



International Journal of Languages' Education and Teaching
Volume 6, Issue 3, September 2018, p. 546-556

Received	Reviewed	Published	Doi Number
01.08.2018	15.09.2018	30.09.2018	10.18298/ijlet.3123

Wahrnehmungen von Erzieherinnen über die Erzieherinnenausbildung

Sayime ERBEN KEÇİCİ¹

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit „Wahrnehmungen von Erzieherinnen über die Erzieherinnenausbildung“ basiert auf einer themenspezifischen Auswertung der Interviews von ausgebildeten Erzieherinnen, mit der die Qualifizierungslandschaft erkundet und wesentliche Kennzeichen und Probleme der Ausbildung identifiziert werden sollen. In den vier leitfadengestützten und vor Ort durchgeführten Interviews wurden aktuelle sowie zukünftige Anforderungen der Qualifizierung von Fachkräften diskutiert. Alle befragten Erzieherinnen äusserten Kritik am Theorie- Praxis- Verhältnis. Aus den Interviews lassen sich vor allem drei Mängel herauskristallisieren, die in engem Zusammenhang mit einander stehen:

- Fehlende Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns bei Auszubildenden,
- Fehlende Übernahme von Verantwortung,
- Mangelhafte kommunikative Kompetenz.

Die in der Einrichtung arbeitenden Erzieherinnen erwarten Klarheit in verbaler und nonverbaler Kommunikation, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und für Entscheidungen, die mit Kindern getroffen werden. Die Erzieherinnen wissen darauf hin, dass Ausbildung nicht nur Wissensvermittlung ist, sondern ein dialogisches Verhältnis.

Key Words: Frühpädagogik, Erzieherin, Ausbildung.

Anaokulu Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitimi Konusundaki Algılar

ÖZET

“Anaokulu Öğretmenlerinin Okulöncesi eğitimi konusundaki algıları” adlı bu çalışma, anaokulunda çalışan eğitimci görüşlerine göre tematik bir değerlendirme ile bu alanın yeterlilik ortamının araştırılmasına ve bu eğitimin tanımlanması gereken temel özellikleri ve sorunlarına dayanmaktadır.

Dört yarı yapılandırılmış görüşme ile nitelikli anaokulu öğretmeninin mevcut ve gelecekteki gereksinimleri ele almıştır.

Görüşülen anaokulu öğretmenlerinin hepsi kuram-uygulama ilişkisini eleştirmişlerdir.

Görüşmelerden, birbiri ile iç içe olan, üç eksiklik tespit edilmiştir:

- Pratisyenler arasında kendi eylemlerini yansıtmaya becerisi olmaması,
- Sorumluluk eksikliği,
- Yetersiz iletişim becerileri.

Anaokulunda çalışan öğretmenler sözel ve sözel olmayan iletişimde netlik bekliyor ve kişinin kendi eylemleri ve çocuklarla ilgili kararlar için sorumluluk almalarını istiyorlar. Öğretmenler eğitimin sadece bilgi aktarımı değil, iletişimsel bir ilişki olduğunu belirtiyorlar.

Schlüsselwörter: Okulöncesi pedagojisi, eğitimci, eğitim.

¹ Assoc. Prof., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Abteilung für Bildungswissenschaften, sayime_erbena@yahoo.de.

1. EINLEITUNG

Die Qualifizierung Frühpädagogischer Fachkräfte ist seit einigen Jahren Gegenstand umfangreicher fach- und bildungspolitischer Diskurse. Sowohl der bildungs- und familienpolitisch gestiegene Stellenwert der Kindertageseinrichtungen als auch die Ausbildungsgänge an Fakultäten haben den Blick auf die Qualifizierungslandschaft geschärft. Dabei wird deutlich, dass über die Ausbildung an Fachakademien nur wenig empirisch fundiertes Datenmaterial zur Verfügung steht. Und auf Grund dieser Forschungslücke herrscht zur Zeit produktive Ratlosigkeit, über welchen Grad an Fachlichkeit die Fachkräfte verfügen sollten, weshalb Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit die Diskussion um die Qualität und formale Struktur der Ausbildung zur Erzieherin ist.

Es wird Fragestellungen zu Strukturen dieser Ausbildung im sozialpädagogischen Berufsfeld Erzieherin nachgegangen. Im Mittelpunkt stehen die Aussagen ausgebildeter Erzieherinnen zur Ausbildung: die Erfahrungen im Rahmen beruflicher Tätigkeit mit heutiger Ausbildung.

Zu Beginn der Arbeit werden theoretische Vorannahmen formuliert und begründet, die der Auswertung der Interviews und der Einordnung der Ergebnisse zugrunde liegen.

