher*innenausbildung in einigen Bundesländern, angeleitet habe,

was auf eine höhere Bewertung dieses Praktikums und folglich auf einen höheren Anspruch an die Anleitungstätigkeit schließen lässt. Somit steht ihre Übernahme der Anleitung den Forderungen nach langjähriger Berufserfahrung und einer speziellen Qualifikation für die Anleitungstätigkeit, wie sie auch in den Gruppendiskussionen thematisiert wurden, entgegen. Dennoch präsentiert sich C. Arndt als geeignet bzw. kompetent für diese Aufgabe, da sie bestimmte Voraussetzungen erfüllt, die in ihrer Einrichtung für Anleiter*innen relevant sind, bspw. eine Vollzeitstellung. Somit folgt die Vergabe der Leitungsaufgabe hier einrichtungsinternen Logiken, die teilweise aber nicht vollständig den in den Spezialdiskursen geforderten entsprechen. Dies scheint für die Einrichtung von Bedeutung zu sein, wenn es darum geht, schnell auf Personalveränderungen reagieren zu können.

K. Laske zieht aus ihrer Beschreibung der eigenen Erfahrung mit dem Einstieg in die Leitungstätigkeit den Schluss, dass die Praktikant*innen bei der Anleitung stärker auf bestimmte Anforderungen, z. B. die Interaktion mit Eltern, vorbereitet werden müssten, da dies im Rahmen der Ausbildung nicht ausreichend berücksichtigt werde. Eine Lösungsstrategie stellt für sie in diesem Zusammenhang die Stärkung der Persönlichkeit der Praktikant*innen dar, womit sie an v. a. fachschulische Spezialdiskurse anschließt, in denen die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler*innen ebenfalls in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Persönlichkeit stellt aus K. Laskes Sicht auch ein Kriterium für eine „naturgemäße“ Eignung für den Beruf der Erzieher*innen dar. Für sie ist daher auch die Persönlichkeit der Mitarbeiter*innen und ihre eigene von hoher Bedeutung, die sie ebenfalls stärken und nicht verändern möchte. Sie wünscht sich eine Stärkung ihrer eigenen Rolle als Leitung, sieht sich jedoch noch in einem Rollenkonflikt zwischen der Management-, Moderations- und Leitungsfunktion einerseits sowie der Rolle als gleichberechtigte pädagogische Fachkraft andererseits. Die Herausforderungen liegen für K. Laske insbesondere in einem – aus der gestiegenen gesellschaftlichen Bedeutung der Bildung resultierenden – Leistungsdruck, der auf den Kindern lastet und der von den Eltern an sie herangetragen wird; diesen möchte sie abschwächen und den Fokus stattdessen auf die Wahrnehmung und Wertschätzung der Persönlichkeit der Kinder legen. Im Zusammenhang mit der aus ihrer Sicht gestiegenen Anzahl an Aufgaben für pädagogische Fachkräfte bezeichnet sie einige Beobachtungsbögen als nicht sinnvolle, praxisferne Instrumente.

Das Leitungsverständnis bezieht sich bei beiden Anleiterinnen auf die dyadische Interaktion in den Leitungsgesprächen, jedoch betont C. Arndt zudem die

gemeinsame Zuständigkeit aller Kolleg*innen für den Praktikanten J. Berger, was Anleitung und auch Beobachtungsbefugnis einschließt. C. Arndt wird somit im Fall von Konflikten bei der Vermittlung einrichtungsinterner Standards auch zur Anleiterin der Kolleginnen und sieht sich daher in der Pflicht, den Praktikant*innen die Standards einheitlich zu vermitteln.

Bei K. Laske steht die Betonung der Gleichberechtigung der Praktikant*innen im Vordergrund: sie ergreift Partei für die Praktikant*innen und spricht sich gegen eine Verteilung von Aufgaben aufgrund einer hierarchischen Einteilung der unterschiedlichen Ausbildungen aus. Sie wünscht sich eine Teilhabe der Praktikant*innen an allen Bereichen des Arbeitsalltags und fordert auch eine bessere Bezahlung von Praktikant*innen, die sie insbesondere für deren Lebenssituation in Großstädten als notwendig erachtet.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Lehrkräften stellen beide Anleiter*innen als distanziert dar, wobei beide kein pauschales Urteil fällen, sondern auf die Unterschiedlichkeit der Zusammenarbeit mit der einzelnen Schule verweisen. Für K. Laske ist eine gelungene Zusammenarbeit abhängig von der Persönlichkeit der Lehrkraft; für C. Arndt sind vor allem konkrete Vorgaben – sowohl für die Praktikant*innen als auch für sie als Anleitung – von Bedeutung. Beide Anleiterinnen beschreiben die Kenntnis des „Willens“ und damit der Vorgaben der Lehrkräfte als Vertreter*innen der Schule als notwendig. Dies verdeutlicht einerseits, dass die Schule sich aus der Sicht der Anleiter*innen hier in der vorgebenden Rolle befindet und die Anleiterinnen versuchen, die von der Schule formulierten Erwartungen zu erfüllen. Andererseits gehen beide jedoch auch auf Verhaltensweisen der Lehrkräfte ein, mit denen sie nicht immer einverstanden sind, und üben somit auch Kritik. C. Arndt schreibt sich bspw. im Vergleich zu der für die Praxisbesuche zuständigen Lehrkraft von J. Berger höhere Ansprüche und Erwartungen an den Praktikanten zu.

Bezogen auf die Bedeutung von Fort- und Weiterbildung ist festzuhalten, dass die Anleiter*innen diesem Bereich eine weniger hohe Bedeutung als dies bspw. im hier analysierten Spezialdiskurs der Fall ist. Für K. Laske sollten Fortbildungen vordergründig der Stärkung der Persönlichkeit dienen, jedoch betont sie auch die Wichtigkeit von Fortbildungen für die Selbstreflexion oder den Erwerb von Wissen. C. Arndt konnte nach eigener Aussage aufgrund einrichtungsinterner Gründe noch nicht an einer Fortbildung zum Thema Anleitung teilnehmen und berichtet von einem Austauschprogramm für Berufsanfänger*innen, im Rahmen dessen sie sich als kompetent und als Vorbild und Beraterin für die anderen Teilnehmer*innen beschreibt.

Bezogen auf die in den Interviews formulierten Subjektpositionen für die Praktikant*innen sind die Äußerungen der Anleiter*innen unterschiedlich.

In der Darstellung C. Arndts zeigt sich die Anrufung eigenständiger, engagierter, tatkräftiger, flexibler Praktikant*innen, die insbesondere auf die individuelle Förderung der Kinder achten. Sie betont auch den Erwerb von Kenntnissen bestimmter Abläufe im Arbeitsalltag. Für K. Laske haben demgegenüber die Persönlichkeit und die Teilhabe der Praktikant*innen Priorität. Im Fokus der Arbeit mit den Kindern steht für sie die Wertschätzung und Wahrnehmung der Kinder bzw. der Persönlichkeit der Kinder.

Auf den in den hier beschriebenen Diskursen thematisierten Fachkräftemangel gehen beide Anleiterinnen nur in knapper Form ein. K. Laske thematisiert den potenziell schnellen und unerwarteten Einstieg in die Tätigkeit als (Gruppen-)Leitung und erachtet daher eine Vorbereitung der Praktikant*innen im Rahmen der Ausbildung und Anleitung als notwendig, v. a. im Hinblick auf die Arbeit mit den Eltern. C. Arndt weist auf die mangelnden Ressourcen in ihrer Einrichtung hin, stellt jedoch keinen Bezug zu einem generellen Personalmangel im Bereich Kindertageseinrichtungen her. Sie erwähnt stattdessen die Berichte anderer Fachkräfte, die sie in einer Fortbildung als ein sich Beklagen bezeichnet und sich selbst als zufriedene Ausnahme beschreibt sowie dementsprechend auch als Vorbild und Beraterin für die anderen Teilnehmer*innen. Insofern stellt C. Arndt die eigenen Kompetenzen heraus. K. Laske beschreibt sich eher indirekt als kompetent, bspw. indem sie mit der Metapher des Steuerns auf ihre Rolle als Leitung anspielt oder das Verhalten einer Lehrkraft als unangemessen bezeichnet.

Zu den Selbstverständnissen der Praktikant*innen lässt sich insgesamt feststellen, dass beide Praktikant*innen sich in ihren Beschreibungen als selbstständig darstellen, diese Selbstständigkeit jedoch unterschiedlich eingeordnet und gewichtet wird. J. Peters aus Kita 1 sieht sich zu Beginn des Interviews in einem Spannungsverhältnis zwischen ihrer früheren beruflichen Selbstständigkeit – die sie zugunsten einer finanziellen Absicherung und auch wegen der Geburt ihres Kindes aufgegeben hat – und ihrer Entscheidung für die „Einordnung“ in ein Angestellten- bzw. Ausbildungsverhältnis im Rahmen der Ausbildung für den Bereich der Kindertageseinrichtungen. Dennoch betont sie ihre frühere selbstständige Tätigkeit und auch ihre persönliche Eigenständigkeit.

J. Berger schreibt sich Selbstständigkeit im Rahmen der Interaktion sowohl mit Lehrkräften an der Fachschule als auch mit Kolleg*innen in der Kindertageseinrichtung zu. Er stellt es als seine Entscheidung dar, welche schulischen Inhalte

und Ratschläge von Lehrkräften und welche Hinweise er von Kolleg*innen zur Verbesserung seines pädagogischen Handelns er annimmt und auch umsetzt. Außerdem spricht er von „seiner Pädagogik“, die für ihn zum Teil von außen, bspw. durch den Bildungsplan, vorgegeben ist, zum anderen von ihm selbst im Rahmen von Diskussionen, v. a. mit Lehrkräften, entwickelt wurde. So zeigt sich im Interview seine Selbstsicht als pädagogisch eigenständig und kompetent Handelnder.

Die Hintergründe ihrer Entscheidung für die Arbeit mit Kindern werden von beiden nur kurz und eher allgemein thematisiert. Beide verweisen auf ihr persönliches Interesse; J. Peters bezieht auch ihren persönlichen Bezug – durch ihr eigenes Kind – ein, während J. Berger sich grundsätzlich für den „sozialen Bereich“ interessiert und die Entscheidung auch als Alternative zu einem anderen Arbeitsfeld bezeichnet. Auf die Bedeutung des Bildungsauftrages von Kindertageseinrichtungen und die Konsequenzen, die sich daraus für die Arbeit als Erzieher*in ergeben, gehen beide nicht direkt ein; J. Berger verweist allerdings später im Interview auf den Bildungsplan (s. u.). J. Peters nennt den Rechtsanspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung für unter Dreijährige und den aus ihrer Sicht daraus resultierenden Mangel an Erzieher*innen als Auslöser für den Beginn der Ausbildung, womit sie auf den medial vermittelten Diskurs zum Fachkräftemangel verweist („wo sind die Erzieher*innen“).

Was das Anleitungsverständnis betrifft, nennt J. Peters in einem Anleitungsgespräch die Beobachtungs- und Beratungsfunktion der Anleiterin und wünscht sich Orientierung für ihr Handeln im Hinblick auf institutionsinterne Umgangsweisen. Im Interview betont sie die Gemeinschaftlichkeit und Gleichberechtigung aller Mitarbeiter*innen im Team der Einrichtung, was eine Parallele zu K. Laskes Äußerungen darstellt. Trotz dieser Gemeinsamkeit schreibt sie sich selbst und ihren Kolleg*innen jeweils persönliche Stärken zu. Sie selbst sieht ihre persönliche Stärke in der Kreativität, d. h. in künstlerischen Tätigkeiten. Die Orientierung an der „Persönlichkeit“ stellt ebenfalls eine Parallele zu den Beschreibungen ihrer Anleiterin K. Laske dar.

Im Gegensatz dazu hat J. Berger in der Rolle des Berufspraktikanten im Vergleich zu Praktikant*innen in anderen Ausbildungen zwar mehr Verantwortung bei der Arbeit mit Kindern, betrachtet sich jedoch aufgrund seines Praktikantenstatus als seinen Kolleg*innen nicht gleichgestellt. Eine große Bedeutung hat für ihn das „Ansprechen“, damit sind Hinweise anderer Kolleg*innen auf fehlerhaftes Handeln oder Verhalten gemeint. Dieses Anleitungsverständnis bezieht sich auf

Korrektur und Optimierung. Für J. Berger nimmt die Notwendigkeit des „Ansprechens“ und der Reflexion – und damit der Korrektur und Optimierung – mit fortschreitender Ausbildungsdauer ab, sodass er kurz vor Abschluss seiner Ausbildung weniger Bedarf sieht. Zudem verweist er darauf, dass er die Argumente auf Plausibilität prüft, und stellt so das Annehmen von Kritik als seine Entscheidung dar.

J. Peters' Verständnis von Reflexion zeigt sich im Rahmen einer Prüfung. In dieser Reflexion erkennt sie die Erfüllung bestimmter hegemonialer Vorstellungen, da bestimmte Aspekte genannt werden sollen, die sich v. a. auf den Überblick über das Verhalten und die „Ordnung“ der Kinder beziehen. Zum Thema Benotung äußert J. Peters, dass die ganze Person – mitsamt ihrer Persönlichkeit – betrachtet werden sollte und nicht nur Noten zählen sollten.

Für J. Berger – und auch seine Anleiterin – ist der Ausbildungsplan eine Vorgabe der Schule, der jedoch im Rahmen der Anleitung den Bedürfnissen des Praktikanten angepasst wurde und damit eine Auswahl des Praktikanten und der Anleiterin beinhaltet. Interessant ist, dass auf Wunsch des Praktikanten sowohl fachliche Themen als auch seine eigene Krankheitsdiagnose aufgenommen wurden, die er selbst „in den Griff“ bekommen möchte, womit eine persönliche Angelegenheit in den Ausbildungsplan eingeht. Insgesamt schreibt er dem Ausbildungsplan – außer den Aspekten, die er selbst aufnehmen wollte – jedoch eine geringe Bedeutung zu, da für ihn viele Aspekte des Plans, etwa das Kennenlernen der Kinder, eine Selbstverständlichkeit darstellen. Dagegen spielt der Bildungsplan für ihn eine wichtigere Rolle, da er diesen als Vorgabe für das pädagogische Handeln bzw. die pädagogische Sichtweise betrachtet. Die Entwicklung einer Haltung und sein „Bild vom Kind“ beschreibt er, wie gezeigt wurde, anhand seiner Diskussionen mit Lehrkräften, aus denen er sich die für ihn stimmigen Ansichten ableitet.

J. Peters beschreibt sich im Vergleich zu ihren Mitschüler*innen als Ausnahme, da sie mit ihrer Situation und ihrer Tätigkeit in der Einrichtung zufrieden ist, während viele ihrer Mitschüler*innen von Situationen berichten, in denen sie das pädagogische Handeln der Fachkräfte als nicht akzeptabel bzw. als Fehlverhalten erachten.

Hinsichtlich der Zukunftspläne der Praktikant*innen zeigt sich, dass beide eine weitere Ausbildung oder ein Studium anstreben, jedoch betonen beide, dass dies für sie nur berufsbegleitend bzw. in Teilzeit in Frage komme. J. Berger begründet dies mit dem Wunsch nach finanzieller Eigenständigkeit, J. Peters mit ihrer Rolle als Mutter. Interessant ist, dass J. Berger seine Rolle als männlicher Erzieher

nicht thematisiert, was darauf hindeutet, dass dies für ihn kaum von Bedeutung ist oder aber im Rahmen des Interviews nicht sagbar ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass in den Beschreibungen von K. Laske und J. Peters stärker die Rede von der Wahrnehmung und Unterstützung der Persönlichkeit als Haltung vorkommt, während sich fachliche Themen und Herausforderungen v. a. auf die Arbeit mit den Eltern und Beobachtungs- bzw. Dokumentationsmethoden beziehen. Hier zeigt sich ein Spannungsverhältnis, das auch in den Spezialdiskursen in Erscheinung tritt: die Betonung von Persönlichkeit und Haltung einerseits und von Wissen und Können andererseits. In den Beschreibungen von C. Arndt und J. Berger zeigen sich ebenfalls Hinweise auf eine „Haltung“, die von beiden als „Blick für das Kind“ oder „Bild vom Kind“ bezeichnet wird und sie damit auf ein bestimmtes pädagogisches Verständnis verweisen. Stärker als in Kita 1 kommen hier Vorstellungen von Beobachtung, Korrektur und Normierung zum Tragen.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass sich die Interviews hauptsächlich auf die berufliche Situation und Berufsbiografie beziehen und weniger auf die private Lebensführung der Anleiter*innen und Praktikant*innen. Gleichwohl sprechen die Interviewten zum Teil auch private Aspekte an, die für sie besonders relevant sind, bspw. die Mutterrolle im Fall der Praktikantin J. Peters. Sie betont in den Gesprächen und im Interview ihre Rolle als Mutter; mit dieser begründet sie einerseits ihre Entscheidung für den Beginn der Ausbildung. Andererseits stellt sie sich auch aufgrund ihrer Erfahrung als Mutter und eines daraus resultierenden „Gespürs für Situationen“ als kompetent für die Arbeit mit Kindern dar.

Eine Einordnung der Ergebnisse in den Kontext der Dispositivanalyse erfolgt in der folgenden Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse.

7. Zusammenführung der Ergebnisse und Fazit der Dispositivanalyse

Zusammenfassung und Fazit: Professionalität qua Persönlichkeit und Reflexivität?

Die Ausgangsfragestellung dieser Arbeit bezieht sich auf die dispositive Herstellung professioneller Erzieher*innen im Rahmen der Anleitung in Kindertageseinrichtungen. Im Hinblick auf die eingangs skizzierten Diskursformationen kann hier die Frage nach dem Zusammenspiel von Diskurs- und Machtformationen und gesellschaftlichem Sein wieder aufgegriffen werden sowie auch die Frage, wo sich hegemoniale Diskurswirkungen im Alltag finden und welche typischen Wissensformen und Widerständigkeiten des Alltagsdiskurses sich zeigen (vgl. Waldschmidt et al 2007: Abs. 29).

Die Diskussion der Ergebnisse erfolgt im Hinblick auf die folgenden – weiter oben bereits vorgestellten – Elemente des Dispositivs. Zunächst wird auf die Subjektpositionen und Anleitungverständnisse im Spezial- bzw. Expert*innendiskurs eingegangen, daran anschließend auf die diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken im Alltagsdiskurs der Akteure in den Kindertageseinrichtungen, wobei der Fokus auf den Anleitungsgesprächen und den in den Gesprächen und Interviews formulierten Selbstverständnissen und Subjektpositionen liegt. Schließlich werden die materialen Objektivationen thematisiert, d. h. der Umgang mit diesen und das darüber transportierte Wissen in Bezug auf die Anleitung und Herstellung professioneller Erzieher*innen.

Zunächst zu den Subjektpositionen und Anleitungverständnissen im Spezial- bzw. Expert*innendiskurs: Als Hintergrund und Problem- bzw. Ausgangslage des Veränderungs- bzw. Professionalisierungsbedarfs der Anleitung von angehenden Erzieher*innen wird der Fachkräftemangel in Kindertageseinrichtungen genannt. Dieser wird in diesem Diskurs gleichzeitig mit den gestiegenen Anforderungen im Rahmen der Übernahme von Bildungsaufgaben an fröhpädagogische Fachkräfte formuliert und problematisiert. Interessant ist, dass hier kaum inhaltliche Aspekte bzw. fachliche Kompetenzen bzw. Fachwissen bzgl. der Anleitung angesprochen werden, sondern die Forderung nach der Entwicklung bestimmter persönlichen Eigenschaften in den Mittelpunkt gestellt wird, insbesondere nach der Entwicklung von Selbstständigkeit, Persönlichkeit und Reflexionsfähigkeit der Erzieher*innen sowie letztlich nach einer professionellen Haltung, die diese Aspekte vereint. Auch die Forderung nach Anerkennung für

die Tätigkeit und die große Bedeutung von Fort- und Weiterbildung werden betont, was den Diskurs um das lebenslange Lernen und Bildung als Selbstbildung widerspiegelt.

Der Erzieher*innenberuf ist – wie viele der personenbezogenen sozialen Dienstleistungsberufe, bei denen es sich um vollzeitschulischen Ausbildungsberufe handelt – weiterhin ein überwiegend von Frauen ausgeübter Beruf und weist somit „deutliche Gendermarkierungen auf [...], verbunden mit der Geringschätzung sozialer, erzieherischer pflegerischer und haushaltsnaher Tätigkeiten“ (Friese 2013: 131). In der Orientierung an Kompetenzen wird jedoch auch die Chance gesehen, dass „die „bislang im berufspädagogischen Diskurs vernachlässigten Alltags- und Lebensführungskompetenzen“ (ebd.: 140) neu ausgestaltet, anerkannt und fachlich fundiert sowie zertifiziert werden können (vgl. ebd.: 140f). Friese spricht in diesem Zusammenhang auch von einer neuen „Sensibilität für die Anerkennung und Zertifizierung von fachübergreifenden und sozialen Fähigkeiten“ (ebd.: 140). In dieser Dissertation werden der Professionalisierungsanspruch sowie der damit verbundene soziale Wandel und die Folgen für die Subjekte kritisch betrachtet. Im Anschluss an Foucault steht hier die Bearbeitung eines gesellschaftlichen Feldes, das der Kindertageseinrichtungen, im Vordergrund. Wurde der Erzieher*innenberuf bisher als typischer Frauen- und Care-Beruf betrachtet – was teilweise immer noch der Fall ist –, steht nun darüber hinaus die Herstellung von professionellen frühpädagogischen Fachkräften verstärkt im Mittelpunkt des aktuellen bildungspolitischen Interesses und somit auch der Analyse dieser Arbeit. Wissenssoziologisch formuliert geht es um die Formung von Subjekten in einem Macht-Wissen-Komplex.

Aus diskurs- und dispositivanalytischer Sicht können diese Eigenschaften – hier der Anspruch und die große Bedeutung, die der Reflexionsfähigkeit zugeschrieben wird – dem disziplinarischen Kompetenzdispositiv im strukturell-normativen Kompetenzdiskurs zugerechnet werden (vgl. Truschkat 2008: 288). Die Kita erscheint in der Diskursformation des analysierten Expert*innendiskurses – sowie auch im Alltagsdiskurs der Kindertageseinrichtungen – als (Wissens-)Feld, in dem vorrangig soziale, persönliche und insbesondere reflexive Fähigkeiten der Erzieher*innen betont werden, wobei in diesen Fähigkeiten und Eigenschaften auch die angerufene Professionalität gesehen und beschrieben wird.

Hinsichtlich der diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken im Alltagsdiskurs der Kindertageseinrichtungen zeigen die Ergebnisse, dass die Akteure zwar durchaus auf übergeordnete bildungspolitische Programmatiken verweisen – so wird bspw. der Bildungsplan als wichtig für die Orientierung bezeichnet. Jedoch spielt

dies in den analysierten Praktiken im weiteren Verlauf der teilnehmenden Beobachtungen weniger eine Rolle, sodass der Bezug darauf von den Akteuren als hinreichend angesehen wird. Wesentlich bedeutsamer erscheinen die schulischen Vorgaben, nach denen sich die Anleiter*innen und Praktikant*innen in den Einrichtungen orientieren bzw. die sie erfüllen (müssen), was die hegemoniale Machtposition und die Ausbildungshoheit der Institution Schule und damit auch die Ausrichtung der fachschulischen Erzieher*innenausbildung als vollzeitschulische Ausbildung – im Gegensatz zu einer dualen Ausbildung – verdeutlicht. In diesem Zusammenhang kann die These aufgestellt werden, dass die hegemoniale Stellung der Fachschule die autonomen Entscheidungen der Erzieher*innen in den Kindertageseinrichtungen über die Inhalte sowie die Gestaltung dieser Inhalte hemmt und damit auch die Professionalisierung des Arbeitsfeldes behindert, da sie eine Hürde für die Anleitung von fachschulausgebildeten Fachkräften darstellt. Die Erzieher*innen in den Kitas bezeichnen ihr Verhältnis zur Schule als distanziert – sie sehen sich zwar mit der Situation konfrontiert, die schulischen Vorgaben erfüllen zu müssen, jedoch zeigen sich hier auch Widerständigkeiten, etwa was die Bearbeitung von Dokumenten betrifft. Des Weiteren lässt sich in der Selbstsicht der Anleiterin in Kita 2 eine Kompetenzdarstellung erkennen, mit der sie sich hinsichtlich ihrer Ansprüche als der Lehrkraft überlegen präsentiert.