2. THEORETISCHE VORANNAHMEN

Die erforderlichen Kompetenzen

Professionalität im beruflichen Handeln bezieht sich nicht nur auf den Grad der Fachlichkeit im interaktions- und organisationsbezogenen Handeln, sondern auch auf die personalen Kompetenzen und das Berufsrollenverständnis der Erzieherin bzw. des Erziehers und kann in der Ausbildung - egal, auf welchem Niveau sie angesiedelt ist - bestenfalls angebahnt werden (ebd. Heitkötter, 2014). In diesem Sinne ist auch das sozialpädagogische Berufsprofil zu verstehen, das für die Ausbildung der ErzieherInnen an Universitäten richtungsweisend ist: Kinder und Jugendliche zu erziehen, zu bilden und zu betreuen erfordert Fachkräfte, die;

- das Kind und den Jugendlichen in seiner Persönlichkeit und Subjektstellung sehen,
- Kompetenzen, Entwicklungsmöglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen in den verschiedenen Altersgruppen erkennen und entsprechende pädagogische Angebote planen, durchführen, dokumentieren und auswerten können,
- über ein hohes pädagogisches Ethos, menschliche Integrität, soziale und persönliche Kompetenzen sowie Handlungsstrategien zur Gestaltung der Gruppensituation verfügen,
- auf Grund didaktisch-methodischer Fähigkeiten die Chancen von ganzheitlichem und an den Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen orientiertem Lernen erkennen und nutzen können,
- in der Lage sind, sich im Kontakt mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen einzufühlen, sich selbst zu behaupten und Vermittlungs- und Aushandlungsprozesse zu organisieren,

- als Rüstzeug für die Erfüllung der familienergänzenden und -unterstützenden Funktion über entsprechende Kommunikationsfähigkeit verfügen,
- auf Grund ihrer Kenntnisse sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge die Lage von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern erfassen und in Konfliktsituationen Unterstützung leisten können,
- Kooperationsstrukturen mit anderen Einrichtungen im Gemeinwesen entwickeln und aufrechterhalten können,
- in der Lage sind, betriebswirtschaftliche Zusammenhänge zu erkennen sowie den Anforderungen einer zunehmenden Wettbewerbssituation der Einrichtungen und Dienste wie auch einer stärkeren Dienstleistungsorientierung zu entsprechen.

Wesentliche Bestandteile dieses Qualifikationsprofils sind:

- Subjektbezogene, entwicklungsorientierte Arbeit mit Kindern, die je nach Alter, Geschlecht, Region, familiärem Hintergrund, kultureller, ethnischer und religiöser Bindung einer fallbezogenen, spezifischen Förderung bedürfen,
- Beobachtung, Dokumentation und Planung der Arbeit sowie
- die Entwicklung von Kooperationsstrukturen, also Netzwerkarbeit (ebd. Schoyerer, 2014).

Zweifel, ob die gegenwärtigen Rahmenbedingungen der Ausbildungspraxis dieser Breite und Tiefe des Qualifikationsprofils gerecht werden können, sind angebracht. Diese sollten jedoch nicht dazu verleiten, vorschnell eine Spezialisierung der Ausbildung zu favorisieren. Vielmehr sollten diese Zweifel Anlass sein, den aktuellen Qualifikationsrahmen insgesamt kritisch zu hinterfragen. Auch im europäischen Vergleich stellt es meines Erachtens ein Unding dar, dass es in der Türkei zwar unterschiedliche Niveaustufen der Ausbildung gibt, diese aber keineswegs auf der Grundlage eines gesicherten, kompetenzbasierten Ansatzes der beruflichen Bildung sozialpädagogischer Berufe definiert sind hinsichtlich der Ausprägung und der Art sowie des Umfangs der theoretischen Kenntnisse, praktischen Fertigkeiten und personalen Voraussetzungen. Im Gegenteil, es handelt sich um nicht aufeinander und nicht mit den Erfordernissen des Arbeitsmarktes abgestimmte Bildungsgänge in einem höchst unübersichtlichen und nicht durchlässigen Qualifikationssystem.

Kompetenzbasiert bzw. tätigkeitsorientiert bedeutet auch, dass das Lernen im Vollzug der Arbeit, d.h. das Wissen, das nicht gelehrt wird, sondern das sich der Mensch selbst erschließt, aufgewertet wird (ebd. Bernhard et. al, 2003).

Das Handlungsfeld von ErzieherInnen gleicht im kreativen Sinn einer Hexenküche. Was ErzieherInnen, die kompetent und professionell in unterschiedlichen Praxissituationen handeln, mit den Hexen teilen, ist ein spezifisches Wissen und Können, das sie befähigt, offenen beruflichen Herausforderungen mit einem klaren Kopf zu begegnen. Mit anderen Worten: Sie verfügen über Kompetenzen, ihre Arbeit selbst zu organisieren. Dabei hilft ihnen sowohl theoretisches Wissen und Können als auch Erfahrungswissen, d.h. ein Wissen, das sie sich in einem bestimmten Kontext selbst erschlossen haben (ebd. Cremer et. al, 1982). Mit anderen Worten: Sie haben dazugelernt, sie haben vorhandenes Wissen ergänzt bzw. modifiziert. Solche beruflichen Selbstbildungsprozesse folgen

anderen Zeitverhältnissen als das in Lernschritte durchrationalisierte, herkömmliche Lernen in formalisierten Lehrveranstaltungen (ebd. Thole, 2010). Das verplante und verregelte, ja mitunter auch bürokratisierte Lerndesign in den Fakultäten erreicht häufig nicht die Verhaltensebene der lernenden Akteure. Sie werden mit „Fremdwissen“ überhäuft und wissen zu selten, wozu sie bestimmte Theorien brauchen (ebd. Viernickel & Schwarz, 2009). Das Lernen im Vollzug der Arbeit bewegt sich dagegen in einem offenen Raum der Möglichkeiten, der zulässt, dass sich die kreativen Potenziale der ErzieherInnen entfalten können (ebd. Sell et.al., 2012). Sie schaffen sich selbst Zugänge zu einem Wissen, das unmittelbar zur Erkenntnis und zu ihrer persönlichen und fachlichen Kompetenzentwicklung führt. Dies stärkt ihre Autonomie und Verantwortlichkeit im Handeln, aber auch ihre Lern- und Problemlösekompetenz (ebd. Staubinger, 2000).

3. METHODIK

3.1. Forschungsmethode

In Rahmen dieser Arbeit wurden zur Datenerhebung problemzentrierte, leitfadengesteuerte Interviews durchgeführt, die sich den Erfahrungen von Erzieherinnen widmen. Zielsetzung ist u.a. Erfahrungen ausgebildeter Erzieherinnen zu sammeln, zu interpretieren, in Ihren Aussagen zu ordnen, darzustellen (Mayring, 2003). Die Wahl der Interviewform begründet sich aus dem Anliegen, einen begrenzten Erfahrungsraum der Befragten im Gespräch sichtbar werden zu lassen, ohne ihn aus dem Lebenskontext herauszutrennen (ebd. Lamnek, 1995). Im Gegensatz zum rein narrativen Interview gestalten die vorbereitete Fragestellung und gezieltes Nachfragen das Interview weitgehend themenzentriert.

Die Entscheidung zu dieser Interviewpraxis ergibt sich aus der klaren Fragestellung zum Ausbildungserleben und dem Interesse der Forscherin, dieses Thema in Bezug zum Berufsalltag der Befragten zu stellen.

3.1. Auswahl der Interviewteilnehmer

Die Suche nach Interviewpartnern erfolgte über persönliche Anfragen bei bekannten Lehrerinnen, Freundes- und Familienkreis in Konya. Nach dem zwei Erzieherinnen in Leitungsfunktion gefunden waren, erklärten sich z. T. über eine Art Schneeballsystem auch weitere zwei erfahrene Erzieherinnen in Leitungsfunktion bereit, ein Interview zu geben.

Die Dauer der Berufstätigkeit und die Erfahrungen in der Gruppen- und Leitungsfunktion sind Kriterien zur Herausbildung differenzierter Vorstellungen zur beruflichen Tätigkeit und einer effektiven Ausbildung, die Handlungsfähigkeit und Fachkompetenz zum Ziel hat. Vier Erzieherinnen aus Konya haben zugesagt und es wurde ein Termin mit ihnen vereinbart. Von den Anfang Mai und Ende Juni 2018 geführten Interviews wurden in den Wohnungen der Interviewpartner durchgeführt. Es handelt sich dabei um vier Erzieherinnen im Alter zwischen 32 und 40 Jahren und weist einen Durchschnittswert von 37 Jahren auf. Die Informationen über die Interviewpartner sind im Wesentlichen aus der unten aufgeführten Abbildung zu entnehmen. Namen sind anonymisiert worden.

Tab. 1: Interviewpartner im Überblick

Nr.	Name	Alter	Berufsbezeichnung/ Berufsdauer
1.	Sevda	38	Erzieherin/ 12
2.	Gülay	38	Erzieherin/ 18
3.	Rana	32	Erzieherin/ 10
4.	Ayşe	40	Erzieherin/ 20

Alle befragten Erzieherinnen haben eine Leitungsfunktion in einer Tagesstätte in Konya für Kinder inne und blicken auf wenigstens 10 Jahre Berufserfahrung zurück.