In den Anleitungsgesprächen schreiben die Anleiter*innen der Reflexion große Bedeutung zu. In den Gesprächen werden sowohl die Befindlichkeiten und Gefühle der Praktikant*innen als auch bestimmte Persönlichkeitseigenschaften sowie das „Funktionieren“ bestimmter Unternehmungen bzw. Angebote für die Kinder thematisiert, das sich in der Teilnahme und Aufmerksamkeit der Kinder zeigen sollte. Daneben lässt sich feststellen, dass die Reflexion und Selbstreflexion für die Praktikant*innen Selbstkritik geradezu herausfordert bzw. die Erwartungserwartung, über Mängel, Defizite und das „Nichtfunktionieren“ der Angebote zu sprechen. Somit zeigt sich also, dass auch in den Anleitungsgesprächen der Fokus auf soziale und, mehr noch, persönliche Eigenschaften der Praktikant*innen bzw. angehenden Erzieher*innen gelegt wird, die in Verbindung gebracht werden mit der Bewertung des pädagogischen Handelns bzw. dessen „Funktionieren“. Insofern werden persönliche Eigenschaften auf das Gelingen oder Scheitern des pädagogischen Handelns bezogen. Hier könnte pädagogisch argumentiert werden, dass hinsichtlich der Nichtbezugnahme auf fachliches Wissen und Können nicht von einer Professionalisierung gesprochen werden kann, aber auch, dass gerade soziale und persönliche Fähigkeiten den Kern sozial-

bzw. frühpädagogischer Tätigkeiten kennzeichnen. Wissenssoziologisch kann damit festgestellt werden, dass die Darstellung von Kompetenz und Professionalität von den Akteuren selbst, sowohl solcher aus dem Expert*innendiskurs als auch solcher aus dem Arbeitsalltag der Kindertageseinrichtungen, mittels der Beschreibung sozialer und persönlicher Eigenschaften und Fähigkeiten vorgenommen wird. Diese können auch als Selbstdarstellung und Selbstvergewisserung der Akteure gelten. In Kita 1 wird als Bildungsziel vorrangig die Förderung des selbstsicheren und kritischen Handelns der Kinder angesehen, was wiederum auf die sozialen und persönlichen Eigenschaften der Kinder abzielt, die damit auch zu selbstständigen, reflexiven Persönlichkeiten gemacht werden sollen. Neben dem Thema der Reflexion wird dem Bereich der Beobachtung und Dokumentation der Kinder eine große Bedeutung in der Wissensvermittlung beigegeben. Dies dient einerseits der Aufrechterhaltung der Ordnung und damit auch der Handhabbarkeit und des Funktionierens der Durchführung des pädagogischen Alltags und zeigt andererseits die Bedeutung von diskursiven Vorgaben aus Bildungspolitik und Wissenschaft, nach denen die Beobachtung und Dokumentation der kindlichen Entwicklung ein zentrales Moment darstellt. Im Umgang mit den materialen Objektivationen, den Dingen – wie hier den entsprechenden Beobachtungsbögen –, wird ein Sich-Aneignen des Gebrauchs im Hinblick auf die bestmögliche Praktikabilität deutlich. Während in Kita 1 der Sinn dieser Beobachtungsbögen grundsätzlich hinterfragt wird, wird in Kita 2 ausführlich damit gearbeitet, und diese Arbeit wird der Forscherin auch als professionelle Praktik präsentiert. Aufgrund der Vorgabe in den bildungspolitischen und fachwissenschaftlichen (pädagogischen) Diskursen zum Gebrauch der Beobachtungsbögen kann das Bearbeiten dieser Bögen als diskursgenerierte Modellpraktik bezeichnet werden. Gleichzeitig gebrauchen Anleiter*innen und Praktikant*innen die Bögen auf eine eigene Art und Weise, bei der auch gewisse Spielräume bestehen – so werden bspw. Ausweichkategorien genutzt, um eindeutige Urteile zu umgehen. Zu den weiteren materialen Objektivationen ist festzuhalten, dass auch die Ausbildungspläne modifiziert und angepasst werden, sodass v. a. in Kita 2 eine Individualisierung des Planes mit Fokus auf die persönlichen Eigenschaften des Praktikanten erfolgt. Somit wird hier ebenfalls die ganze Person in den Ausbildungskontext einbezogen, was an den Kompetenzdiskurs anschließt, der neben Wissen und Können eben auch soziale und persönliche Fähigkeiten bzw. Eigenschaften festschreibt, die damit als messbar und optimierbar gelten. Hinsichtlich der Beobachtungsbögen ist interessant, dass einerseits eine Messung – und in

Kita 2 auch eine numerische Einordnung im Sinne einer Numerokratie – der kindlichen Entwicklung erfolgt, andererseits aber auch das Wissen der Erzieher*innen hinsichtlich ihrer Beobachtung und ihres Wissens über das Kind geprüft wird. Folglich impliziert die Beobachtung der Kinder auch eine Selbstbeobachtung und -prüfung der Fachkräfte.

Petra Jung beschreibt die Entwicklungsdokumentation als pädagogische Wissensproduktion (Jung 2009); so identifiziert sie „Praktiken pädagogischer Signifikanz“ (ebd.: 239), die sich dadurch auszeichnen, dass sie „den nicht nachweisbaren Zusammenhang zwischen pädagogischem Handeln und dem Lernen bzw. dem Lernerfolg der Kinder [...] symbolisch ersetzt durch den Nachweis von Praktiken, die sich auf Urteile, nicht aber auf die Sache [...] selbst beziehen.“ Dies sind demnach Praktiken, „die eine Referenz zum wissenschaftlich und kulturell geteilten bzw. legitimen Wissen herstellen“ (ebd.). Diese Praktiken verweisen für die Erwachsenen auf pädagogischen Sinn (vgl. ebd.). Auch die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen, dass die Arbeit mit Beobachtungsbögen in Kita 2 für die Akteure mit pädagogischem Sinn verbunden ist und insbesondere auch der Anleiterin zur Kompetenzdarstellung dient. In Kita 1 dagegen wird zwar der Bezug der Beobachtungsbögen zu den diskursiven Vorgaben der Fachpolitik und -wissenschaften gesehen, der (pädagogische) Sinn dieser Bögen jedoch in Frage gestellt. Nach Schulz und Cloos kann die Einführung von Beobachtungsverfahren neben den 2004 eingeführten Bildungsplänen und kindheitspädagogischen Studiengängen „als ein zentraler Kern der (Weiter-)Entwicklung einer kindheitspädagogischen Profession betrachtet werden“ (Schulz/Cloos 2015: 195). In einer Analyse von Beobachtungspraktiken konnten sie zeigen, dass sich die Beobachtung von Kindern nicht bedeutungslos, sondern in einer Abfolge selektiver Entscheidungen vollzieht und Artefakte wie bspw. Checklisten oder Beobachtungsbögen dabei als „Co-Akteure“ fungieren (vgl. ebd.: 203). So wird bspw. ein „lernendes Kind“ nicht vorausgesetzt, sondern erst in der Beobachtungssituation als ein solches hergestellt (vgl. ebd.). Dass die Praktikabilität von Beobachtungsbögen in beiden Einrichtungen kritisch gesehen wird und teilweise auch von der vorgegebenen Gebrauchsweise abweichen kann, zeigt auch, dass neue Verfahren und Instrumente in der beruflichen Praxis nicht einfach nur angewendet oder „implementiert“, sondern vor Ort modifiziert und dadurch „brauchbar“ gemacht werden müssen, damit die ihnen eingeschriebenen Technologien auch entfaltet werden können (vgl. Schulz 2014: 266).

Hinsichtlich der Frage, wie die Subjekte sich selbst verstehen und sich selbst als aktive und kreative Subjekte darstellen und inszenieren (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 113), kann bezogen auf die Praktikant*innen deutlich die Darstellung von Selbstständigkeit festgestellt werden. Diese Selbstständigkeit wird in den Diskursen – den (fachwissenschaftlich und fachpolitischen) Expertendiskursen – als Anforderung an die Praktikant*innen herangetragen und in den Selbstbeschreibungen der Praktikantinnen auch entsprechend übernommen, sodass der Anrufung der*s selbstständigen und auch reflexiven Praktikant*in eine hegemoniale Stellung in den Diskursen zukommt. J. Peters beschreibt sich als eigenständig, verantwortungsbewusst und als kreativ, auch in der Arbeit mit den Kindern. Andererseits bezieht sie sich auch auf die Beendigung der beruflichen Selbstständigkeit, zu der sie sich aus finanziellen Gründen wegen der Geburt ihres Kindes gezwungen fühlte, und die daraus folgende Ein- bzw. Unterordnung in einen Arbeitsbereich mit Anstellungsverhältnis. Sie betont ihre Rolle als Mutter und beschreibt ihre Kompetenz für die Arbeit mit Kindern auch mit einem „mütterlichen“ Gespür für Situationen. Im Team betrachtet sie sich als gleichberechtigt. J. Berger verweist zunächst – hinsichtlich der Thematik des „Ansprechens“ und seines Status als Praktikant, der den anderen Kolleg*innen nicht gleichgestellt ist – eher auf normierende Praktiken, stellt sich jedoch als autonom im Hinblick auf seine eigenen Entscheidungen zur Entwicklung „seiner Pädagogik“ dar, was hier zu einer Individualisierung und zu einem Selbstmanagement der pädagogischen Inhalte führt. Beide Praktikant*innen sehen sich somit als selbstständige, für ihre Ausbildung selbst verantwortliche und aktive – d. h. auch rasch einsetzbare – angehende Fachkräfte dar, gewissermaßen als Unternehmer*innen ihrer eigenen Ausbildung. Damit nehmen sie Bezug auf entsprechende Anforderungen, die über die Diskurs- und Machtformationen vermittelt werden, und erfüllen diese.

Im Gegensatz dazu kann festgestellt werden, dass die Autonomie und Selbstverantwortlichkeit der angehenden Erzieher*innen gleichzeitig wieder eingeschränkt wird. Die geschieht zum einen durch die Herstellung von Konsens in den Anleitungsgesprächen – bspw. hinsichtlich der Handlungsentscheidungen, der Bewertungen der Interaktion mit Kindern und Eltern oder der Entwicklung eines Kindes – sowie durch die Dokumentationspflicht, die Praktikant*innen dazu anhält, sich in „schwierigen“ Situationen Rat von weiteren Erzieher*innen zu holen und diese Situationen schriftlich festzuhalten.

Was die Subjektpositionen betrifft, die die Praktikant*innen für ihre Anleiterinnen beschreiben, findet sich auch bei J. Berger der Verweis auf die Vorbild- und Kontrollfunktion der Anleiterin – und auch von Kolleg*innen –, während J. Peters auf die Beratungs- und Orientierungsfunktion hinweist und die Gleichberechtigung zwischen ihr und den Mitarbeiter*innen betont. In der Analyse zeigt sich ein Uneindeutigwerden des „Meister-Schüler“-Verhältnisses insofern, als sich zum einen, v.a. in Kita 1, die Anleiterin nicht als Vorbild darstellt. Zum anderen steht die Eigenverantwortlichkeit der Praktikant*innen im Vordergrund, da diese selbst zuständig für das Einbringen von Themen in die Gespräche und das Führen des Ausbildungsplanes etc. sind. Vonseiten der Anleiter*innen werden die Anleitungsgespräche als offene und gemeinsame Anleitungen konstruiert. Andererseits weisen interessanterweise die Praktikant*innen selbst implizit auf die tatsächlich vorhandenen Hierarchieebenen hin und holen dadurch diese Erwartungen zurück in die Anleitungssituation. Die den Praktikant*innen zugeschriebene Autonomie wird durch deren Wunsch nach Orientierung – in Form von Vorgaben für „richtiges“ pädagogisches Handeln – allerdings wieder ein Stück weit zurückgewiesen; somit erfährt das „Meister-Schüler-Verhältnis“ teilweise eine Rückbesinnung.

Insgesamt ist festzustellen, dass sich die Erzieher*innen selbst nicht als „Professionelle“ beschreiben, wie dies seitens der Diskursformationen – insbesondere Spezial- und Interdiskurse – an sie herangetragen wird, wobei in den Beschreibungen der Akteure jedoch ein eigenes (Professionalitäts-)Selbstverständnis erkennbar wird. Der Fokus wird dabei auf die Persönlichkeit der Erzieher*innen gelegt und diese wird mit Begriffen wie Intuition, Erfahrung, Reflexivität und Authentizität ergänzt, was eher den Elementardiskursen und Diskursen in der Ausbildung zugeordnet kann (vgl. 4.3). Im Hinblick auf den sozialen Wandel, bezogen auf Subjektivation und Subjektivierung, können hier die Fragen nach der Gestalt und den Folgen des Widerstands gegen Machtformationen aufgegriffen werden (vgl. Bührmann/Schneider 2008: 107) und die Selbstverständnisse und Subjektpositionen der Erzieher*innen im Alltagsdiskurs als in Teilen widerständig bezeichnet werden. Dabei werden die Ansprüche an Professionalität und (fachliche) Kompetenz nicht übernommen, sondern die Persönlichkeit wird in den Mittelpunkt gestellt. Insbesondere in Kita 1 ist die Rede von der Relevanz der Persönlichkeit – sowohl der Erzieher*innen als auch der Kinder – explizit ein Gegenpol zu den diskursiv vermittelten Ansprüchen an die Leistung und Bildung der Kinder. Insofern kann die These aufgestellt werden, dass der Diskurs um Professionalisierung und Kompetenzorientierung zwar in dem Sinne Einzug in

den Alltag der Akteure in den Kitas gehalten hat, dass sich diese hinsichtlich ihrer (Selbst-)Beschreibungen an personalen und sozialen Kompetenzen orientieren – diese Kompetenzen sind auch v. a. in den Elementar- und fachschulisch geprägten Diskursen um Persönlichkeit und Haltung verortet – sich jedoch nicht als „professionell“ sehen. Die Darstellung von Kompetenz für die Tätigkeit erfolgt mittels der Betonung von Selbstkompetenzen, insbesondere der Persönlichkeit. Der präsentierte Kompetenzbereich der Erzieher*innen in den im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Einrichtungen bezieht sich damit weniger auf den Bildungsauftrag, sondern eher auf die Erzieher*innenpersönlichkeit sowie Aufgaben der Begleitung der Kinder und entsprechender Hilfestellung und Bedürfniserfüllung. Allerdings beinhaltet die Selbstständigkeit, die immer wieder betont wird, sowohl die Selbstständigkeit der Praktikant*innen als auch die der Kinder. Das Hervorheben von Selbstsicherheit, Selbstbewusstsein, Mündigkeit und Kritikfähigkeit der Kinder entspricht dem Diskurs um Selbstständigkeit („Agency“) von Kindern, der hier auch für die Praktikant*innen gelten kann. Diesbezüglich bestätigen die Beschreibungen der Akteure, dass diese sich an Forderungen nach Selbstorganisation und -steuerung und teils auch Kreativität (vgl. 6.3) orientieren, die sich auch auf ihr jeweiliges Selbstverständnis und auf ihr Handeln anderen Akteuren gegenüber (hier: die Kinder) niederschlagen. In den Anleitungsgesprächen zeigen sich in Bezug auf die Arbeit mit Kindern (Selbst-)Positionierungen der Erzieher*innen als Helfende, Unterhaltende, Begleitende (vgl. 6.2).

Die Ergebnisse verdeutlichen darüber hinaus, dass sich beide Praktikant*innen als eher sicher im Umgang mit den Kindern beschreiben und als weniger sicher im Umgang mit den Eltern. Die in den Vorgaben geforderte „Erziehungspartnerschaft“ mit den Eltern ist in den Anleitungsgesprächen von Bedeutung, und die Zusammenarbeit mit den Eltern wird sowohl von Anleiter*innen als auch Praktikant*innen thematisiert und als schwierig bezeichnet. Dass hier die Arbeit mit den Eltern als größere Herausforderung beschrieben wird als diejenige mit Kindern, kann darauf hindeuten, dass die Elternarbeit eine Besonderheit darstellt, während die Arbeit mit Kindern eine Selbstverständlichkeit ist, die nicht so umfassend thematisiert werden muss. Ein weiterer Grund liegt möglicherweise in der Ansprechbarkeit und Plausibilisierung, zu der die angehenden Erzieher*innen sich den Eltern gegenüber verpflichtet fühlen, jedoch nicht gegenüber den Kindern, was eine deutliche Differenz zwischen Erwachsenen und Kindern markiert.

Da in den Anleitungsgesprächen in Kita 1 insbesondere schulische Themen und Vorgaben sowie auch die Zusammenarbeit mit Eltern thematisiert werden, kann

teilweise von einer Dethematisierung bzw. diskursiven Abwesenheit der Kinder gesprochen werden. Die Praktikant*innen selbst erwähnen die Kinder insbesondere dann, wenn es in der Interaktion mit den Kindern zu Konflikten kommt, die pädagogische Arbeit in ihrem vorhergesehenen Ablauf also nicht anschlussfähig ist und nicht wie geplant durchgeführt werden kann. So wird das Thema „Machtkämpfe mit Kindern“ von beiden Praktikant*innen angesprochen. Darin zeigt sich ein Spannungsverhältnis zwischen der pädagogischen Ordnung einerseits und der Eigenständigkeit der Kinder andererseits. Mit der Aufrechterhaltung bzw. Förderung von diesen beiden Aspekten sind die (angehenden) Erzieher*innen gefordert und geraten in Konflikt, sobald die Kinder das Funktionieren des (pädagogischen) Handelns mit gegenläufigem Verhalten gefährden. Bezogen auf die Themen zeigt sich in den Anleitungsgesprächen zunächst einerseits eine gewisse Offenheit, die die Diskurse zur Unplanbarkeit des pädagogischen Handelns widerspiegelt und sich auch in sog. Praktiken der flexiblen Anpassung an die Kinder niederschlägt. Diese scheinbare Offenheit der Themen wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass die Praktikant*innen dazu angehalten sind, „Auffälligkeiten“ zu berichten, was zu einer Subjektivierung der Themen und Konstruktion von Fällen als „Auffälligkeiten“ im Alltag der Kindertageseinrichtung – und damit auch in Bezug auf das Verhalten der Kinder – führt. Unter diesen „Auffälligkeiten“ werden, wie zuvor dargestellt, häufig „Störungen“ im pädagogischen Handlungsablauf verstanden. Zur diskursiv vermittelten Anforderung der Fallarbeit als Bestandteil der Arbeit „professioneller“ Fachkräfte (vgl. 2.2) ist festzuhalten, dass in den Diskursen, die in dieser Arbeit analysiert werden, der „Fall“-Begriff von den Akteuren selbst nicht verwendet wird. Gleichwohl werden Kinder oder Eltern als Fälle insofern thematisiert, als diese in der Bearbeitung von Beobachtungsbögen oder in den Anleitungsgesprächen in kurzen Schilderungen als zu besprechende Fälle mit Bezug auf Auffälligkeiten konstruiert werden. Zum „Fall“ werden damit Abweichungen von „normalem“ Verhalten und Auffälligkeiten im Hinblick auf die zuvor erwähnten Störungen bzw. Gefährdungen der pädagogischen Arbeit, die somit auf Absichten und Planungen der (angehenden) Erzieher*innen verweist.

Im Hinblick auf die durch die Diskurs- und Machtformationen vermittelten Anforderungen und Anrufungen kann darüber hinaus festgestellt werden, dass der Umgang der Akteure damit im Kita-Alltag sich einerseits relativ unabhängig und teils auch widerständig darstellt, andererseits auch von diesen beeinflusst wird. So zeigen sich hegemoniale Machtwirkungen durch die Vorgaben der beruflichen Schule und der Ministerien (Bildungspläne). Entgegen dem Expertendiskurs

messen die Fachkräfte selbst der Fort- und Weiterbildung keine besonders große Bedeutung für ihre Selbstbeschreibung und ihren Arbeitsalltag bei.

Hinsichtlich des gesellschaftlichen Wandels lassen die Ergebnisse dieser Analyse den Schluss zu, dass Praxisanleitung in Zeiten des Fachkräftemangels – im Bereich der personenbezogenen sozialen Dienstleistungen, hier auf den Bereich der Kindertageseinrichtungen bezogen – und der gestiegenen Anforderungen an die Professionalität und Bildungsarbeit der „Fachkräfte“ sich an der Betonung von Eigenschaften und Fähigkeiten wie Selbstständigkeit, Persönlichkeit und Reflexivität orientiert und diese als Merkmale professioneller Erzieher*innen konstruiert. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob der Begriff „professionelle Haltung“ bzw. das entsprechende Leitbild hier als ein (neues) Synonym für „Persönlichkeit“ verwendet wird und damit eine gewisse Widerständigkeit darstellt in Zeiten der gestiegenen bzw. veränderten geforderten Fachkompetenzen, die sich auf die Bildungsaufgaben und die Messbarkeit der kindlichen Entwicklung beziehen. Die Professionalität und Kompetenz der (angehenden) Erzieher*innen wird im hier analysierten Alltagsdiskurs anhand von Selbstständigkeit, Persönlichkeit und Reflexivität dargestellt. Gleichwohl sind die Anforderungen an Tätigkeiten, die der Messbarkeit und Beobachtung der kindlichen Entwicklung dienen, auch in den Einrichtungen präsent und werden – so in Kita 2 – auch zur Darstellung von Kompetenz und Professionalität genutzt, allerdings unterschiedlich in ihrem jeweils eigenen Umgang damit. Beobachtungs- und Dokumentationsinstrumente werden auch für die (angehenden) Erzieher*innen eingesetzt – so wird sowohl durch den Einsatz von individualisierten Ausbildungsplänen und Beurteilungsbögen für die Praktikant*innen als auch die Beobachtung der Erzieher*innen, bspw. durch ihre Leitung, ein vielfältiges diskursiv vermitteltes Beobachtungsnetz deutlich. Dieses vermisst und bewertet, wie zuvor gezeigt wurde, sowohl die Kinder als auch die (angehenden) Erzieher*innen, wird jedoch durch die Erzieher*innen im Arbeitsalltag teilweise wieder modifiziert und diesem angepasst.

Aufgrund der großen Bedeutung der Reflexion bzw. Reflexivität der (angehenden) Erzieher*innen wird die ganze Person bzw. Persönlichkeit der Praktikant*innen einbezogen. Neben deren Wissen über pädagogisches Handeln wird also auch ihre Person zum Gegenstand der Anleitungsgespräche. So ist es bspw. möglich, die Gefühle der Praktikant*innen und persönliche Eigenschaften zu diskutieren und zu verhandeln sowie folglich auch zu modifizieren und zu optimieren. Insofern stellt die Praxisanleitung auch in Zeiten des gestiegenen Anspruchs an die „Fachlichkeit“ der Erzieher*innen, nicht diese „Fachlichkeit“, sondern die

ganze Person bzw. Persönlichkeit der (angehenden) Erzieher*innen in den Mittelpunkt und macht sie damit zu einem messbaren, modifizierbaren und optimierbaren Gegenstand der Gespräche. Aufgrund der bildungspolitisch geforderten Orientierung an (hier: persönlichen und sozialen) Kompetenzen ist dies auch legitimiert.

Als Folge dieser Entwicklung lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass die geforderte Reflexivität auch die Selbstkritik der Praktikant*innen einschließt, sowohl diejenige an ihrem pädagogischen Handeln als auch diejenige an ihrer Persönlichkeit. Damit werden in den Anleitungsgesprächen die Grenzen zwischen beruflichem und privatem Bereich uneindeutig, da beides thematisiert werden kann und auch thematisiert wird. Die Anrufung reflexiver Erzieher*innen bringt damit gleichzeitig einen impliziten Zwang zur Kritik an der eigenen Person mit sich, sodass hier Bildung auch als Aufgabe der Selbstbildung der ganzen Person verstanden wird und damit als eine Form der Selbstregierung. Im Gegensatz zu traditionellen Bildungsbegriffen zeigt sich derzeit durch die Orientierung an Kompetenzen und deren Messung bereits eine Operationalisierung und Bewertung bzw. Vermessung von Personen, die z. B. in Bewertungs- und Entwicklungsbögen oder Ausbildungsplänen dokumentiert wird und zu einer sozialen Differenzierung von (angehenden) Erzieher*innen und Kindern führt. In dieser Arbeit konnten jedoch, wie bereits thematisiert wurde, auch die Widerständigkeiten im alltagspraktischen Umgang mit diesen materialen Objektivationen gezeigt werden.

Die Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ (Reh 2004: 363) kann durch die Ergebnisse dieser Analyse bestätigt und bekräftigt werden. Reflexion wird eng mit Professionalität verknüpft und fungiert einerseits als Selbstreflexion – und damit auch als Selbstkritik an der eigenen Person –, hat andererseits jedoch auch die Funktion der Widergabe und Überprüfung der korrekten Aufgaben, Tätigkeiten und Redeweisen; damit fungiert sie auch als Berichtspflicht und Eigenkontrolle der Einrichtung. Gouvernementalitätstheoretisch kann Reflexion in diesem Zusammenhang auch als permanentes Selbstmonitoring (vgl. Bröckling 2007: 26) verstanden werden.

Darüber hinaus kann auch ein Wandel der Begrifflichkeiten verzeichnet werden: von der „Anleitung“ zum „Mentoring“ sowie auch von „Erzieher*innen“ zu „frühpädagogischen Fachkräften“ wobei die neueren Begriffe sich noch nicht im gesellschaftlichen Sein in der Alltagspraxis der Akteure niedergeschlagen haben.