3.2. Durchführung der Interviews

Das Interview wird nur anhand eines grob strukturierten Leitfadens durchgeführt. Durch den Leitfaden soll die Vergleichbarkeit gewährleistet werden. Er listet die für die Fragestellung relevanten Themenbereiche auf. Somit dient er als Orientierungsrahmen und Gedächtnisstütze. Dadurch, daß der Interviewer stärker auf den Befragten eingehen kann, erhöht sich sein Spielraum, die Fragen zu formulieren, anzuordnen und Nachfragen zu stellen.

Leitfragen dienten der Strukturierung der Interviews, Fragen, die nicht offen und in vorgegebener Reihenfolge abgefragt wurden, sondern ergänzend Verwendung fanden, wenn Erzähllücken auftraten oder der „Faden“ verloren ging.

Leitfragen waren:

- Welche Bedeutung hat die Tätigkeit als Erzieherin?
- Welche Gründe haben Sie veranlasst, diesen Beruf zu wählen?
- Welche Schwerpunkte sind in der Ausbildung zur Erzieherin wichtig?
- Wie wichtig war Ihre eigene Ausbildung für die heutige Tätigkeit?
- Wie erleben Sie momentan die Arbeit in der Schule?
- Welche Erwartungen stellen Sie heute – als Leiterin - an Ausbildung?

Alle der geführten Interviews wurden mit Einwilligung der befragten Erzieherinnen auf Tonband aufgenommen und dauerten zwischen 50 und 90 Minuten.

Hinterher wurden die Interviews in eine schriftliche Form gebracht, das heisst, der Dialekt wurde bereinigt, Satzbaufehler wurden behoben und der Stil moderat geglättet (vgl. Mayring 2003), weil das primäre Ziel des Interviews auf der inhaltlich- thematischen Ebene lag und Dialekte, Sprachfärbungen oder Sprach- bzw. Stilfehler für den Untersuchungsgegenstand nicht von großer Relevanz war. Zwar war die Transkription[®] aufwendig, aber alle aufgezeichneten Gespräche wurden Wort für Wort transkribiert, da erst mit diesen Protokollen die Basis für eine ausführliche Interpretation hergestellt werden konnte.

3.3. Auswertung

Die Auswertung der Daten erfolgte anschliessend gemäss den Grundlagen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2002). Als erstes wurde ein Durchgang durch das gesamte Interviewmaterial vollzogen, um den generellen Sinn des Ganzen aufzuschließen und die Analyseeinheiten zu bestimmen. Darauf folgte dann eine zweite Sichtung des gesamten Textmaterials und unter Berücksichtigung der Literatur zum Thema wurden Strukturierungsdimensionen theoriegeleitet festgelegt. Dann wurden die Ausprägungen bestimmt und die Kategoriensysteme festgelegt und konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie gelten sollten. Es wurden auch Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen. Hierbei konnten drei aus den der Interviewgestaltung impliziten „Leitfragen“ zentrale Kategorien ermittelt werden: „Schule und Praxis als Ausbildungsort“, „Berufliche Professionalität“, „Persönlichkeitsstrukturen“.

4. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Es folgt eine Zusammenstellung der Interviewergebnisse. Dabei werden die subjektiven Sichtweisen der jeweils Interviewten dargestellt.

4.1. Schule und Praxis als Ausbildungsort

In dieser Kategorie soll heraus gearbeitet werden, welche Merkmale der Ausbildung in Bezug auf Inhalt/Wissen, Handlungskompetenz und Rolle/ Beziehung die ausgebildeten Erzieherinnen assoziieren.

„Dem Lernort Schule fehlt ein Bindeglied zum Lernort Praxis.“ Frau Sevda schreibt der Schule als Ausbildungsinstitution umfassende Verantwortung zu, sieht aber den Schwerpunkt der Ausbildung in der Praxis. Sie sagt: *„Schule soll das Ziel erreichen, Schülerinnen berufliche Handlungskompetenz zu vermitteln“*. In ihrer Erinnerung hat sie in der Ausbildung nicht genügend gelernt, um für die berufliche Tätigkeit als Erzieherin vorbereitet zu sein.

Erinnerungen und aktuelle Erfahrungen mit Praktikantinnen lassen sie ein Bild der Schule entwerfen, in der Praktika zeitlich zu kurz bemessen sind, Kooperation mit den Praxiseinrichtungen fehlt, Gesprächsforen zu kurz kommen: *„Praxis ist wichtig, findet aber in Schule kaum statt“*. Selbst die Unterrichtsgestaltung erinnert sie als theoretisch getrennt von der beruflichen Praxis.