Beitrag und Limitationen dieser Arbeit

Als wissenssoziologischer Beitrag zur sozialwissenschaftlichen Thematik der Professionalisierung von Fachkräften in Kindertageseinrichtungen beinhaltet diese Arbeit die Analyse der dispositiven Herstellung professioneller Erzieher*innen; im dispositivanalytischen Forschungsrahmen wurden sowohl diskursive Praktiken als auch Subjektpositionen und Selbstverständnisse sowie materielle Objektivationen fokussiert. Die Arbeit leistet damit aus wissenssoziologischer Perspektive eine Machtanalyse der praktischen Ausbildung für den Erzieher*innenberuf als sozialen Dienstleistungsberuf im Spannungsfeld zwischen den Diskursformationen einerseits und der Praxis und Lebenswelt der Akteure im Beruf andererseits.

Zugespitzt formuliert, wurde gezeigt, wie unter dem „Deckmantel“ der neueren Professionalisierungsbestrebungen eine Disziplinierung zur (Selbst-)Regierung der (angehenden) Fachkräfte dahingehend erfolgt, dass mit der Anrufung professioneller, reflexiver und kompetenter Erzieher*innen gleichzeitig eine Berichtspflicht und Selbstkritik einhergeht, die die ebenfalls angerufene Selbstständigkeit wieder einschränkt. Neben der eingangs erwähnten „Subjektivierung der Anforderungen“ (Truschkat 2010: 70) kann aufgrund der Ergebnisse der Studie folglich auch von einer „Disziplinierung durch Professionalisierung“ gesprochen werden. So betrachtet, wird Professionalisierung als eine Strategie genutzt, um die Attraktivität der frühpädagogischen Arbeit zu erhöhen und neue Fachkräfte zu gewinnen, gleichzeitig jedoch auch die Effizienz und Messbarkeit zu steigern, bspw. durch Instrumente der Beobachtung und Dokumentation. Professionalisierung kann aufgrund der Ergebnisse dieser Arbeit und im Anschluss an Foucault als Disziplinierung zur Selbstregierung bzw. auch Selbstbildung beschrieben werden, da sich die (angehenden) Erzieher*innen-Subjekte zwischen Selbstmonitoring (Selbstreflexion) und Kontrolle (Beobachtung, Dokumentation) befinden. Jedoch konnten auch Freiheiten und Widerständigkeiten aufgezeigt werden.

Im Vergleich zu früheren Aufgaben von Erzieher*innen ist ein Wandel hin zu Bildungs-, Begleitungs- und Beobachtungsaufgaben zu verzeichnen; außerdem werden Persönlichkeit und Selbstkompetenzen der Erzieher*innen nun gemessen und bewertet, und diese sind gleichzeitig für ihre Selbstbildung – im Sinne einer Selbstregierung – verantwortlich. Die machtvolle Umgestaltung des Systems Kita lässt sich folglich charakterisieren durch die neuen Ansprüche an die Bildung und Beobachtung der Kinder und an die damit verbundene Selbstbildung, Selbstbeobachtung und -prüfung der (angehenden) Erzieher*innen. Damit

in Verbindung stehen auch Prozesse sozialer Differenzierungen, etwa eine Unterteilung der (angehenden) Fachkräfte in reflexiv und nicht-reflexiv sowie kompetent und nicht-kompetent. Bezogen auf die Kinder erfolgt aufgrund der Beobachtung und Dokumentation sowie der Einordnung in ein Entwicklungsrasster eine Normalisierung der kindlichen Entwicklung und damit eine Differenzierung in kompetente und nicht-kompetente Kinder.

Hinsichtlich der Subjektpositionen und Selbstverständnisse der (angehenden) Fachkräfte stehen, zusammenfassend ausgedrückt, im Alltagsdiskurs personale Kompetenzen wie Reflexivität, Persönlichkeit und Haltung im Vordergrund. Infolge des Reflexionspostulats wird mit dem Einbezug der Persönlichkeit der (angehenden) Erzieher*innen auch die Grenze zwischen Beruflichem und Privatem uneindeutig, und es kommt zu einer Aufrufung von Selbstkritik und Selbstkontrolle.

Infolgedessen betrifft der soziale Wandel hier die Modernisierung des Systems Kita bzw. seine Umgestaltung hin zur Selbstbildung, (Selbst-)Beobachtung und Vermessung von Kompetenzen und damit neue Formen der (Selbst-)Regierung im Bildungsbereich, mit denen nicht nur Inhalte in Gestalt von Bildungszielen und Fachwissen gemessen und geprüft werden, sondern auch die ganze Person einbezogen wird. Gleichwohl konnte in der vorliegenden Studie gezeigt werden, dass es im Alltagsdiskurs zu Widerständen kommt: etwa zur Betonung der Persönlichkeit und zu Modifizierungen bei der Aneignung der Instrumente, wie bspw. des Beobachtungsbogens. Im Hinblick auf die Anrufung in hegemonialen Diskursformationen nach professionellen, in allen Bereichen kompetenten, reflexiven und sich selbst bildenden Fachkräften, sehen diese sich selbst v. a. als selbstkompetente, d. h. selbstreflexive Fachkräfte. Hinsichtlich des Anspruchs an ein lebenslanges und lebensumfassendes Lernen und des damit verbundenen Postulats der Selbstbildung kommt der Weiterbildung – diskursiv vermittelt – eine große Bedeutung zu; in den Selbstbeschreibungen der Akteure spielt diese zwar eine weniger gewichtige Rolle, jedoch wird Weiterbildung auch als Instrument zur Selbstreflexion betrachtet.

Abschließend kann festgehalten werden, dass diese Dissertation einen wissenssoziologischen Beitrag leistet, indem sie den von Diskurs- und Machtformationen formulierten Anspruch an die Professionalisierung der fröhpädagogischen Fachkräfte, hier der anleitenden und angehenden Erzieher*innen, hinterfragt und mögliche Folgen für die Akteure darstellt. Daher kann sie auch als Kritik an normierenden Wissenspolitiken verstanden werden. Sie zeigt, dass im Zuge neuerer

Professionalisierungsdiskurse und unter den Bedingungen des Fachkräftemangels diskursiv vermittelte Anforderungen an die Professionalisierung, Qualitäts- und Effizienzsteigerung der frühpädagogischen Tätigkeit formuliert werden. Nach den Ergebnissen wird Professionalität in den Diskursen demnach übersetzt in eine Betonung von Persönlichkeit, sozialer Kompetenz sowie insbesondere Reflexivität. Diese Aspekte werden in die Vermessung und Bewertung der pädagogischen Handlungen im Rahmen der Kompetenzorientierung einbezogen, die somit die ganze Person der Erzieher*innen zum Gegenstand der Beurteilung macht. Die Erzieher*innen sind angehalten zu Selbstbildung, Selbstbeobachtung und Selbstkritik. Durch die Verwendung von als professionell verstandenen Instrumente, wie bspw. der Beobachtungsbögen, erfolgt nicht nur eine Beobachtung und Vermessung der Kinder – diese Beobachtung und Vermessung impliziert auch eine Prüfung des Wissens der Erzieher*innen. Solche als professionell markierten Praktiken unterlaufen die Eigenständigkeit der Erzieher*innen bzw. flechten sie ein in Kontrolle und Bewertung und kehren damit die Professionalität in Bezug auf autonome Entscheidungen um.

Friese sieht in den Forderungen nach mehr männlichen Fachkräften in Kitas die Gefahr, „dass unter dem Deckmantel der Professionalisierung eine erneute geschlechtliche Hierarchisierung und Arbeitsteilung sowie Verhinderung von Aufstieg und Leitungspositionen für Frauen vollzogen wird“ (Friese 2013: 136). Die Ergebnisse dieser Arbeit legen zudem nahe, dass die Gefahr besteht, dass es im Rahmen der neueren Professionalisierungsbestrebungen durch die verstärkte Betonung von Persönlichkeit und Reflexivität auch zu einer Retraditionalisierung von sozialen und persönlichen Eigenschaften der angerufenen professionellen Erzieher*innen kommt. Dadurch wird suggeriert, dass die Erzieher*innen die pädagogische Tätigkeit vorrangig qua ihrer Persönlichkeit leisten können. Diese Entwicklungen können paradoxerweise, wie zuvor die Verknüpfung mit Mütterlichkeit (vgl. 4.2), sowie auch aufgrund der anhaltenden „Inflexibilität des Berufs“ (Ostendorf 2018), ebenfalls einer Professionalisierung entgegenlaufen. Der Anspruch an Professionalität wird in den Diskurs- und Machtformationen transferiert in die Anrufung sich selbst bildender, effizienter, persönlichkeitsorientierter und reflexiver Akteure. Die Erzieher*innen sind in ihrem gesellschaftlichen Sein im Arbeitsalltag der Kindertagesrichtungen damit konfrontiert und beantworten diese Anrufungen mit der Betonung von persönlichen Eigenschaften in der Praxis. Insofern kann auch konstatiert werden, dass sich die Erzieher*innen hier durch die Betonung subjektiver und zugleich allgemeiner Eigenschaften wie

„Persönlichkeit“, „Menschlichkeit“, „Mütterlichkeit“ und „Reflexivität“ den Anforderungen entziehen, auf die die neueren Professionalisierungsbestrebungen, auch im Sinne konkreter objektivierbarer Kompetenzkriterien, Ansprüche erheben. Somit kann hier das Bemühen der Professionalisierung durch diese Semantiken durchkreuzt werden, und zwar auf ähnliche Weise, wie Sarah Speck dies für die Semantik der Familie beschreibt (vgl. Speck 2014: 82). Wie zuvor gezeigt wurde, kann der stark betonte Anspruch an Reflexion insofern problematisiert werden, als die ganze Person – hier die v. a. die angehenden Erzieher*innen – im Rahmen der Messung von Kompetenzen einbezogen, beobachtet, zum Gegenstand von Bewertungen gemacht sowie auch optimiert und damit mit dem „Funktionieren“, der Qualität und Effizienz der pädagogischen Praxis, verknüpft wird. Persönliche Eigenschaften werden also auf das Gelingen oder Scheitern des pädagogischen Handelns bezogen. Reflexion verliert durch diese Verknüpfung mit Vermessung, Kontrolle und Bewertung ihren kritischen Charakter und zielt unter dem Deckmantel von Professionalisierung auf die Steigerung von Selbstbildung bzw. -reflexion und damit von Qualität und Effizienz. Aufgrund dieser Rückbesinnung auf traditionelle Eigenschaften – wie die „Persönlichkeit“ – und die Verknüpfung von Reflexion mit Kontrolle kann die These aufgestellt werden, dass sich hier – im Rahmen einer Vermessung und Betonung der Persönlichkeit – Tendenzen einer Deprofessionalisierung zeigen. Professionalität wird hier vielmehr gleichgesetzt mit Reflexivität und Persönlichkeit. Die machtvolle bildungspolitische Umgestaltung des Bereichs der Kindertageseinrichtungen kann somit unter dem Anspruch an Professionalisierung mit neuen Formen der Selbstdisziplinierung und -regierung beschrieben werden, die durch selbstreflexive Erzieher*innen-Persönlichkeiten eingelöst werden.

Zu den Limitationen dieser Arbeit ist festzuhalten, dass hier der Fokus weniger auf der Anordnung und Bedeutung von Räumen und Körpern lag, sondern eher auf den Praktiken, den Selbst- und Fremdpositionierungen sowie dem Umgang mit den materiellen Gegenständen. Letzteres resultiert daraus, dass die Gegenstände bzw. Dokumente in den Gesprächen von den Akteuren stärker thematisiert wurden. Aus den Subjektivierungsweisen lässt sich weiterer Forschungsbedarf bezüglich der Lebensführung und des privaten Alltags der (angehenden) Erzieher*innen ableiten, bspw. in Form biografisch-narrativer Interviews. In dieser Studie wurden die Praktikant*innen zwar zu ihren Motiven hinsichtlich der Entscheidung für die Erzieher*innenausbildung befragt, jedoch wurde der Schwerpunkt auf die Ausbildung gelegt.

Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass es sich bei den teilnehmenden Beobachtungen (6.2) nicht um einen systematischen Vergleich der beiden Kindertageseinrichtungen handelt; aufgrund von Datendefiziten in Kita 2 lag der Schwerpunkt der Analyse auf den Anleitungsgesprächen von Kita 1 und kann daher als Einzelfalldarstellung betrachtet werden. Gleichwohl zeigt diese explorative Studie die Typizität bzw. das Besondere hier im Einzelfall, der mit den Daten aus Kita 2 kontrastiert und durch die Gruppendiskussionen (6.1) gerahmt wird.