„Also gesellschaftliche Veränderungen führen sowohl im Kindergarten als auch im sozialen Umfeld der Kinder als Anlass für veränderte Ausbildung und das stellt einen Zukunftsbezug einer neuen Ausbildung her. Ich halte die praktische Handlungskompetenz für einseitig einfach“.

Ihre formulierten Forderungen nach Veränderung weisen auf reflektierte Überlegungen zur Ausbildung der Erzieherin hin. Ihre Anmerkung, der Fachkompetenz der tätigen Erzieherinnen werde nicht genügend Rechnung getragen, wird nicht in eine konstruktive Kooperation mit den Lehrkräften der verschiedenen Schulen umgesetzt.

Frau Sevda setzt eine hohe Wertigkeit der Praxis und damit einen umfassenden zeitlichen Praxisanteil in der Ausbildung als Voraussetzung zur Übernahme und Einübung eigenverantwortlichen Handelns.

Frau Rana beurteilt die Ausbildung zur Erzieherin auf der Folie klarer Strukturen und Anleitungen: *„Ausbildung bedarf konkreter Anleitung und Kontrolle, damit sich Sicherheit entwickeln kann.“* Sie erinnert in der eigenen Ausbildung und bei den jetzigen Praktikantinnen, mit denen sie arbeitet, das Fehlen solcher Handlungsvorgaben. Sie führt an: *„Zu viele Freiräume schaffen Orientierungslosigkeit und führen zu Über- oder Unterforderung im Lernprozess und im beruflichen Handeln“.*

Handwerkszeug wird nach ihrer Erfahrung am ehesten über Tun erworben. Das bezieht sie sowohl auf beobachtetes wie auch auf eigenes Handeln: *„Erzieherinnen, die wenig an methodischem Praxiswissen in der Schule erwerben, sind entweder sehr unsicher oder müssen sich über hohes Engagement selbst genügend Wissen und Sicherheit aneignen“.*

Die Qualitätskriterien der Ausbildung sind ihr nicht transparent genug, das Vermitteln beruflicher Handlungskompetenz, die sie schwerpunktmäßig als Methodenvielfalt und –sicherheit benennt, verschiebt sich in die Praxis: *„Die Schülerin lernt ihr Repertoire in der Kooperation mit der dort tätigen Erzieherin. Vormachen schafft Sicherheit und eben die Schule vernachlässigt dieses Konzept, das heisst, wenn eine Erzieherin am Ball bleiben will, muss sie sich mit Theorie auseinandersetzen“.* Hier spricht sie ständige Weiterbildung an. Eine gelungene Form einer Weiterbildung ist ihr nach durch schrittweises Vormachen und Erklären gegeben. Das entspricht ihren vorherigen Aussagen zum Lernen in konkret vorgegebenen Rahmen und weist auf den Wunsch zur Absicherung über schon Bekanntes und Erprobtes.

Frau Gülay erlebt aktuelle Ausbildung über die Arbeit mit den Praktikantinnen widersprüchlich zu ihren eigenen Erwartungen. Das fachliche Niveau der Ausbildung erfährt sie in den Anleitungsgesprächen mit Schülerinnen und Lehrerinnen als mangelhaft. Dazu kommt eine geringe Bereitschaft der Schülerinnen, ihr eigenes Verhalten und die Anforderungen der Ausbildung ernst zu nehmen: *„Der Inhalt der Ausbildung soll sich dem gesellschaftlichen Veränderungsprozess anpassen, bleibt aber in „alten“ Strukturen stecken. Die Rollen von Schülerinnen und Lehrerinnen verändern sich nicht; Dozentinnen sind selbst nicht fachkompetent genug. Schülerinnen verfügen über eine geringe Allgemeinbildung und mangelhafte Kommunikationsfähigkeiten“.* Frau Gülay fehlt der Einbezug der Fachkompetenz der Erzieherinnen in die Ausbildung, und zwar auf Seiten der Schule wie auch auf Seiten der Praxiseinrichtung.

Für Frau Ayşe hingegen bedarf Lernen *„positiver Beziehungen“.* Ihre eigenen Erinnerungen drehen sich um das Bild einer Lehrkraft, die Auszubildende positiv verstärkt, ihnen Belastungen zumutet und Wege in die berufliche Tätigkeit unterstützend und begründend begleitet. Sie formuliert eine Theorie: *„Lernen und Leistung gedeihen auf dem Boden eines positiven Annehmens, Führens, aber auch Kontrollierens“.* Sie sieht in der Ausbildung zur Erzieherin und der fehlenden kritischen Auseinandersetzung mit dem Berufsbild auch eine Strategie der Schülerinnen, eigenverantwortliches berufliches Handeln hinauszuzögern: *„Schule beläßt Auszubildende in einer Schülerinnenrolle, welche kritische Selbstwahrnehmung und den Perspektivenwechsel in die Berufsrolle behindert“.* Für Frau Ayşe sind positive Beziehungen die Basis des Lernens.

Neben einer zu hohen Theorielastigkeit zeigen die befragten Erzieherinnen fehlende Vermittlung von Fachkompetenz auf. Sie sprechen damit sowohl aktuelle pädagogische Entwicklungen wie auch das Eingehen auf die gesellschaftlichen Veränderungen der beruflichen Aufgaben an. Hier könnte ein Zusammenhang bestehen zwischen Methoden des Unterrichts und Lernen als Aktivität der Auszubildenden. Sie benennen als Kriterien zu wenig eigenen Freiraum und zu wenig Lernen am Modell, d.h. über beispielhaftes Handeln der Lehrenden.

4.2. Berufliche Professionalität

Diese Kategorie hinterfragt das berufliche Selbstverständnis, die Wahrnehmung eigenen professionellen Handelns als pädagogische Fachfrau. Dazu gehören die Einschätzung der Handlungskompetenz und Aussagen zum Selbstkonzept der befragten Erzieherinnen.

Frau Gülay erwartet von Erzieherinnen Professionalität, Erziehungsverhalten muss nach ihrer Wahrnehmung verantwortet und begründet werden können: *„Professionalität erwächst aus eigenverantwortlichem Handeln der Schülerinnen und Lehrerinnen.“*

Fehlende Reflexion des eigenen Verhaltens ist in ihrer Wahrnehmung ein Zeichen mangelnder Professionalität: *„Alle warten ab, statt zu entscheiden, zu handeln, zu fordern und sich einzubringen. Kooperation erfordert Bereitschaft zur Verantwortung. Professionalität spiegelt sich im Selbstbild und im Berufsbild wieder“*. Professionalität definiert Frau Gülay als die Fähigkeit, den Erwartungen des Berufsfeldes zu entsprechen: *„Methodenvielfalt, Sicherheit im Ausdruck, Umgehen mit Belastung und umfassende Fachkompetenz“*.

Frau Rana kommentiert ähnlich. Für sie bedeutet Professionalität *„kommunikative Kompetenz, Übernahme von Verantwortung und Reflexion des eigenen Handelns“*.

„Ich erwarte... ja wie soll ich sagen, wenn es um Professionalität geht, Klarheit in verbaler und nonverbaler Kommunikation, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und natürlich auch für Entscheidungen, die mit Kindern getroffen werden und die Fähigkeit, eigenes und fremdes Handeln wahrzunehmen und zu hinterfragen“. Damit weist Frau Rana darauf hin, dass Professionalität nicht nur Wissensvermittlung ist, sondern auch Kommunikation, Verantwortung und die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen.

Frau Ayşe definiert Professionalität folgenderweise: *„Jaa Professionalität im Kindergarten bedeutet für das Kind die Aneignung der Welt... ich meine damit Erfahrungen aus erster Hand, die ihm aktive Auseinandersetzung mit sich selbst und dieser Welt ermöglichen“*. Professionalität hat ihrer Ansicht nach von Anfang an die Aufgabe, Kindern die Welt zu Öffnen und ihre Identität zu fördern. Damit schreibt sie Erzieherinnen im frühkindlichen Bildungsprozess eine Schlüsselrolle zu.

4.3. Persönlichkeitsstrukturen

Diese Kategorie umfasst die Darstellung der Tätigkeitsfelder alle Aspekte, die sich auf die person Erzieherin, deren Grundhaltungen und Überzeugungen bezieht.

Das Erkennen ständig neuer Anforderungen an die Aufgaben der Erzieherin über auch gesellschaftliche Veränderungen mündet in einer unklaren Vorstellung bei Frau Sevda zur Bedeutung

des eigenen Berufes: *„Mir wird bis heute eigentlich immer klarer und deutlicher, was es heisst, als Erzieherin zu arbeiten. Das hat sich ja enorm weiterentwickelt.“* Hier sind Hilflosigkeit und Frustration eine wesentliche Erlebnisebene des beruflichen Alltags.