Forschungsdiesiderata und Ausblick

Empirisch zu prüfen wäre, inwiefern der angesprochene soziale Wandel der Bildung – hin zu einem selbst zu regulierenden, messenden, lebenslangen und lebensumfassenden Prozess – auch für andere Bereiche gilt: sowohl für institutionelle Bildungseinrichtungen wie die Schule oder auch die Weiterbildung, als auch für den privaten Bereich. Weiterer Forschungsbedarf betrifft die schulische Seite der Ausbildung – hier sind ethnografische Untersuchungen an Fachschulen für Sozialpädagogik von Interesse, die das vermittelte Wissen, aber auch die diskursive Herstellung der angehenden Erzieher*innen in der Institution Schule fokussieren. Darüber hinaus könnte auch die Arbeit mit „Fällen“ bzw. Handlungssituationen untersucht werden (z. B. Stadler/Uihlein 2020). Auch der Blick auf soziale Institutionen wie Kindertageseinrichtungen als Unternehmen könnte künftig von Interesse für die Forschung sein. Aktuelle Entwicklungen zeigen, dass sich die Ausbildung infolge des akuten Fachkräftemangels dem Arbeitsmarkt anpasst und vermehrt kürzere und vergütete bzw. entlohnte Ausbildungsformen angeboten werden – auch von privat-gewerblichen Trägern –, um die Ausbildung und somit auch den Beruf Erzieher*in attraktiver zu gestalten und somit mehr Fachkräfte für das Arbeitsfeld der Kindertageseinrichtungen zu gewinnen (z. B. König/Kratz/Stadler 2018b; Stadler/Kalicki 2019). Um Fachkräfte dann auch im Arbeitsfeld halten und an dieses binden zu können, werden zunehmend Personalentwicklungs- und Personalmanagementmaßnahmen relevant (Strehmel/Overmann 2018; Geiger 2019). Um die Attraktivität des Berufs zu erhöhen wird derzeit auch versucht, durch Funktionsstellen bzw. Fachspezialisierungen (z. B. Kalicki/Spiekermann/Uihlein 2019) neue Weiterentwicklungsmöglichkeiten für Fachkräfte zu schaffen, bspw. in Form sog. Fachkarrieren (Weßler-Poßberg/Huschik 2020: 31). Wie sich der anhaltende Personalmangel – der sich aufgrund von Covid-19 vermutlich verstärken wird und der schon jetzt

von den Fachkräften als hohe Belastung und Einschränkung ihrer pädagogischen Tätigkeit wahrgenommen wird – auf die Arbeit der frühpädagogischen Fachkräfte auswirkt (vgl. Nürnberg 2018: 50), bleibt weiterhin zu beobachten. Darüber hinaus ist der Fokus auf die Rolle der Kindertagespflege zu legen und im Vergleich mit der Institution Kindertageseinrichtung auf die Erbringung von professionellen Leistungen (vgl. Schoyerer et al. 2018: 25) zu überprüfen. So zeigen Schoyerer et al. in einer ethnografischen Studie, dass die „Bewältigung struktureller Herausforderungen zu den zentralen Bedingungen zählt, um überhaupt tagtäglich Alltag gestalten und hervorbringen zu können“ (ebd.: 165).

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Brit / Küls, Holger / Ruff, Amelie (2015): Mehr Handlungskompetenz durch Lernfelder. Eine Antwort auf die Streitschrift „Irrweg Lernfeldkonzeption in der Erzieherinnenausbildung“. In: klein&groß 5/2015, S. 51–53
- Albrecht, Brit (2017): Lernortkooperation in sozialpädagogischen Bildungsgängen. In: Küls, Holger / Jaszus, Rainer (Hrsg.): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. 2. Aufl. Stuttgart, S. 421–440
- Altermann, André / Holmgaard, Marie / Klaudy, Elke Katharina / Stöbe-Blossey, Sybille (2015): Kindheitspädagoginnen und -pädagogen im Kita-Team. Neue Qualifikationsprofile in der Kindertagesbetreuung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 25. München
- Amos, Karin S. / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Jerg, Jo / Stenger, Ursula / Treptow, Rainer (Hrsg.) (2013): Berufsqualifizierung und Berufsfeld im Umbruch. Professionalisierung in der Frühpädagogik am Beispiel Baden-Württemberg. Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik. Tübingen
- Amthor, Ralph Christian (o. J.): "Selbst ein Weg von tausend Meilen beginnt mit einem ersten Schritt" – Zur Berufsgeschichte der Erzieher. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1150.html> [Zugriff: 22.02.2016]
- Andresen, Sabine (2004): Kindheit als Dispositiv. In: Pongratz, Ludwig A. et al. (Hrsg.): Nach Foucault: diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik. Wiesbaden, S. 158–175
- Angermüller, Johannes / Maeße, Jens (2015): Regieren durch Leistung. Zur Verschulung des Sozialen in der Numerokratie. In: Schäfer, Alfred / Thompson, Christiane (Hrsg.), Leistung. Paderborn, S. 61–108
- Anhorn, Roland / Bettinger, Frank / Stehr, Johannes (Hrsg.) (2007): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München
- Baden-Württembergischer Forschungsverbund Frühpädagogik (bawüff) (Hrsg.) (2012): Institutionen und Akteure in der Ausbildungsphase von Erzieherinnen und Kinderpflegerinnen. Forschungsbericht. Tübingen
- Baumert, Jürgen / Klieme, Eckhard / Neubrand, Michael / Prenzel, Manfred / Schiefele, Ulrich / Schneider, Wolfgang / Stanat, Petra / Tillmann, Klaus-Jürgen / Weiß, Manfred (Deutsches PISA-Konsortium) (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Soziales, Familie und Integration/ Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (Hrsg.) (2014): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. München

- Becker, Susanne (2018): Sprechgebote. Wie das Sprechen über Sprache soziale Ungleichheiten reproduziert. Wiesbaden
- Beckord, Siegfried (2015): Die Perspektive der Lernfelddidaktik. Eine Antwort auf die Streitschrift „Irrweg Lernfelddidaktik in der Erzieherinnenausbildung“. In: klein&groß 4/2015, S. 52-55
- Beher, Karin / Walter, Michael (2012): Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen Zehn Antworten. WiFF Studien Band 15. München
- Berger, Peter / Luckmann, Thomas (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 20. Aufl. Frankfurt a. M. (1969)
- Betz, Tanja / Eßer, Florian (2016): Kinder als Akteure – Forschungsbezogene Implikationen des erfolgreichen Agency-Konzepts, Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 3-2016, S. 301–314
- Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz, Wolfgang (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. 2. Aufl. Wiesbaden
- Breidenstein, Georg / Hirschauer, Stefan / Kalthoff, Herbert / Nieswand, Boris (2013): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Konstanz und München
- Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt a. M.
- Bröckling, Ulrich / Krassmann, Susanne / Lemke, Thomas (2000): Gouvernamentalität, Neoliberalismus und Selbsttechnologien. Eine Einleitung. In: Bröckling, Ulrich / Krassmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a. M., S. 7–40
- Brosziewski, Armin (2015): Aufstieg und Fall der Unterrichtsexperten oder Wozu sich Professionelle von Experten unterscheiden. Vortrag auf dem Sektionskongress der Sektion Wissenssoziologie der DGS, 8.–10.10.2015, Landau in der Pfalz
- Bührmann, Andrea D. (2007): Soziale Arbeit und die (Trans-)Formierung moderner Subjektivierungsweisen. In: Anhorn, Roland / Bettinger, Frank / Stehr, Johannes (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und soziale Arbeit – eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Wiesbaden, S. 59–74
- Bührmann, Andrea D. / Schneider, Werner (2007): Mehr als nur diskursive Praxis? Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse [51 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 28. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702281> [Zugriff: 08.10.2011]
- Bührmann, Andrea D. / Schneider, Werner (2008): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse. Bielefeld
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018a): Bundesprogramm Lernort Praxis. <https://www.fruehe-chancen.de/themen/fachkraefte/aus-der-wissenschaft/weiterbildungscurriculum/> [Zugriff: 21.12.2018]
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018b): Fachkräfteoffensive für Erzieherinnen und Erzieher vorgestellt. <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/fachkraefteoffensive-fuer-erzieherinnen-und-erzieher-vorgestellt/131402> [Zugriff: 21.12.2018]

- Cloos, Peter / Schulz, Marc (Hrsg.) (2011): Kindliches Tun beobachten und dokumentieren. Perspektiven auf die Bildungsbegleitung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim und Basel
- Cloos, Peter / Göbel, Anika / Lemke, Ilka (2015): Frühpädagogische Reflexivität und Fallarbeit. Reflexive Praktiken der Inferenzbearbeitung in Teamgesprächen. In: König, Anke / Leu, Hans-Rudolf / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel, S. 144–162
- Coelen, Thomas (2006): Pädagogik und Selbstsorge im antiken Meister-Schüler-Verhältnis. Ausweg aus Disziplinierungstechnik und Geständniszwang? In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden, S. 253–264
- Dahlberg, Gunilla (2004): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive. In: Fthenakis, Wassilios E. / Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Frühpädagogik international. Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden, S. 13–30
- Deppermann, Arnulf (2001): Gespräche analysieren. Opladen
- Derschau, Dietrich von (1976): Die Ausbildung für Kindergarten, Heimerziehung und Jugendarbeit an den Fachschulen/Fachakademien für Sozialpädagogik. Entwicklung, Bestandsaufnahme, Reformvorschläge. Gersthofen
- Derschau, Dietrich von / Thiersch, Renate (1999): Überblick über die Ausbildungssituation im Bereich der Tagesbetreuung von Kindern. In: Thiersch, Renate / Höltershinken, Dieter / Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München, S. 13–29
- Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.) (2014): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 8. München
- Dewe, Bernd / Otto, Hans-Uwe (2011): Professionalität. In: Otto, Hans-Uwe / Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. 4. Aufl. München (1987), S. 1143–1153
- Dilthey, Wilhelm (1976): Entwürfe zur Kritik der historischen Vernunft. In: Gadamer, Hans-Georg/Boehm, Gottfried (Hrsg.): Seminar: Philosophische Hermeneutik. Frankfurt, S. 89–220
- Dudek, Joanna / Hanssen, Kirsten / Reitzner, Bianca (2013): Pluralisierung der Ausbildungslandschaft. Neue Wege in das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen. In: Berth, Felix / Diller, Angelika / Nürnberg, Carola / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 63–82
- Ebert, Sigrid (1999): Reform der Erzieherinnenausbildung. Zum Stellenwert des Ausbildungsortes Praxis. In: Thiersch, Renate / Höltershinken, Dieter / Neumann, Karl (Hrsg.): Die Ausbildung der Erzieherinnen. Entwicklungstendenzen und Reformansätze. Weinheim/München, S. 143–155
- Ebert, Sigrid (2014): Zum Stellenwert des Lernorts Praxis in der Aus- und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.):

- Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 8. München, S. 70–77
- Fischer, Helga (1980): Identität in der Erzieherausbildung. Ansätze einer handlungsorientierten Ausbildungsdidaktik. Düsseldorf
- Fischer, Sabine / Speck-Giesler, Kristina (2014): Praxisanleitung pädagogischer Fachkräfte. Der Weg zu mehr Qualität. Berlin
- Flämig, Katja (2011): Kooperation von Schulen und Praxisstätten in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Ergebnisse einer Interviewstudie mit Schulleitungen. WiFF Studien Band 7. München
- Forneck, Hermann-Josef (2002): Selbstgesteuertes Lernen und Modernisierungsimperative in der Erwachsenen- und Weiterbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 242–261
- Forneck, Hermann J. / Franz, Julia (2006): Der marginalisierte Diskurs – Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Weber, Susanne / Maurer, Susanne (Hrsg.): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden, S. 219–232
- Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin
- Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori. Frankfurt a. M.
- Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht. Frankfurt a. M.
- Frey, Andreas (1999): Von der Laienhelferin zur Erzieherin. Aspekte zur Geschichte der institutionalisierten Kindererziehung und der Ausbildung des pädagogischen Personals vom 17. bis 20. Jahrhundert. Materialien für Lehre, Aus- und Weiterbildung, Bd. 18. Landau
- Friederich, Tina (2017): Professionalisierung frühpädagogischer Fachkräfte in Aus- und Weiterbildung. Eine pädagogisch-professionstheoretische Verortung. Weinheim und Basel
- Friese, Marianne (2004): Arbeit und Geschlecht in der Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung personenbezogener Dienstleistungsberufe. Expertise im Auftrag des vom BMBF geförderten GendA-Netzwerk feministische Arbeitsforschung. Marburg
- Friese, Marianne (2010): Didaktisch-curriculare Aspekte für Fachrichtungen und Fachrichtungsbereiche personenbezogener Dienstleistungsberufe. In: Pahl, Jörg-Peter / Herkner, Volkmar (Hrsg.): Handbuch Berufliche Fachrichtungen. Bielefeld, S. 311–327
- Friese, Marianne (2013): Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: Berth, Felix / Diller, Angelika / Nürnberg, Carola / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 131–152
- Friese, Marianne (2018): Berufliche und akademische Ausbildung für Care Berufe. Überblick und fachübergreifende Perspektiven der Professionalisierung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Reihe: Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Band 50. Bielefeld, S. 17–44

- Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Pietsch, Stefanie (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München
- Fthenakis, Wassilios (2009): Bildung neu definieren und hohe Bildungsqualität von Anfang an sichern. In: *Betrifft Kinder* 3/2009, S. 6–10
- Geiger, Kristina (2019): Personalgewinnung. Personalentwicklung. Personalbindung. Eine bundesweite Befragung von Kindertageseinrichtungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 32. München
- Gängler, Hans (2010): Berufliche Fachrichtung Sozialpädagogik. In: Pahl, Jörg-Peter / Herkner, Volkmar (Hrsg.): *Handbuch Berufliche Fachrichtungen*. Bielefeld, S. 567–575
- Giddens, Anthony (1990): *The consequences of modernity*. Stanford
- Goffman, Erving (2011): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. 11. Aufl. München und Zürich (1969)
- Göhlich, Michael (2011): Reflexionsarbeit als pädagogisches Handlungsfeld. Zur Professionalisierung der Reflexion und zur Expansion von Reflexionsprofessionellen in Supervision, Coaching und Organisationsberatung. In: Helsper, Werner / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität*. Weinheim u.a., S. 138–152 (*Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft; 57)
- Gruschka, Andreas (2003): Mit Regelverletzungen umgehen. Was dabei gelernt werden kann und muss. In: *Pädagogische Korrespondenz* (2003) 30, S. 24–42
- Gruschka, Andreas (2011): *Verstehen lehren. Ein Plädoyer für guten Unterricht*. Stuttgart.
- Haug-Zapp, Egbert (2002): Vernetzung der Lernorte Schule und Praxis als Qualitätsindikator. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): *Ausbildungsqualität – Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieher*innen und Erziehern*. Weinheim, S. 207–217
- Hanses, Andreas (2007): Professionalisierung in der sozialen Arbeit – Zwischen Positionierung, Macht und Ermöglichung. In: Anhorn, Roland / Bettinger, Frank / Stehr, Johannes (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Eine kritische Einführung und Bestandsaufnahme. Perspektiven kritischer Sozialer Arbeit: Band 1*. Wiesbaden, S. 309–320
- Helsper, Werner (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* Jg. 50, 3, S. 303–308
- Hirsland, Andreas / Schneider, Werner (2006): Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik. In: Reiner, Keller / Hirsland, Andreas / Schneider, Werner / Viehöver, Willy (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Band 1: Theorien und Methoden*. 2. akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden, S. 377–406
- Hofer, Bettina / Schroll-Decker Irmgard (2005): Anmerkungen zum Privatvergnügen Praxisanleitung. In: *KiTa KinderTageseinrichtungen aktuell. Fachzeitschrift für Leiter/innen der Tageseinrichtungen für Kinder*, Ausgabe Bayern, Jg. 17, Heft7/8, S. 155–159

- Hoffmann, Hilmar (2013): Beobachtend, aber dennoch beteiligt? Die Rolle der Universitäten bei der Entwicklung kindheitspädagogischer Ausbildungen. In: Berth, Felix / Diller, Angelika / Nürnberg, Carola / Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München, S. 201–211
- Janssen, Rolf (2010): Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. 2. Auflage. WiFF Expertisen, Band 1. München (2010)
- Jergus, Kerstin / Koch, Sandra / Thompson, Christiane (2013): Darf ich dich beobachten? Zur „pädagogischen Stellung“ von Beobachtung in der Frühpädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 59, 5, S. 743–761
- Jugendministerkonferenz (JMK) (2001): „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher. Empfehlung der Jugendministerkonferenz vom 17./18. Mai 2001 in Weimar
- Jung, Petra (2009): Kindertageseinrichtungen zwischen pädagogischer Ordnung und den Ordnungen der Kinder. Eine ethnografische Studie zur pädagogischen Reorganisation der Kindheit. Wiesbaden
- Kalicki, Bernhard / Spiekermann, Nicole / Uihlein, Clarissa (2019): Zukunft der sozialen Berufe – Fachspezialisierungen für Erzieherinnen. Ein Dossier auf der Grundlage von Ergebnissen der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). DJI München
- Keller, Reiner (2005): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden
- Keller, Reiner (2007): Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung [46 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 19, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198> [Zugriff: 16.09.2015]
- Keller, Reiner (2008a): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 2. Aufl. Wiesbaden (2005)
- Keller, Reiner (2008b): Michel Foucault. Klassiker der Wissenssoziologie, Band 7. Konstanz
- Keller, Reiner (2010): Nach der Gouvernementalitätsforschung und jenseits des Poststrukturalismus? Anmerkungen aus Sicht der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Angermüller, Johannes / van Dyk, Silke (Hrsg.): Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen. Frankfurt a. M., S. 43–70
- Kleeberger, Fabian / Stadler, Katharina (2011): Die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer bundeweiten Befragung von Lehrkräften an Fachschulen für Sozialpädagogik. Zehn Fragen Zehn Antworten. WiFF Studien Band 13. München
- Knoblauch, Hubert (2001): Fokussierte Ethnographie. In: Sozialer Sinn 1, S. 123–141
- Knoblauch, Hubert (2010): Von der Kompetenz zur Performanz. Wissenssoziologische Aspekte der Kompetenz. In: Kurtz, Thomas / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 237–255

- Koch, Sandra (2013): Der Kindergarten als Bildungsort – Wie Essen bildet. In: Siebholz, Susanne / Schneider, Eldina / Busse, Susann / Sandring, Sabine / Schippling, Anne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden, S. 205–215
- König, Anke / Kühn, Corinna / Pollert, Janine (2014): Lernen anhand der Video-Fall-Methode. Möglichkeiten und Grenzen neuer didaktischer Herausforderungen in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erzieher. In: Pieper, Irene / Frei, Peter / Hauenschild, Katrin / Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden, S. 259–275
- König, Anke (2016): Professionalisierung durch Weiterbildung. Chancen von Begründungswissen und Handlungskompetenz für das Feld der Frühen Bildung. In: Friederich, Tina / Lechner, Helmut / Schneider, Helga / Schoyerer, Gabriel / Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel, S. 80–92
- König, Anke / Kratz, Joanna / Stadler, Katharina (2018a): Praxis der Reflexion in der Erzieher*innenausbildung. Eine multiperspektivische Untersuchung an den Lernorten Schule und Praxis. In: Der Pädagogische Blick. H. 3, S. 138–149
- König, Anke / Kratz, Joanna / Stadler, Katharina (2018b): Erzieher:innenausbildung revisited: Expansion als Schubkraft? Der arbeitsfeldbezogene Diskurs in der vollzeitschulischen Ausbildung. In: Friese, Marianne (Hrsg.): Reformprojekt Care Work. Professionalisierung der beruflichen und akademischen Ausbildung. Reihe: Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Band 50. Bielefeld, S. 253–268
- Kovačević, Jelena / Nürnberg, Carola (2014): Kompetenzorientierung als ein didaktischer Ansatz frühpädagogischer Weiterbildung. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 23. München
- Kratz, Joanna / Stadler, Katharina (2015): Teilzeitmodelle in der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Eine Befragung von Lehrkräften, Mentorinnen und Mentoren zum Verhältnis der Lernorte Schule und Praxis. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 24. München
- Krüger, Helga / Rabe-Kleberg, Ursula / Derschau, Dietrich von (Hrsg.) (1983): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Band 2. Kooperation in Arbeit und Ausbildung. München
- Krüger, Helga / Rabe-Kleberg, Ursula / Derschau, Dietrich von (Hrsg.) (1984): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Band 1. Anforderungen, Veränderungen und Kritik. 2. Aufl. München (1981)
- Küls, Holger (2010): Persönlichkeitsorientierte Didaktikansätze in der Sozialpädagogik. In: Küls, Holger / Jaszus, Rainer (Hrsg.): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. Stuttgart, S. 91–112
- Küls, Holger (2017): Persönlichkeitsorientierte Didaktikansätze in der Sozialpädagogik. In: Küls, Holger / Jaszus, Rainer (Hrsg.): Didaktik der Sozialpädagogik. Grundlagen für die Lehr-/Lernprozessgestaltung im Unterricht. 2. Aufl. Stuttgart, S. 94–115
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. Aufl. Wiesbaden

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2002): Rahmenvereinbarung über Fachschulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.11.2002
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Kompetenzorientiertes Qualifikationsprofil für die Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern an Fachschulen/Fachakademien. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.2011
- Küppers, Horst / Schulz, Hermann / Thiesen, Peter (2014): Irrweg Lernfeldkonzeption in der Erzieherausbildung. Eine Streitschrift. In: klein&groß, 12/2014, S. 54–57
- Länderoffene Arbeitsgruppe (2012): Länderübergreifender Lehrplan Erzieher/Erzieherin. Entwurf. Stand: 01.07.2012. <https://www.boefae.de/> [Zugriff: 11.06.2018]
- Lehmann-Rommel, Roswitha (2004): Partizipation, Selbstreflexion und Rückmeldung: gouvernementale Regierungspraktiken im Feld Schulentwicklung. In: Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden, S. 261–283
- Leygraf, Jan (2012): Struktur und Organisation der Ausbildung zur Erzieherin und zum Erzieher. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Schul- bzw. Abteilungsleitungen. Zehn Fragen Zehn Antworten. WiFF Studien Band 16. München
- Link, Jürgen (2005): Warum Diskurse nicht von personalen Subjekten „ausgehandelt“ werden. Von der Diskurs- zur Interdiskurstheorie. In: Keller, Reiner / Hirsland, Andreas / Schneider, Werner / Viehöver, Willy (Hrsg.): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit: Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung. Konstanz, S. 77–100
- Link, Jürgen (2007): Dispositiv und Interdiskurs. Mit Überlegungen zum Dreieck Foucault – Bourdieu – Luhmann. In: Kammler, Clemens / Parr, Rolf (Hrsg.): Foucault in den Kulturwissenschaften. Eine Bestandsaufnahme. Frankfurt a. M., S. 219–238
- Lochner, Barbara (2011): PädagogInnen im Team der Kindertageseinrichtungen. In: Promotionskolleg Kinder und Kindheiten im Spannungsfeld gesellschaftlicher Modernisierung (Hrsg.): Kindheitsbilder und die Akteure generationaler Arrangements. Wiesbaden, S. 157–172
- Lochner, Barbara (2017): Teamarbeit in Kindertageseinrichtungen – Ethnografisch-gesprächsanalytische Studie zur praktischen Verpflichtung der Pädagog_innen auf die Gemeinschaft des Gruppen- und Bereichsteams. Wiesbaden
- Lorenz, Franz / Schwarz, Martin P. (2014): Reflexive Professionalität. Strukturen und Dimensionen. In: Schwarz, Martin P. / Ferchhoff, Wilfried / Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe. Bad Heilbrunn, S. 411–433
- Lüders, Christian / Meuser, Michael (1997): Deutungsmusteranalyse. In: Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 57–79
- Ludwig, Joachim (2014): Zur rekonstruktiven Handlungslogik professioneller pädagogischer Beratung. In: Schwarz, Martin P. / Ferchhoff, Wilfried / Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur

- bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe. Bad Heilbrunn, S. 550–589
- Magg-Schwarzbäcker, Marion (2014): Mentoring für Frauen an Hochschulen. Die Organisation informellen Wissenstransfers. Wiesbaden
- Maiwald, Kai-Olaf (2008): Die Fallperspektive in der professionellen Praxis und ihrer reflexiven Selbstvergewisserung. Allgemeine Überlegungen und ein empirisches Beispiel aus der Familienmediation [30 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 9(1), Art. 3, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs080138> [Zugriff: 19.09.2015]
- Mayer, Marina (2010): Lernfelder in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern? Ergebnisse einer Interviewstudie mit Leitungen von Fachschulen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Studien, Band 3. München
- Milbradt, Björn / Göbel, Sabrina (2016): Erziehen als Unterwegssein. In: Thole, Werner / Milbradt, Björn / Göbel, Sabrina / Reißmann, Michaela (Hrsg.): Wissen und Reflexion. Der Alltag in Kindertageseinrichtungen im Blick der Professionellen. Wiesbaden, S. 61–74
- Mischo, Christoph / Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2011): Professionalisierung und Professionsentwicklung im Bereich der frühen Bildung. In: Frühe Bildung 2011, 0, S. 4–12
- Moning-Petersen, Elke / Petersen, Jendrik (2014): Optimierung von Führung durch Dialog und Mentoring inkl. Professionstheoretischer Implikationen. In: Schwarz, Martin P. / Ferchhoff, Wilfried / Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Professionalität: Wissen – Kontext. Sozialwissenschaftliche Analysen und pädagogische Reflexionen zur Struktur bildenden und beratenden Handelns. Festschrift für Prof. Dr. Bernd Dewe. Bad Heilbrunn, S. 630–642
- Nentwig-Gesemann, Iris / Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Harms, Henriette / Richter, Sarah (2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 24. München
- Neuß, Norbert (2014): Einführung: Professionalisierung der Frühpädagogik – eine kriteriengeleitete Analyse. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus / Nentwig-Gesemann, Iris / Neuß, Norbert (Hrsg.): Forschung in der Frühpädagogik VII. Schwerpunkt: Profession und Professionalisierung. Reihe: Materialien zur Frühpädagogik, Band 15. Freiburg, S. 13–46
- Nürnberg, Carola (2018): Kita-Alltag zwischen Belastung und Erfüllung. Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie mit Gruppenkräften und Kita-Leitungen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 31. München
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionellen Handelns. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, S. 70–182
- Ostendorf, Helga (2018): Erzieherin: Ein reformbedürftiger Beruf. Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunftsbildung/277020/ausbildung> [Zugriff 24.04.2019]