Keine der Erzieherinnen hat die eigene Person mit ihren Überzeugungen und Fähigkeiten zu Anfang der Berufstätigkeit als kompetent genug erlebt. Der Ertrag der Ausbildung muss hier als eher gering betrachtet werden. Das zeigt sich in der Aussage von Frau Gülay: *„In der Schule war alles Theorie, wir haben uns da nicht mit auseinandergesetzt und uns selber auch nicht wiedergefunden. Es war alles sehr, sehr theoretisch“.*

Soziale Qualifikationen wie Aushalten und Durchhalten werden in der Wahrnehmung der befragten Erzieherinnen erst in der beruflichen Tätigkeit gelernt. Sie werden als Bausteine beruflicher Identität erlebt, welche die Auseinandersetzung und das Umgehen mit eigenen Stärken und Schwächen voraussetzt, sich ihrer Ziele bewusst bleibt und sich den ständigen beruflichen Veränderungen stellt. Daraus entwickelt sich die Überzeugung vom Sinn und der Bedeutung des eigenen beruflichen Tuns. In diesem Sinne sagte Frau Ayşe: *„Eine Sache, die man aus dem Herzen macht. Es ist ein wichtiger Beruf.“*

Nach Frau Rana bezieht die berufliche Identität der Erzieherinnen eine geringe gesellschaftliche Achtung ihrer Tätigkeit mit ein: *„Die Stellung der Erzieherin, die ist im Moment manchmal nicht so fassbar für mich, ich denke da, also ohne mein Helferinneninstinkt wäre ich sicherlich nicht Erzieherin geworden. Aber auch ich denke, dass Erzieherinnen auch selbst an dieser ganzen Sache schuld sind. Ich merke immer deutlicher, wie sehr geklagt wird, ständig wird geklagt uns geht es so so schlecht. Aber es sind kaum Ansätze da, um aus diesem Klagen, um da heraus zu kommen. Also es beschränkt sich im Grunde auf, die andern sind alle schuld, dass es uns so schlecht geht.“*

Nach Auffassung von Frau Gülay erfährt die berufliche Tätigkeit eine geringe gesellschaftliche Anerkennung. Äußere Merkmale sind das geringe Gehalt, anhaltende Vorurteile als „Spieltante“, die nach wie vor deutlich werden lassen, dass Kinder und die Arbeit mit ihnen nicht als gesellschaftlich wichtige Arbeit, geschweige denn als Bildungsarbeit angesehen wird: *„Ja ist ist schon so, dass man uns meist als die Spieltante sieht. Dass wir Kinder geistig und körperlich fördern, wird meist nicht gedacht“.*

Diese alltäglichen Widersprüche im Berufsleben führen zu starken persönlichen Belastungen mit dem Ergebnis hoher Fluktuation.

5. ZUSAMMENFASSUNG und RESÜMEE

Es lassen sich in allen Interviews Übereinstimmungen zur konkreten Ausbildung finden, die Mängel benennen und neue Schwerpunkte für die Ausbildung zur Erzieherin setzen. Alle befragten Erzieherinnen äussern Kritik am Theorie- Praxis- Verhältnis. Aus den Interviews lassen sich vor allem drei Mängel herauskristallisieren, die in engem Zusammenhang mit einander stehen:

- fehlende Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Handelns bei Auszubildenden
- fehlende Übernahme von Verantwortung
- mangelhafte kommunikative Kompetenz

Angehende Erzieherinnen werden in der Praxis mit anderen Aufgaben konfrontiert, als in der Rolle der Schülerin. Die in der Einrichtung arbeitenden Erzieherinnen erwarten Klarheit in verbaler und nonverbaler Kommunikation, die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Handeln und für Entscheidungen, die mit Kindern getroffen werden und die Fähigkeit, eigenes und fremdes Handeln wahrzunehmen und zu hinterfragen.

Mit dieser Kritik weisen die Erzieherinnen darauf hin, dass Ausbildung nicht nur Wissensvermittlung ist, sondern ein dialogisches Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Schülerinnen, das Erleben der Folgen eigenen Verhaltens und seiner Konsequenzen ebenso wie die Zumutung an Aufgaben und Vertrauen lassen sich nicht über Inhalte fassen, sind aber wesentliche Komponenten der Erzieherinnenausbildung.

Erzieherinnen brauchen eine Ausbildung, die sie in die Lage versetzt, den Bildungsauftrag des Kindergartens zu erfüllen und den Eltern als Bildungsberaterinnen zur Verfügung zu stehen. Sie sollten sich ein reflektiertes Bild von der Lebenswelt verschaffen können, in der Kinder heute aufwachsen (ebd. Weiß et. al., 2002). Sie benötigen ein erziehungswissenschaftliches Wissen, mit welchem sie ihre Erziehungs- und Bildungsaufgaben durchdenken können. Zu diesem Wissen gehört ein Können, das sie in Stand setzt, nicht nur sinnvolle Angebote zu machen, sondern Bedürfnisse der Kinder wahrzunehmen und ihre Erkenntnisse in eine entsprechende pädagogische Unterstützung zu verwandeln (siehe Ackermann, 1999; Schäfer, 2001).