- Pasternack, Peer (2013): Von der Kryptoprofessionalisierung zur Teilakademisierung. Frühpädagogische Berufsfeldentwicklungen. In: Die Hochschule 1/2013, S. 57–77
- Pasternack, Peer (2017): Teilakademisierung und sonstige Dynamiken: Quantitative und qualitative Entwicklungen in der frühpädagogischen Ausbildung von 2004 bis 2015. In: Balluseck, Hilde von (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. 2. Aufl., Berlin und Toronto, S. 107–118
- Pfadenhauer, Michaela (2010): Kompetenz als Qualität sozialen Handelns. In: Kurtz, Thomas / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 149–172
- Rabe-Kleberg, Ursula (1984): Warum Erzieherarbeit nicht professionalisiert wurde. In: Krüger, Helga / Rabe-Kleberg, Ursula / Derschau, Dietrich von (Hrsg.): Qualifikationen für Erzieherarbeit. Band 1. Anforderungen, Veränderungen und Kritik. München, S. 334–344 (1981)
- Rabe-Kleberg, Ursula (1996): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt, S. 276–302
- Rauschenbach, Thomas / Beher, Karin / Knauer, Detlef (1995): Die Erzieherin. Ausbildung und Arbeitsmarkt. Weinheim und München
- Reh, Sabine (2004): Abschied von der Profession, von Professionalität oder vom Professionellen? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik Jg. 50, 3, S. 358–372
- Reichertz, Jo (2002): Die objektive Hermeneutik – Darstellung und Kritik. In: König, Eckard / Zedler, Peter (Hrsg.): Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden. 2., völlig überarb. Aufl. Weinheim und Basel, S. 123–156 (1995)
- Reichertz, Jo (2004): Das Handlungsrepertoire von Gesellschaften erweitern. Hans-Georg Soeffner im Gespräch mit Jo Reichertz [65 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 5(3), Art. 29, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403297> [Zugriff: 19.09.2015]
- Reichertz, Jo (2014): Die Fallanalyse als soziale Praxis der Lehrerbildung. In: Pieper, Irene / Frei, Peter / Hauenschild, Katrin / Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014): Was der Fall ist. Beiträge in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung. Wiesbaden, S. 19–35
- Ricken, Norbert / Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.) (2004): Michel Foucault: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden
- Ricken, Norbert (2006): Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung. Wiesbaden
- Ricken, Norbert / Liesner, Andrea (Hrsg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006. Arbeitsberichte Systematische Bildungsforschung. Bremen
- Schneider, Werner (2011): Anmerkungen zur Theorie und methodischen Praxis der Dispositivforschung im Feld von Bildung und Schule. Vortrag im Rahmen der Reihe „Bildung im Zeichen kultureller und sprachlicher Heterogenität – Herausforderungen für Forschung und Praxis (Teil I)“. Universität Augsburg.

https://www2.uni-augsburg.de/de/forschung/pkhhb/Veranstaltungen/Veranstaltungsreihe/Vortragsreihe_SS_2011/ [Zugriff: 08.11.2015]

- Schneider, Werner (2014): Dispositive... – überall (und nirgendwo)? Anmerkungen zur Theorie und methodischen Praxis der Dispositivforschung. In: Othmer, Julius / Weich, Andreas (Hrsg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung. Wiesbaden
- Schneider, Helga (2016): Professionalisierung ohne Kollektivierung? Zur Konstruktion der Profession im gegenwärtigen Diskurs der Kindheitspädagogik. In: Friederich, Tina / Lechner, Helmut / Schneider, Helga / Schoyerer, Gabriel / Ueffing, Claudia (Hrsg.): Kindheitspädagogik im Aufbruch. Professionalisierung, Professionalität und Profession im Diskurs. Weinheim und Basel, S. 64–78
- Schoyerer, Gabriel / Frank, Carola / Jooß-Weinbach, Margarete / Loick Molina, Steffen (Hrsg.) (2018): Was passiert in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege? Phänomene professionellen Handelns in der Kindertagesbetreuung – Ergebnisse aus dem ethnografischen Forschungsprojekt „Profile der Kindertagesbetreuung (ProKi)“. München
- Schreier, Margrit (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 15(1), Art. 18, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185> [Zugriff: 25.09.2016]
- Schröer, Norbert (1997): Wissenssoziologische Hermeneutik. In Hitzler, Ronald / Honer, Anne (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung. Opladen, S. 109–129
- Schulz, Marc (2014): Lernende Kindergartenkinder. Professionstheoretische Perspektiven auf die Praktiken der Fallherstellung in Kindertageseinrichtungen. In: Betz, Tanja / Cloos, Peter (Hrsg.): Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsgegenstands. Weinheim und Basel, S. 261–275
- Schulz, Marc / Cloos, Peter (2015): Professionelle Begleitung von Bildungs- und Lernprozessen in Kindertageseinrichtungen. In: Cloos, Peter / Koch, Katja / Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim und Basel, S. 192–206
- Schwer, Christina / Solzbacher, Claudia / Behrens, Birgit (2014): Annäherung an das Konstrukt „Professionelle pädagogische Haltung“: Ausgewählte theoretische und empirische Zugänge. In: Schwer, Christina / Solzbacher, Claudia (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn, S. 47–77
- Soeffner, Hans-Georg / Hitzler, Ronald (1994): Qualitatives Vorgehen – „Interpretation“. In: Herrmann, Theo / Tack, Werner H. (Hrsg.): Methodologische Grundlagen der Psychologie. Reihe: Enzyklopädie der Psychologie. Forschungsmethoden der Psychologie. Band 1. Göttingen u. a., S. 98–136
- Soeffner, Hans-Georg (2004): Auslegung des Alltags – Der Alltag der Auslegung. Zur wissenssoziologischen Konzeption einer sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. 2. durchgesehene und ergänzte Aufl. Konstanz (1989)
- Speck, Sarah (2014): Mütter ohne Grenzen. Paradoxien verberuflichter Sorgearbeit am Beispiel der SOS-Kinderdörfer. Wiesbaden

- Stadler, Katharina (2014): Mentoring in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse aus Befragungen der Weiterbildungsinitiative. In: Deutsches Jugendinstitut / Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hrsg.): Mentorinnen und Mentoren am Lernort Praxis. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung, Band 8. München, S. 78–106
- Stadler, Katharina / Kalicki, Bernhard (2019): Gewinnung und Bindung frühpädagogischer Fachkräfte. Ansatzpunkte in der fachschulischen Ausbildung von Erzieher*innen. In: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) (Hrsg.): Ohne uns geht nichts! Fachkräfte in der Kinder- und Jugendhilfe. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ), S. 144–156
- Stadler, Katharina / Uihlein, Clarissa (2020): Formen des Praxisbezugs im Fachschulunterricht. Ausgewählte Ergebnisse einer ethnografischen Studie der WiFF. In: König, Anke (Hrsg.): Wissenschaft für die Praxis. Erträge und Reflexionen zum Handlungsfeld Frühe Bildung. Reihe: Perspektive Frühe Bildung. Band 4. Weinheim, Basel, S. 79–97
- Strehmel, Petra / Overmann, Julia (2018): Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Ziele, Strategien und Rolle der Träger. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Studien, Band 28. München
- Strübing, Jörg (2008): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Aufl. Wiesbaden (12004)
- Tervooren, Anja (2010): Bildung in der frühen Kindheit. In: Lohmann, Ingrid / Liesner, Andrea (Hrsg.): Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung. Eine Einführung. Stuttgart, S. 179–191
- Textor, Martin R. (o. J.): Erziehungs- und Bildungspläne. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Das Kita-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html> [Zugriff: 22.02.2016]
- Thole, Werner (2008): „Professionalisierung“ der Pädagogik der Kindheit. Fachliches Potential und Forschungsbedarf. In: Thole, Werner / Rossbach, Hans-Günther / Fölling-Albers, Maria / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Bildung und Kindheit. Pädagogik der Frühen Kindheit in Wissenschaft und Lehre. Opladen [u. a.], S. 271–294
- Thole, Werner / Göbel, Sabrina / Milbradt, Björn / Reißmann, Michaela / Wedtstein, Maria (2015): Wissen und Reflexion. Thematisierungsweisen pädagogischer Praxis in Kindertageseinrichtungen. In: König, Anke / Leu, Hans-Rudolf / Viernickel, Susanne (Hrsg.): Forschungsperspektiven auf Professionalisierung in der Frühpädagogik. Empirische Befunde der AWiFF-Förderlinie. Weinheim und Basel, S. 124–143
- Truschkat, Inga (2008): Kompetenzdiskurs und Bewerbungsgespräche. Eine Dispositivanalyse (neuer) Rationalitäten sozialer Differenzierung. Wiesbaden
- Truschkat, Inga (2010): Kompetenz – eine neue Rationalität sozialer Differenzierung? In: Kurtz, Thomas / Pfadenhauer, Michaela (Hrsg.): Soziologie der Kompetenz. Wiesbaden, S. 69–84
- Tuschling, Anna (2004): Lebenslanges Lernen. In: Bröckling, Ulrich / Krassmann, Susanne / Lemke, Thomas (Hrsg.): Glossar der Gegenwart. Frankfurt a. M., S. 152–158

- Ulich, Michaela / Thiersch, Renate (2002): Der „Lernort Praxis“ in der Erzieherinnen-Ausbildung: Fazit und Überblick. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Ausbildungsqualität – Strategiekonzepte zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Weinheim, S. 175–181
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2012): Professionalisierung in der Frühpädagogik. Qualifikationsniveau und -bedingungen des Personals in Kindertagesstätten. Gutachten des Aktionsrates Bildung. Münster
- Waldschmidt, Anne / Klein, Anne / Tamayo Korte, Miguel / Dalman-Eken, Sibel (2007): Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs. Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung [69 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 8(2), Art. 15. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702156> [Zugriff: 21.04.2016]
- Weber, Susanne / Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernamentalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation. Wiesbaden
- Wehrmann, Ilse (2006): Bildungspläne als Steuerungsinstrumente der frühkindlichen Erziehung, Bildung und Betreuung. Zur Rolle der Bildungspläne im Rahmen des Reformbedarfs. Dissertation Universität Bremen
- Wenzel, Ludwig (2009): Qualitätssicherung in der Erzieherausbildung unter besonderer Berücksichtigung der Lernortkooperation. Dissertation Universität Duisburg-Essen
- Weßler-Poßberg, Dagmar / Huschik, Gwendolyn (2020): Zukunftsfelder für Erzieherberufe – Fachkarrieren in der frühen Bildung. Kurzstudie der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin und der Pronos AG. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). https://www.prognos.com/uploads/tx_atwpubdb/20201028-kurzstudie-zufunftsfelder-erzieherberufe-data.pdf [Zugriff: 19.11.2020]

Anhang

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Diskursive und nicht-diskursive Praktiken in der Ausbildung angehender Erzieher*innen in Kindertageseinrichtungen.....	23
Tabelle 2:	Merkmale der Einrichtungen und Charakteristika bzgl. der Praxisanleitung.....	82
Tabelle 3:	Datenkorpus der teilnehmenden Beobachtung.....	86
Tabelle 4:	Titelblatt eines Gesprächsinventars	91
Tabelle 5:	Ausschnitt eines Gesprächsinventars.....	92
Tabelle 6:	Phänomenstruktur des Expert*innendiskurses „Anleitung“	96

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Dimensionen der Dispositivanalyse.....	67
Abbildung 2:	Analyseprogrammatik	68