Das Studium zur Erzieherin ist ein Studium an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten mit unterschiedlichen Praxisphasen. Die Rolle der Studenten ist die einer Studentin, die sie während der gesamten Studiumszeit von bis zu vier Jahren nicht verlässt. Nach bestandener Prüfung ist sie sozialpädagogische Fachfrau mit beruflichen Anforderungen an Selbständigkeit und Verantwortung, denen sie als Studentin nicht entsprechen musste. Ein Studium mit Modulen, geordnet nach Pflicht- und Wahlanteilen, welche von den Studenten der Universität selbst zusammengestellt und zum Teil nach Interessen gewählt werden können, sind nicht nur Anreiz zu mehr eigenständigem Lernen, sie ermöglichen auch die Übernahme großer Verantwortung für die eigene Ausbildung. Nicht alle Erzieherinnen wollen im Kindergarten arbeiten, aber alle werden dafür ausgebildet. Motivation über Mitsprache, über den Weg der eigenverantwortlichen Entscheidung ist eine Zumutung, die jeder angehenden Erzieherin gemacht werden sollte. Sie trüge bei zur Vielfalt der Inhalte, der Methoden und zur Ausbildung einer beruflichen Identität schon in der Ausbildung.

Es bedarf nicht zauberkundiger Kräfte, um in einem kreativen Feld den Überblick zu behalten, auch wenn es scheinbar „drunter und drüber“ geht. Auch eine optimierte und stärker wissenschaftsbasierte Ausbildung allein wird jedoch die dafür erforderlichen Kompetenzen nicht vermitteln können. Notwendig ist eine neue, professionsbezogene Sicht auf die Arbeit der Erzieherin (ebd. Dewe et.al., 1992). Es geht darum, dass diese sozialpädagogische Arbeit nicht nur von der Erzieherin als offenes Handlungsfeld positiv wahrgenommen wird, das sie inspiriert und motiviert, den beruflichen Herausforderungen neugierig und erfinderisch zu begegnen. Zugleich ist es nötig, „die Lust und die Kraft, an ihrer eigenen Erziehung unausgesetzt zu arbeiten“ (Friedrich Fröbel zitiert in Berger, 2007), einzubinden in ein verbindliches Qualifikationssystem und die Weiterbildung mit angemessenen Gratifikationen zu versehen, wie es in anderen, vorwiegend männlichen Expertenberufen der Fall ist.

Ausbildung hat mehrere verantwortliche Seiten: die ministerielle, die schulische und berufliche vor Ort. Erfolgreiche Veränderung braucht Willen, Engagement, Partizipation aller Betroffener und Zeit (Krüger, 2001).

Literatur

Bernhard, A. et. al. (2003). Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform, Schneider. Hohengrehen.

Cremer, C. et. al. (1982). Frauen in sozialer Arbeit. Juventa.

Dewe, B. (1992). Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns. Opladen: Leske & Budrich.

Heitkötter, M. & Teske, J. (2014). Formenvielfalt in der Kindertagespflege. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

Mayring, P. (2008). Qualitative inhaltsanalyse. Grundlagen und techniken. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S. (1995). Qualitative Sozialforschung. Bd. 1: Methodologie, 3., korr. Aufl. Weinheim:Opladen.

Schoyerer, G. (2014). Kindertagespflege zwischen Anspruch und Wirklichkeit – Pädagogische Orientierungen in der Fachberatung. Marburg: Tectum Verlag.

Sell, S. & Kukula, N. (2012). Leistungsorientierte Vergütung in der Kindertagespflege. Von der aktuellen Praxis zu einem zukunftsfähigen Modell? Hrsg. vom Institut für Bildungs- und Sozialpolitik der Hochschule Koblenz (ibus). Koblenz.

Staudinger, U. M. (2000). Eine Expertise zum Thema „lebenslanges Lernen“ aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. In: Achtenhagen, Frank/Lempert, Wolfgang (Hrsg.): Lebenslanges Lernen im Beruf – sei-ne Grundlegung im Kindes- und Jugendalter. Opladen, S. 90–110.

Thole, W. (2010). Die pädagogischen MitarbeiterInnen in Kindertages-einrichtungen. Professionalität und Professionalisierung eines pädagogischen Arbeitsfeldes. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 2, S. 206–222.

Viernickel, S. & Schwarz, S. (2009). Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation. Der Paritätische Gesamtverband/Diakonisches Werk der EKD e.V./Gewerkschaft für Erziehung Wissenschaft. Frankfurt am Main.

Weiß, K. et. al. (2002). Qualifizierung in der Kindertagespflege. Das DJI-Curriculum „Fortbildung von Tagesmüttern“. Seelze.